

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

***ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ***

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ  
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**  
**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**Рівень вищої освіти –другий (магістерський)**

*Виконала:*

*студентка 6 курсу, 631 групи*

**Рогожа Діана Вікторівна**

**Керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент **Шевчук К.Д.**

*До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № 6 від 22 листопада 2022 р*

*Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С.З.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>6</b>
1.1. Рефлексія як предмет психолого-педагогічного аналізу.....	6
1.2. Характеристика основних підходів до вивчення рефлексії у педагогічній психології.....	17
1.3. Специфіка рефлексивного розвитку молодших школярів.....	30
<b>Висновки до розділу 1.....</b>	<b>42</b>
<b>РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>44</b>
2.1. Констатувальне дослідження розвитку рефлексії молодших школярів.....	44
2.1.1 Методика констатувального дослідження.....	44
2.1.2. Характеристика типів рефлексивної позиції дітей молодшого шкільного віку.....	51
2.1.3 Визначення вікових особливостей у дітей молодшого шкільного віку щодо прояву рефлексії.....	65
2.2. Методичний інструментарій формування рефлексії молодших школярів.....	86
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>94</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>95</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>100</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>110</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Масштабні соціально-економічні перетворення, що відбуваються у нашій державі, неминуче породжують зміни світоглядних позицій, сприяють виробленню нових пріоритетів у всіх сферах суспільного життя, і в галузі освіти зокрема. Продиктоване потребами часу, гуманістично спрямоване реформування шкільної освіти передбачає розробку і впровадження у практику навчально-виховного процесу особистісно орієнтованих технологій. Вони покликані формувати і розвивати у дитини систему особистісних цінностей, котра є опорою для повноцінного духовного розвитку і особистісного самовизначення вихованця.

У контексті вирішення цих завдань закономірним є посилення уваги сучасної вікової і педагогічної психології до дослідження суб'єктної реальності людини, її «Я», самості на різних етапах онтогенезу. Фундаментальні проблеми становлення особистості, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку безпосередньо пов'язані з виявленням і розкриттям феномену рефлексії, що починає формуватися як цілісне утворення у молодшому шкільному віці.

Розгортання механізму децентрації, розвиток самоконтролю, становлення самооцінки, розширення сфери соціальної взаємодії дитини, поглиблення її інтересу до власного «Я», формування вмінь аналізувати свої дії, вчинки, поведінку, риси характеру, особистісні якості зумовлюють правомірність і необхідність розгляду рефлексії як інтегральної характеристики особистості молодшого школяра.

**Стан дослідження.** Вивчення рефлексії в межах даного вікового періоду переважно здійснюється у зв'язку з теоретичними дослідженнями інтелекту і психолого-педагогічним аналізом розвитку мислення в процесі навчання (О.А. Бугрименко, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Н.В. Єлізарова, Л.В. Занков, Є.Ю. Зоткіна, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман). У колі цих досліджень рефлексія розглядається у її інтелектуальному аспекті: як

здатність молодшого школяра усвідомлювати підстави власних дій в ході розв'язування учбових задач.

Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських досліджень (А.С.Арсеньєв, Е.В.Ільєнков, В.А. Лекторський, В.О. Лефєвр, А.П. Огурцов, П.Тейяр де Шарден та ін.). У психології вивчення даного феномену здійснюється у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, Л. В. Занков, Ю.І. Машбиць, І.М. Семенов, С. Ю. Степанов, Ю.М. Швалб); для пояснення процесів комунікації та кооперації (М.Г. Алексєєв, І.С. Кон, В.І. Слободчиков, А.Т. Тюков, Г.П. Щєдровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І.Д. Бєх, М.Й. Боришевський, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, А.В. Зейгарник, О.Л. Кононко, А.І. Ліпкіна, О.Р. Новікова, Н.І. Пов'якель, В.О. Семиченко, С.П. Тищенко, Г.А. Цукерман).

Очевидна актуальність та перспективність дослідження даної проблеми зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження: **«Особливості розвитку рефлексії учнів початкової школи».**

**Мета дослідження:** визначити та емпірично дослідити особливості рефлексії у молодшому шкільному віці.

Згідно з поставленою метою визначено такі основні **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз сутності, структури та функцій рефлексії.
2. Описати специфіку рефлексивного розвитку молодшого школяра.
3. Емпірично дослідити прояви розвитку рефлексії учнів початкової школи.
4. З'ясувати психологічні особливості та визначити типологію рефлексії молодшого школяра.

**Об'єкт дослідження** – рефлексія як інтегральна характеристика особистості молодшого школяра.

**Предмет дослідження** – особливості розвитку рефлексії молодших школярів.

Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні було використано такі **методи**: теоретико-методологічний аналіз психологічної сутності рефлексії; цілеспрямоване спостереження; бесіда (з учнями, вчителями, батьками); анкетування; тестування; констатувальний експеримент; методи статистичної обробки даних.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у тому, що описаний концептуальний підхід до вивчення рефлексії в молодшому шкільному віці надає можливість тлумачити даний феномен як механізм породження особистісної системи смислів та цінностей. В роботі обґрунтовано вікову специфіку рефлексії дітей 6-10 років, зроблено аналіз особливостей рефлексивного розвитку молодших школярів.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані викладачами ЗВО при читанні лекцій і проведенні практичних занять з курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», та використовуватися вчителями початкової школи при організації освітнього процесу.

**Структура дослідження.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків.

# РОЗДІЛ І.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### *1.1. Рефлексія як предмет психолого-педагогічного аналізу*

Методологічна концепція рефлексії розвинулась в останні десятиріччя на ґрунті взаємодії і диференціації відповідних філософських і психологічних уявлень. Безсумнівно, філософська проблематика рефлексії по праву займає місце теоретико-методологічної основи всіх конкретних досліджень цього явища і практичних застосувань одержаних результатів. Психологічні моделі рефлексії виступають тим фундаментом, над яким формуються і розвиваються філософські узагальнення. По суті, логіка і семіотика сприяють розвитку і збагаченню уявлень про рефлексію, які розробляються у психології. Останні є досить вагомою складовою частиною засобів розв'язання дуже складних завдань методології, історії та організації науки, процесів навчання, виховання і самовиховання. За допомогою цих уявлень вирішуються питання діагностики і розвитку психічних функцій людини, зокрема мислення; фундаментальні проблеми становлення цілісної зрілої унікальної особистості [2].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що вже у філософських трактатах мислителів античності можна знайти багато глибоких міркувань, які торкаються різних сторін того, що ми зараз відносимо до рефлексії. Зважаючи на це, можна стверджувати, що проблема рефлексії вперше виникла у Сократа, за яким предметом знання може бути лише те, що вже засвоєне. Оскільки найбільш підвладною людині є діяльність її власної душі, то самопізнання є її найважливішим завданням. Ця ідея знаходить своє відображення і у працях Платона. Філософ розкриває важливість самопізнання у зв'язку з такою чеснотою як розсудливість, яка, на його думку, і є пізнання самого себе [43, с. 6]. У древньогрецького мислителя Арістотеля рефлексія розглядається як атрибут божественного

розуму, який у своїй чистій теоретичній діяльності виступає в якості предмету і тим самим виявляє єдність уявного і думки, їх тотожність.

Мислителі епохи Відродження, котрі висунули ідею людини як мікрокосму, який є вираженням усіх сил макрокосму у концентрованій формі, стверджували, що пізнання природи є одночасно пізнанням людини, і навпаки.

Певні зміни у трактуванні рефлексії у нові часи були пов'язані з висунуванням на перший план проблем обґрунтування знань. Як стверджують дослідники даної проблематики, основне і специфічне коло питань, пов'язаних з рефлексією, зароджується у другій половині XVII ст. завдяки полеміці Локка і Лейбніца (Е.В. Ільєнков, А.П. Огурцов). Заперечуючи раціоналістичну концепцію вроджених ідей Декарта, Локк відстоює думку про досвідне походження знання. У цьому зв'язку він розрізняє два види досвіду: зовнішній, або чуттєвий і внутрішній, або рефлексія. Остання, з точки зору філософа, є «... спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, внаслідок чого у розумі виникають ідеї цієї діяльності» [55, с. 29]. Таким чином, поняття «рефлексія» отримує емпіричну інтерпретацію. Доцільно зауважити, що пізніше це трактування стало головною ознакою інтроспективної психології. Локк також наголошує на взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього досвіду: володіючи самостійністю стосовно чуттєвого досвіду, рефлексія, тим не менше, базується на ньому.

Лейбніц, критикуючи теорію розрізнення досвіду Локка, вказує, що «...для нас неможливо рефлексувати постійно і вочевидь над всіма нашими думками; в протилежному разі наш розум мав би рефлексувати до безкінечності і був би неспроможний до якоїсь нової думки» [67, с.98]. У власній концепції Лейбніца рефлексія отримує повну самостійність і виступає як здатність монад до аперцепції, тобто усвідомлення свого власного змісту.

Втім, незважаючи на розбіжності обох підходів стосовно автономної природи рефлексії, можна стверджувати, що саме у Локка і Лейбніца остання починає трактуватися як усвідомлення свідомості, або самопізнання, як «поворот духу до «я» і завдяки цьому набуває виразного психологічного забарвлення.

Описана вище полеміка стимулювала роздуми Канта стосовно проблем рефлексії. Останню філософ розглядає у зв'язку з дослідженням основ пізнавальної активності, апріорних умов знання і тлумачить її як невід'ємну властивість «рефлектувальної» здатності судження поряд із визначальною. На його думку, рефлексія є «...усвідомлення зв'язку даних уявлень з різними джерелами пізнання» [78, с. 492], і тільки з її (рефлексії) участю може бути правильно означене їх відношення одне до одного. Велика заслуга Канта у розробці даної проблематики полягає ще й в тому, що він вперше зробив спробу виділити види рефлексії. У цьому контексті він розрізняв логічну і трансцендентальну рефлексію.

В подальших філософських дослідженнях рефлексія отримує епістемологічний відтінок. Так, у Фіхте це поняття збігається з філософією, що трактується як «науковчення». Крім того, філософ підкреслює роль рефлексії у становленні особистості, розглядаючи її в межах процесу «розгортання життя». Згідно з Фіхте, рефлексивне мислення створює «Я» людини, яке тим самим отримує буття [88, с. 124].

У філософії Гегеля рефлексія розглядається у контексті загальної картини функціонування і розвитку духу, трактується як рушійна сила цього процесу. Суть рефлексії в логічно узагальненій формі розкривається Гегелем в «Науці логіки». Філософ зауважує, що рефлексія – це «формальна дія, яка отримує зміст і матерію ззовні, а сама по собі є лише обумовленим останньою рухом» [100, с. 162]. І разом з тим, вона (рефлексія) є «вихід за межі деякого безпосереднього до всезагального» [100, с. 162].

На особливу увагу заслуговує виділення Гегелем типів рефлексії: *покладальної*, яка здійснює найперше вивільнення свідомості з поглинання



її буттям; зовнішньої або *порівняльної*, яка забезпечує синтез цілісного «я» і стійке уявлення про світ; *визначальної*, яка фіксує моменти сутності в їх самостійності і відокремленості один від одного.

Значну увагу рефлексивній проблематиці на початку ХХ ст. приділяє французький біолог, філософ-гуманіст П.Тейяр де Шарден. Він вважає, що рефлексію необхідно розглядати як центральний феномен внутрішньої активності людини. У його розумінні, рефлексія – це набута свідомістю здатність зосередитись на самій собі і оволодіти самою собою як предметом, для якого характерні специфічна стійкість і значення, – здатність не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, **що** знаєш.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури можна виділити наступні трактування рефлексії:

1. Здатність розуму звертати свій «погляд» на самого себе.
2. Мислення про мислення.
3. Аналіз знання з метою одержання нової інформації і перетворення неявного на явне.
4. Самоспостереження за станом розуму і душі.
5. Вихід з поглинання життєдіяльністю.
6. Дослідницький акт, спрямований людиною на себе [10, с. 162].

Варто зазначити, що в психолого-педагогічних дослідженнях поняття «рефлексія» має свою змістову наповнюваність. Даній проблемі присвячено багато теоретико-експериментальних досліджень. Різний підхід авторів до її розробки свідчить про складність і багатомірність досліджуваного феномену. Як згадувалося раніше, перші дослідження даної проблематики пов'язані з інтроспективним напрямом, який встановився у межах емпіричної психології. Основою цього підходу є вчення Р.Декарта і Дж.Локка про те, що «свідомість людини пізнається принципово іншим шляхом, ніж зовнішній світ, а саме – через внутрішнє споглядання або внутрішній досвід, об'єктом якого є психічні образи, думки, переживання» [2]. За Локком, пізнання внутрішнього досвіду відбувається завдяки

рефлексії, яка є не що інше, як відображення нашого внутрішнього світу в собі самому. Таке зведення психіки до свідомості, а останньої до самосвідомості, до відображення (рефлексії) психіки у самій собі, фактично означало відокремлення свідомості людини від зовнішнього світу і від власної предметно-практичної діяльності [92, с. 98]. Розглядаючи рефлексію подібно філософам у гносеологічному аспекті, тобто як спосіб науково-психологічного пізнання, представники психології свідомості одночасно намагались відділити від неї предмет власного психологічного дослідження, оскільки вважали, що рефлексія спотворює природність психічних процесів. Під таким кутом зору рефлексія розглядалась не як особлива активність свідомості людини, а як методичне (процедури самоспостереження) і методологічне (категорія свідомості) досягнення психології.

Обидві ці тенденції у роботах психологів та педагогів спричинили неоднозначність трактування поняття «рефлексія».

Як засвідчує аналіз наукових джерел, найбільш чітко вказана тенденція до витіснення рефлексії з психології історично бере початок у біхевіоризмі, який взагалі відмовився від такої категорії, як свідомість. Разом з тим, паралельно з поведінковим напрямом у зарубіжній психології розвивалися й інші підходи (гештальтпсихологія, женецька школа, психоаналіз, гуманістична психологія тощо), які постійно критикували його представників за заперечення ролі свідомості у регуляції та організації поведінки людини. Це і стало однією з основних передумов відновлення інтересу до вивчення рефлексії як особливої психолого-педагогічної реальності, зокрема у метакогнітивізмі [84, с. 117].

Слід зазначити, що у межах даного підходу в одних випадках психічні процеси, які здійснюють управління переробкою інформації, прямо ототожнюються з ієрархічно організованою рефлексивною регуляцією пізнавальної активності, в інших – рефлексії відводиться місце одного з цих процесів.

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що в цілому для зарубіжної психології характерним є те, що у більшості випадків дослідники не виділяють рефлексію в якості спеціального об'єкта дослідження; її прояви в основному розглядаються в контексті проблеми «Я», при вивченні самоспостереження і самосвідомості. Тому, незважаючи на наявність цілого ряду цікавих даних, накопичених зарубіжними дослідниками в галузях, близьких до даної проблематики, вони виявляються недостатніми для розуміння самої суті рефлексії як психологічного утворення.

Грунтуючись на узагальненнях теоретичного аналізу, можна стверджувати, що розвиток у вітчизняній психології конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії, був підготовлений науковими розробками даного поняття І.М. Сеченовим, Б.Г. Ананьєвим, П.П. Блонським, Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном та іншими вченими. У їхніх працях рефлексія виступає в якості одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини і насамперед найвищої її форми – самосвідомості. У Л.С. Виготського проблема рефлексії безпосередньо пов'язана з «проблемою волі і свободи людини. За його логікою, специфіка людської поведінки полягає у тому, що вона не є ні функцією середовища, ні функцією тілесної організації людини, вона вільна і свободу їй дає рефлексія (хоча вчений і не вживає цього терміну в даному контексті, тим не менше, під усвідомленістю і довільністю він має на увазі те, що традиційно називається рефлексією)» [15, с. 219].

Спеціальні теоретико-експериментальні дослідження феномену рефлексії розпочинаються у другій половині ХХ століття. Перші публікації з даної проблематики з'являються у 50-60-х роках.

На основі аналізу спеціальної літератури можна вирізнити принаймні три напрями вивчення проблеми рефлексії у вітчизняній психології та педагогіці:

- Розробка методологічних питань дослідження рефлексії.
- Експериментальне вивчення рефлексії у традиційному розумінні.

- Експериментальне вивчення рефлексії у нетрадиційному розумінні.

До першого напрямку, насамперед, необхідно віднести роботи С.Л. Рубінштейна, який вкладав у це поняття набагато ширший зміст, аніж деякі сучасні дослідники. За його логікою, можна виділити два основних способи існування людини. Перший з них – це життя, котре не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина: кровно-родинні стосунки, найближче коло друзів, кінцевий набір соціальних реалій. Тут уся людина знаходиться «всередині самого життя» (за С.Л. Рубінштейном), яке протікає як природний процес. На цьому рівні існування, як вказує вчений, функціонує зовнішня рефлексія, яка формує «феноменальний пласт свідомості, заповнений численними ритуалізованими структурами, продуктами колективної свідомості, що усвідомлюються як зміст свого «Я». Другий спосіб існування пов'язаний з появою власної внутрішньої рефлексії. «Вона ніби зупиняє неперервний процес життя і виводить людину за його межі. Людина неначе займає позицію над життям. Це вирішальний, поворотний момент...» [79].

Інший вчений – Г.П. Щедровицький – висунув гіпотезу про вивчення рефлексії з точки зору «ідеї кооперації діяльностей». На його думку, рефлексія виникає там, де людина у своїй діяльності потрапляє у скрутну ситуацію, і для знаходження виходу з неї їй потрібно вийти у зовнішню позицію, як стосовно попередньої діяльності, так і щодо майбутньої. З одного боку, рефлексія розглядається як процес і структура діяльності, з іншого – як механізм її природного розвитку. «Перейшовши у позицію нової діяльності, індивід знаходить засоби «будувати смисли», які дають йому змогу зрозуміти і описати попередню активність. Друга діяльність рефлексивно «поглинає» першу як матеріал. Саме механізм «поглинання» продукує системи кооперації діяльнісних позицій. Іншими словами, на основі «ідеї кооперації» будується схема «рефлексивного виходу» за межі діяльності у випадку неможливості її здійснення. Таким чином, рефлексія

визнається найважливішим моментом у механізмах розвитку діяльності і особистості» [100, с. 148].

У теоретико-експериментальних дослідженнях В.І. Слободчикова рефлексія розглядається як принцип існування індивідуальної свідомості – у вузькому аспекті, і як смисловий центр усієї людської реальності – в широкому. Вчений зазначає, що категорія рефлексії є вихідною в аналізі проблеми свідомості, оскільки вона (рефлексія) виступає «кардинальним способом розв'язання центрального протиріччя «свідомості взагалі» – суперечності між наївною – повністю арефлексивною і максимально рефлексивною – трансцендентальною свідомістю» [86, с.28]. Остання, з точки зору науковця, є рушійною силою особистісного розвитку, оскільки з її появою пов'язане ціннісне осмислення людиною власного життя.

Інтенсивна реалізація другого напрямку вивчення рефлексії знаходить своє відображення у роботах, присвячених дослідженню теоретичного мислення (А.З. Зак, А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко, Н.М. Трунова, Л.К. Максимов та ін.). Рефлексія розглядається цими авторами як необхідний компонент теоретичного мислення, як єдина універсальна дія і при пізнанні людиною світу предметів, і при пізнанні нею своєї внутрішньої реальності.

Серед спроб здійснити цілісний підхід до проблеми рефлексії у межах другого напрямку, однією з вдалих, на наш погляд, є дослідження психологів – І.М.Семенова, С.Ю. Степанова, В.К. Зарецького. Автори вивчали роль даного феномену у творчому мисленні. Їм також належить розробка типології рефлексії. Вчені вважають, що доцільно розглядати два типи рефлексії – інтелектуальну і особистісну. Перша зумовлює предметно-операційний рух думки в процесі пошуку розв'язання задачі, друга – пов'язана з осмисленням суб'єктом себе як цілісної особистості, котра реалізує і розвиває свою індивідуальність у креативній діяльності. В залежності від функціонального навантаження в процесі розв'язування творчих задач інтелектуальна рефлексія може проявлятися у таких видах:

- екстенсивна (здійснює контроль і визначає рух думки в очевидному для суб'єкта предметному змісті);
- інтенсивна (регулює предметне перетворення проблемної ситуації);
- конструктивна (організує цілісність протікання мисленнєвого процесу).

Спеціально організовані експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення особистісної рефлексії, дозволили вченим встановити такі її види:

- ситуативна (забезпечує безпосередню включеність суб'єкта як цілісного «Я» в мисленнєвий процес через усвідомлення значущості окремих компонентів пошуку);
- ретроспективна (забезпечує осмислення пройденого шляху з метою виявлення причин можливих помилок);
- перспективна (дозволяє намітити можливі шляхи подолання конфлікту і варіанти подальшого пошуку) [58, с. 210].

Дослідники зазначають, що якісна особливість усіх форм особистісної рефлексії полягає не лише у тому, що вони сприяють продуктивності інтелектуальної рефлексії, але й у створенні нових можливостей для саморозвитку особистістю самої себе як цілісності (І.М.Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецький).

На думку Н.І. Гуткіної, поділ рефлексії на два типи є цілком правомірним. Втім, дослідниця зауважує, що доцільніше говорити про рефлексію логічну, а не інтелектуальну, оскільки будь-який тип передбачає наявність інтелектуального компоненту.

Резюмуючи викладене, можна дійти висновку про те, що розробка теоретичних основ рефлексивної проблематики, дозволили об'єднати мисленнєву і особистісну тематику в межах єдиного уявлення про рефлексію як механізм організації теоретичного мислення і саморозвитку людини.

Що стосується третього напрямку – дослідження рефлексії у нетрадиційному розумінні – то тут основний акцент робиться на рефлексії як імітації міркування інших людей, пізнання людиною явищ чужої свідомості, їх моделювання у своєму внутрішньому світі. Цей підхід, реалізований у працях П.В. Баранова, Є.В. Смирнової, А.П. Сопікова, К. Е. Даниліна, М.М. Муканова та інших дослідників, спеціально нами не розглядається, що пояснюється специфікою предмета дослідження, вивчення якого здійснюється поза межами вікової і педагогічної психології.

В цілому аналіз вітчизняних теоретичних і конкретно-експериментальних робіт показує, що на сьогодні можна вирізнити чотири аспекти вивчення рефлексії: кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний. Перші два виділяються у дослідженні колективних форм діяльності, а два інші – в індивідуальних проявах мислення і свідомості. Як наголошують фахівці, таке акцентування дозволяє, з одного боку, розрізнити колективну та індивідуальну форми здійснення рефлексії, а з іншого – виділити галузі психології та суміжних з нею наук, у яких переважно вивчається той чи інший аспект досліджуваного феномену [4, с. 65].

Як зазначалося вище, розвиток рефлексії у молодших школярів відбувається при виконанні ними учбових дій контролю і оцінки. Тому, якщо вчитель організовує ці дії лише стосовно їх часткових ситуативних особливостей, то у дітей переважно формується формальна рефлексія. Проте, якщо вчитель спеціально слідкує за тим, щоб учні контролювали і оцінювали відповідність виконуваних учбових дій їх загальним підставам, суттєвим умовам їх здійснення, то в такому разі, як правило, формується змістовна рефлексія. Таке розуміння останньої дозволило розкрити уявлення про психологічні механізми теоретичного мислення, що було реалізовано у роботах А.З. Зака, О.К. Тихомирова. Так, на думку А.З. Зака, термін «рефлексія» або «рефлексивна дія» доцільно використовувати для позначення активності суб'єкта, спрямованої на з'ясування підстав власної

дії. Результати експериментальних даних стали основою для обґрунтування припущення про те, що рефлексивна дія є необхідною умовою теоретичного розв'язання задач, а отже сприяє розгортанню плануючої перспективної активності.

Інтегративну функцію рефлексії стосовно різних психологічних предметів і галузей практики виділяє М.С. Міріманова: «Вивчення структури і умов формування рефлексивних механізмів саморегуляції дозволило досліджувати мислення як включене у всі життєві ситуації – спілкування, гру, учіння, професійну діяльність людини» [61, с. 89]. Таким чином, вивчення рефлексії для обґрунтування закономірностей теоретичного мислення складає суть інтелектуального аспекту даної проблематики.

До спроби синтезувати інтелектуальний та особистісний аспекти вдалися вчені І.М. Семенов та С.Ю. Степанов у контексті вивчення проблем формування типів рефлексії в процесі розв'язування творчих задач і з'ясування її ролі у становленні особистості школяра [87, с. 23]. На підставі одержаних експериментальних даних стверджується, що рефлексія – механізм організації розвитку творчого мислення і саморозвитку особистості. Саме творчий процес вимагає від людини адекватного рефлексивного способу здійснення «Я», «виходу за межі себе» (за Анциферовою Л.І.) і, відповідно, мобілізації і перетворення як її особистісних, так і інтелектуальних ресурсів. Рефлексивне породження особистісно-інтелектуальної цілісності «Я», яка реалізується у формі подолання конфліктного стану і одночасно розв'язання проблемної ситуації задачі, є результатом творчої кульмінації або інсайту. Для цього моменту характерним є недиференційоване існування інтелектуальних та особистісних смислів «Я». Крім того, творчий процес передбачає переосмислення людиною образів предметної ситуації задачі (інтелектуальних смислів) та образів особистості, з якими ототожнює себе «Я» під час переживання конфлікту (особистісних смислів), який веде до



виникнення психічних новоутворень, пов'язаних із продуктивною самозмінною і саморозвитком. Це, на думку авторів, дає змогу трактувати переосмислення як рефлексію. Основний акцент науковці зробили на тому, що для істотного підвищення ефективності мисленнєвої діяльності при розв'язуванні творчих задач необхідно забезпечити єдність інтелектуальної та особистісної рефлексії.

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що кожний з розглянутих аспектів концентрується на якомусь одному типі такої психологічної реальності як рефлексія. В залежності від того, що рефлексує суб'єкт – знання про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії; уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини її вчинків; свої прояви поведінки і образи власного «Я» як індивідуальності; знання про об'єкт і способи дії з ним – відповідно і розрізняють: а) кооперативний; б) комунікативний; в) особистісний; г) інтелектуальний типи рефлексії [4, с. 61]. Усі ці чотири аспекти у складному переплетенні по-різному відображуються в наукових дослідженнях, що приводить до багатозначності самого терміну «рефлексія». Втім спільним для зазначених підходів можна вважати витлумачення рефлексії як фундаментальної здатності свідомої істоти перебувати у відношенні до власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності.

## ***1.2. Характеристика основних підходів до вивчення рефлексії у педагогічній психології***

Аналіз психолого-педагогічної літератури з рефлексивної проблематики дає змогу говорити про існування різних поглядів дослідників щодо передумов та генетичних джерел рефлексії. Підставою для розрізнення цих підходів є рівні аналізу проблеми рефлексії. Йдеться

про ті теоретичні парадигми, в межах яких розгортається аналіз досліджуваного феномену. У цьому зв'язку можна виділити наступні положення, які розглядаються як концептуальні засади існуючих напрямів теоретико-експериментальних досліджень онтогенетичного розвитку рефлексії:

1. Розвиток рефлексивної свідомості обумовлений становленням і зміною форм самосвідомості.
2. Становлення рефлексії в онтогенезі визначається рівнем розвитку мисленнєвої діяльності індивіда [4, с. 64].

У кращих традиціях школи Л.С. Виготського відповідь на запитання про розвиток будь-чого починається з досить конкретного опису тієї інтерпсихічної ситуації, того міжіндивідного простору людських стосунків, в якому здатність, що розвивається, може існувати первісно, ще до того, як вона перетвориться на індивідуальну здатність людини. Правомірність такого підходу чітко обґрунтована самим вченим: «Одна з найбільших перешкод для теоретичного і практичного вивчення дитячого розвитку – неправильне вирішення проблеми середовища і його ролі у динаміці віку, коли середовище розглядається як дещо зовнішнє стосовно дитини, як обстановка розвитку, як сукупність об'єктивних, безвідносно до дитини, умов, які існують і впливають на неї самим фактом свого існування... Соціальна ситуація розвитку визначає цілковито і повністю ті форми і той шлях, яким проходить дитина, набуваючи нових і нових властивостей особистості... Друге питання, з яким ми стикаємося при вивченні динаміки будь-якого віку ... – питання про походження або генезис центральних новоутворень даного віку» [15; с. 258-259].

Спроба дослідити генезис рефлексивної свідомості на основі теорії інтерпсихічного знаходить своє відображення у працях В.І. Слободчикова. Для опису рушійних сил розвитку рефлексії вчений вводить ключове поняття «спів-буття». Останнє, на його думку, є розвинутою формою людських зв'язків і стосунків, котра охоплює їх одночасність і

суперечливість всередині конкретної спільності, що вможливорює вільне самовизначення кожної людини, яка до неї належить. Розглядаючи рефлексію як універсальний механізм подолання меж свого (самобутного) способу життя і як спосіб практичного ставлення людини до себе самої, автор відстоює думку про те, що спів-буття дорослого і дитини є тим фактичним «простором», в якому зароджуються основні, специфічні здібності, «функціональні органи» суб'єктивності, котрі забезпечують дитині саму можливість ставлення до своєї життєдіяльності [86, с. 32]. Стосунки всередині спів-буття завжди суперечливі. Вони реалізуються двома взаємопов'язаними процесами: *уособленням* (фізичним, біологічним, психологічним, особистісним), яке є фундаментальною умовою становлення індивідуальності, і *ототожненням* (імпрінтинг, уподібнення, ідентифікація, гра, учіння), яке розглядається в якості умови прилучення до загальнолюдських форм культури: «Єдність і протилежність цих двох процесів і є постійно діюче живе протиріччя, яке визначає і спрямовує весь хід психічного розвитку» [86, с. 36].

Ще одним критерієм її розпаду виступає мовлення дитини. Мова, яка є першою безпосередньою практикою свідомості, звільняє дитину від її зануреності у зовнішній світ і робить здатною до пізнання свого власного «Я», що, по суті, є найважливішим моментом духовного розвитку дитини. Поступово єдність «дорослий – дитина» змінюється двома індивідуальностями – дорослий і дитина, а смислом їхнього спів-буття стає предметна діяльність, яка спрямовується на засвоєння дітьми суспільно вироблених дій з предметами. Спілкування з дорослим перетворюється на форму організації предметної діяльності [7, с. 28].

Мовлення дитини і предметні дії, орієнтовані на дорослого, створюють і закріплюють чисельні моменти ідентифікації, самодостовірності, самототожності. Так виникає специфічна форма свідомості «ми – вони», де «ми» є суб'єктивність, а «вони» – потенційна об'єктивність. Внаслідок переходу дії від спільної до самотійної за

дорослим зберігаються функції контролю й оцінки дій, виконавцем яких виступає малюк. Із розпадом єдиної предметної дії дорослий перетворюється на зразок. Відтепер зростаюча особистість починає діяти не разом з дорослим, не під його керівництвом, а як дорослий. Це означає, що всередині форми «ми – вони» дуже швидко зароджується особлива структура «ми – ти» – як предтеча класичної форми самосвідомості «я – не-я». Всередині цієї форми спів-буття закономірно виникає протиріччя між безпомічністю, нерозумністю дитини і уміннями, досягненнями дорослого. Власне переживання дитиною незбігу суб'єктивності і суб'єктності є початком самовизначення (відособлення), початком зародження самосвідомості і первинної форми рефлексії – *покладальної* (за Гегелем), яка є точкою відрізнення себе від своєї життєдіяльності, виходу із стану заглибленості буттям [19, с. 164].

З огляду на наші інтереси, природним видається звернення уваги на останні дослідження розвитку самосвідомості у ранньому дитинстві, в яких інтерпсихічне середовище розглядається в якості вирішального чинника становлення різних особистісних утворень і рефлексії зокрема. Особливий інтерес складають теоретико-експериментальні пошуки фахівця з дитячої психології О.Л. Кононко. Дослідниця зазначає, що у ранньому віці рефлексивні риси формуються, перш за все, у практичній діяльності і спілкуванні. Розраховуючи на схвалення авторитетних дорослих, переддошкільник вдається до аналізу результатів діяльності та вчинків, співвідносить їх з очікуваннями батьків та вихователів, що створює підґрунтя для появи рефлексивних рис, які виступають передумовою розвитку в майбутньому рефлексії як здатності елементарно усвідомлювати свої особливості, узгоджувати їх з чеканнями інших та будувати свою поведінку з огляду на їх ймовірні реакції [49, с. 112].

Дослідниця пов'язує можливість виникнення та функціонування «рефлексивних емоцій» з розвитком у дітей здатності до рефлексії,

насамперед соціальної, яка дає змогу співвідносити свої особливості з очікуваннями інших і будувати на цій підставі свою поведінку [49, с. 98].

Поява у ранньому віці символічної гри, в якій дитина вчиться спочатку шляхом наслідування, а пізніше самостійно, оволодівати своїм «не-я», тобто усім, що знаходиться навколо неї, вможливує пізнання себе всередині свого оточення. Усе це пов'язано з появою іншої форми рефлексії – *порівняльної* (за термінологією Гегеля), що в подальшому зумовлює розвиток індивідуальної свідомості у сюжетно-рольовій грі. У цьому виді діяльності малюк оволодіває мистецтвом займати позицію іншої людини, бачити світ її очима, здійснювати перемоги над власним егоцентризмом [41, с. 218]. Роль гри та ігрового спілкування у розвитку рефлексивної самосвідомості дошкільника підтверджено дослідженнями Т. Турчин. Автор встановила, що в процесі гри діти не тільки порівнюють себе один з одним, але і зустрічаються з певним ставленням до себе інших членів ігрової групи. Відповідно, у самій природі гри закладені передумови для того, щоб дитина побачила себе «очима ровесників», поставила себе в тій чи іншій ігровій ситуації на їхнє місце (адже ігрові ролі часто змінюються). Дослідниця підкреслює, що саме завдяки рольовій грі «у дитини в основному розвиваються два важливих новоутворення у сфері внутрішнього світу: особистісні очікування стосовно оточуючих і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки» [92, с. 95].

Втім, як справедливо зазначають фахівці, не лише особливостями гри зумовлений рефлексивний розвиток особистості у молодшому шкільному віці. У сферу життєдіяльності дитини поступово входить все більше людей, з якими вона встановлює певні стосунки. У системі конкретних взаємин з дорослими і однолітками виникає внутрішнє самоствавлення дитини, яке з часом перетворюється на вольові якості, уподобання, моральні звички, на певний стиль внутрішнього життя. Останній з віком суттєво змінюється,

набуває нового якісного змісту, що значною мірою пов'язано з розвитком рефлексивних рис, які за своєю суттю є внутрішніми, індивідуально-вибірковими ціннісними ставленнями дитини до самої себе. Спеціалісти у галузі дитячої психології схильні вважати, що основною характеристикою періоду переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного є формування узагальнених змістових і оцінних уявлень, що зумовлюється головним чином дозріванням когнітивних передумов рефлексивного осмислення себе [75, с. 18]. Саме при зіткненні з іншими, їх нормами, правилами, уявленнями, цінностями дитина вперше впритул зустрічається з собою як такою, що не вміє, не знає, не розуміє. Проте, на відміну від раннього віку, тепер цей незбіг відбувається в іншій площині – всередині власного уявлення про себе. Тут починається процес самообмеження (уточнення меж своєї самототожності) всередині спів-буття з іншими, процес бурхливого усвідомлення своїх бажань, цілей, можливостей, своїх незнань і нездатностей. Цей процес, як стверджує В.І. Слободчиков, є результатом роботи *визначальної* рефлексії, формула якої «Я знаю, і я знаю, що знаю (або не знаю) це». Саме ця форма рефлексії виявляється найістотнішою передумовою природного переходу до систематичного навчання [86, с. 22].

Як згадувалося раніше, продуктивною спробою здійснити інтегральне вивчення розвитку рефлексії у молодших школярів є підхід Г.А. Цукерман, який ґрунтується на доробку відомих психологів, зокрема В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова. Для нашого дослідження становлять інтерес висновки автора про те, що:

- «генеральною лінією» психічного розвитку молодших школярів в умовах учбової діяльності є становлення рефлексії: здатності людини звертатися до підстав власних і чужих дій;
- «генеральною лінією» розвитку самооцінки дитини в молодшому шкільному віці є становлення її рефлексивності;

- підґрунтям рефлексивної самооцінки є, по-перше, здатність бачити себе збоку, не вважати свою точку зору єдиною можливою і, по-друге, здатність аналізувати власні дії.

Розробка проблеми рефлексії провідними вітчизняними та зарубіжними науковцями вписується у контекст проблеми самосвідомості, що являє собою значно ширший пласт досліджень. Особливо виразно на цьому фоні виділяється проблематика «Я» або «самості». Остання багатьма вченими розглядається як інтегральна цілісність, «справжність» індивіда, завдяки якій він відрізняє себе від зовнішнього світу і від інших людей (С. Л. Рубінштейн, В. І Слободчиков, М. Розенберг, К. Юнг та інші) [19]. Одним із важливих методологічних положень, якими ми керувались у ході свого дослідження, було теоретичне узагальнення, згідно з яким процес пізнання свого «Я» – це не лише накопичення особистістю уявлень про себе, але і здатність спрямовувати і регулювати на цій основі свою діяльність і поведінку. Йдеться про «двоїсту» природу «Я», в якому більшість дослідників схильні розрізняти: «Я» як суб'єкт мислення, рефлексуюче «Я» (активне, дієве, суб'єктне, екзистенційне) і «Я» як об'єкт сприймання і внутрішнього відчуття (об'єктне, рефлексивне, феноменальне, категоріальне «Я» або образ «Я», поняття «Я», «Я-концепція»). За цією логікою, перше є регулятивним началом психіки, друге – образи самосвідомості і психічні процеси, які за ними стоять. Зважаючи на спрямованість нашого дослідження, становить інтерес теоретична модель рефлексивного «Я», запропонована М. Розенбергом. Вчений, зокрема, виділяє такі його структурні елементи [79]:

- *компоненти рефлексивного «Я»* (одиниці самоаналізу, які лінгвістично розпадаються на іменники-відповіді на запитання «Хто Я?» і прикметники-відповіді на запитання «Який Я?»);
- *структура* цих компонентів (визначається, по-перше, ступенем чіткості усвідомлення, представленості того чи іншого компонента у свідомості; по-друге, ступенем їх важливості, суб'єктивної

- значущості; по-третє, ступенем послідовності, логічної узгодженості один з одним, від чого залежить несуперечність образу «Я» в цілому);
- *виміри* (характеризують окремі компоненти або образ «Я» в цілому; стійкість (стабільність або мінливість) уявлень індивіда про себе самого; впевненість у собі (відчуття можливості досягнення поставлених перед собою цілей); самоповага (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності); кристалізація (легкість або складність зміни індивідом уявлення про себе));
  - *фокуси уваги* (дозволяють виявити місце, яке займає «самість» або її окремі властивості у свідомості індивіда: зосередження уваги на собі чи на зовнішньому світі, стурбованість своїми внутрішніми якостями чи враженням, яке він справляє на оточуючих );
  - *галузі «самості»* (її широкі сфери: «тілесні» і «соціальні», «внутрішні» і «зовнішні», «усвідомлені» і «неусвідомлені» тощо);
  - *плани (рівні) «самості»* (позначають ступінь її об'єктивованості, яка дозволяє розрізнити: «справжнє Я» – яким індивід бачить себе у дійсності, у даний момент; «динамічне Я» – яким індивід поставив собі за мету
  - стати; «фантастичне Я» – уявлення про те, яким треба бути, орієнтуючись на засвоєні норми і зразки; «майбутнє» або «можливе Я» – уявлення індивіда про те, яким він може стати; «ідеалізоване Я» – яким приємно себе бачити; нарешті, цілий ряд «зображуваних Я» – образів, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати за ними якісь негативні риси свого «реального Я»);
  - *мотиви* (емоційні імпульси, які спонукають людину діяти в ім'я своїх уявлень про себе: прагнення до позитивного образу «Я», самоповага тощо) [100, с. 198-216].

Незважаючи на таку деталізацію, сам М. Розенберг вважає, що дана модель представляє рефлексивне «Я» як свого роду пізнавальну схему, яка



опосередковує обмін інформацією між індивідом і середовищем, що становить лише одну складову цілісної організації «Я».

Безперечно, розведення двох аспектів «самості» можливе лише у теоретичному плані. На практиці ж нереально прослідкувати становлення активного «Я» безвідносно до розвитку рефлексивного «Я», і, навпаки, рефлексивні процеси неможливо зрозуміти поза зв'язком з розвитком регулятивних механізмів психіки і змістом діяльності особистості. У більш загальному вигляді це положення відображає суть проблеми самосвідомості, яка є не так проблемою усвідомлення суб'єктом своїх індивідуальних рис, як усвідомлення самого себе у контексті суспільних відносин (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Я.Л. Коломінський). Це наукове узагальнення дозволило нам вийти за межі учбової діяльності, що вможливило вивчення особливостей рефлексивного розвитку молодших школярів у більш широкому контексті.

З огляду на спрямованість нашого дослідження становить інтерес концептуальний підхід І.М. Семенов. Семиченко, де рефлексія розглядається у контексті розвитку принципу цілісності. Саме найвища форма рефлексії – системна – забезпечує осмислення людиною самої себе як структурного компоненту тієї чи іншої системи і полісистемного буття в цілому. На думку автора, рефлексія є найважливішим засобом оптимізації індивідуального буття людини, самоорганізації та самореалізації особистості: «Рефлексія, утримуючи цілісну архітектоніку буття, його інваріантну структуру, є автономним утворенням, завдяки якому відображуваний людиною світ структурується і впорядковується в організовану цілісність» [84, с. 172]. Під таким кутом зору нам видається можливим концептуально представити рефлексію як механізм, який породжує структурно-процесуальну цілісність «Я» і забезпечує її функціонування. Даний контекст дозволяє вивчати цей феномен як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів:

- **інтелектуального** (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди );

- **емоційно-ціннісного** (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої);
- **регулятивного** (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджуючи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції) [45, с. 98].

Самопізнання у молодших школярів здійснюється у межах системи «Я – інша людина», а його основними прийомами є самосприймання і самоспостереження. Досліджуючи цей аспект самосвідомості, Б.Г. Ананьєв виділив механізм «переносу», завдяки якому індивід пізнає себе через співставлення з іншими. Суть його полягає у тому, що, спостерігаючи за поведінкою інших людей, у свідомості дитини виробляється уявлення, а потім поняття про певну психологічну якість, властивість. Пізніше здійснюється «перенесення» цієї якості на себе. Зрозуміло, що таке самопізнання не може забезпечити цілісного саморозуміння, оскільки на цьому рівні складаються одиничні образи самого себе і своєї поведінки, які ніби «прив'язані» до конкретної ситуації. [2]

Подібним чином розгортається і процес саморегулювання, в якому аналогічно можна виділити дві підсистеми: «Я – інший» і «Я – Я». Якщо діяльність саморегулювання в межах першої з них, яка є характерною для дітей молодшого шкільного віку, спрямована на більшу адекватність адаптації до інших людей, до різних соціальних груп, то друга – передбачає специфічний вид взаємодії особистості з самою собою, що, як зауважує М.Й. Боришевський, стає можливим завдяки глобальній змістовно-функціональній характеристиці саморегулювання – рефлексивності: «Саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління [12, с. 28].

Усі ці важливі процеси – самопізнання, саморегулювання, самовиховання – неможливі без участі рефлексії як механізму

самосвідомості, котрий забезпечує об'єктивацію внутрішнього світу індивіда. На думку І.Д. Беха, це стає можливим завдяки «самовідчуженню», яке «дозволяє людині подивитись на себе як на іншого, пізнати свої якості і об'єктивно оцінити їх, проаналізувати особистісну структуру, виділити у ній окремі компоненти, поставити перед собою нові цілі у відповідності зі своїми потенційними можливостями» [9, с. 13]. Вчений зауважує, що виникнення механізму «самовідчуження» вимагає високого рівня розвитку рефлексії.

У відповідності з дослідницькими фактами фахівців (Пантилеєв С.Р., Цукерман Г.А.), самокритичність (без «самоїдства») є показником нормального рефлексивного розвитку підлітка і, навпаки, «самокопання», надмірна зосередженість на власних недоліках, які нерідко є наслідком негативного емоційно-ціннісного ставлення до себе і різко заниженої самооцінки, можна вважати гальмівними чинниками особистісного становлення, незважаючи на те, що в основу такого способу здійснення власної життєдіяльності покладено рефлексивний механізм, або «псевдорефлексія» [27, с. 16]. Цей термін, введений Найдьоновим М.І., описує механізм психологічного захисту, що виникає при абсолютизації негативного полюсу рефлексії і призводить до саморуйнування, обмеження власного розвитку через відмову від здійснення зусиль.

Резюмуючи сказане, можна стверджувати, що становлення рефлексивної самосвідомості у перехідний період, з одного боку, є процесом закономірним, з іншого таким, що вимагає певного рівня розвитку тих особистісних підструктур, які визначають основні лінії особистісного зростання молодшого школяра. Йдеться насамперед про появу глибокого і стійкого інтересу до власного внутрішнього світу, ускладнення і поглиблення процесів самопізнання та самоаналізу, розвиток саморегуляції, що вможливорює самовиховання, удосконалення системи оцінок і самооцінок.

Цікаві думки щодо рефлексії знаходимо у генетичній епістемології Жана Піаже. Результати його багаторічної експериментальної роботи дозволили вибудувати концептуальну модель генезису розвитку рефлексивного мислення. Вихідною формою рефлексії, згідно Піаже, є усвідомлення дитиною власних дій, що виконуються у матеріальному плані. Процес генезису досліджуваного феномену представлений трьома послідовними етапами. На першому усвідомлюються лише мета і результати власної дії [37, с. 298]. У віковому вимірі цей етап збігається з періодом доопераційного мислення (за термінологією Піаже), який характерний для дітей віком від двох до семи років. Перехід до наступного етапу пов'язаний з появою «конкретних операцій» у розвитку інтелекту (6-11 років). Для цього періоду характерна стабілізація у понятійній організації дитиною уявлень про оточуюче середовище. Зберігаючи усі властивості доопераційної стадії – конкретність, незворотність, егоцентризм, образне мислення розвивається повною мірою. Цьому, як зазначає Піаже, сприяє оволодіння дитиною цілісною пізнавальною системою, за допомогою якої вона організовує оточуючий світ і діє у ньому, оскільки стає можливим усвідомлення часових і функціональних послідовностей дій [38, с. 172]. Вказані зміни можна розглядати на даному етапі в якості визначальних чинників рефлексивного розвитку, основним змістом якого є поява здатності у дитини виділяти особливості власних дій і робити їх предметом аналізу. Якщо дошкільник в абсолютній більшості випадків орієнтується на свій індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки дій, якими він оволодіває у діалозі з дорослим. Діалогічне спілкування передбачає можливість і необхідність визнання точки зору іншої людини, а відтак розвиток нових форм співробітництва з дорослим і однолітками. Таким чином, інтелектуальна децентрація здатна викликати якісні особистісні зміни, які є необхідними умовами народження суб'єкта учбової діяльності [18, с. 204].

Вирішальним моментом у генезисі рефлексивного мислення є наступний етап – етап рефлексивної думки (11-15 років), який пов'язаний з виникненням формально-логічних операцій. Підліток, абстрагуючись від конкретного, наочного матеріалу, розмірковує у чисто словесному плані. Характерною ознакою його мисленнєвої діяльності є здатність до побудови гіпотез і перевірки їх [16, с. 83].

До спроби дослідити рефлексивний розвиток індивіда у межах даного напряму вдався вітчизняний психолог А.З. Зак. Подібно Піаже, автор стверджує, що становлення рефлексії в онтогенезі визначається рівнем розвитку мисленнєвої діяльності індивіда, пов'язаної з пошуком відношень, заданих у деякому предметному змісті. Саме заданість відношень передбачає регуляцію процесу їх пошуку на основі певного рівня розуміння запропонованого предметного змісту. У початкових класах регуляція пошуку ґрунтується на виділенні відношень, які є вихідними для побудови окремих підвидів задач даного виду, – визначеності, що тепер вписується у категорію «особливе». Таким чином, стверджується, що рефлексивні процеси є механізмом регуляції пошуку розв'язку задачі і організовуються у відповідності з рівнем розуміння її предметного змісту, котрий виступає основою регуляції [56, с. 181].

Іншими словами, у межах даної концепції під рефлексією розуміється не взагалі звернення людини до своїх дій при розв'язуванні задач, а лише спеціальний розгляд результатів і способів свого аналізу умов задачі, характерного для теоретичного варіанту її вирішення. Зрозуміло, що такий підхід дозволяє вивчати особливості функціонування рефлексії у вузькому контексті – як дії і як операції, а не як процесу або певної інтегральної системи.

Аналіз психологічних джерел дає підстави говорити, що існують й інші підходи до вивчення специфіки становлення рефлексії на різних вікових етапах. Заслуговують на увагу праці психологів та педагогів, у яких

основний акцент зроблено на тому, що розвиток рефлексії в онтогенезі визначається рівнем розвитку мисленнєвої діяльності індивіда.

### *1.3. Специфіка рефлексивного розвитку молодших школярів*

Одним з важливих напрямків психічного розвитку дітей є свідомо орієнтація на культивування у них фундаментальної людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме ця здатність, на думку фахівців, дозволяє людині самовизначитися у життєвому світі, включатися в існуючі і творити нові види діяльності й форми спілкування з іншими. Зароджуючись ще у ранньому віці, ця інтегральна властивість розвивається протягом усіх шкільних років і досягає своєї найбільш досконалої форми у дорослому житті при високорозвинутій свідомості. Під цим кутом зору актуалізується проблема розвитку основних особистісних підструктур на різних вікових етапах.

З огляду на спрямованість нашого дослідження, особливий інтерес становить молодший шкільний вік і ті зміни, які супроводжують особистісне зростання дитини від 6 до 10-11 років. Однією з найважливіших здатностей, яка починає формуватися як цілісне утворення у цей період, прийнято вважати рефлексію [63, с. 68].

Поворотним моментом, який зруйнував усталений підхід до проблеми вікових норм розвитку, стала висловлена Д.Б. Ельконіним у 60-х роках ХХ ст. гіпотеза про те, що немає підстав для абсолютизації існуючої схеми вікових періодів, оскільки остання «відображає лише цілком певний і конкретний шлях розумового розвитку дітей, який протікає у конкретно-історичних формах тієї системи навчання, у межах якої чільне місце займають емпіричні відомості і слабо представлені способи засвоєння знань, опосередковані певними поняттями як елементами теорії предмета. На

підставі цього припущення можна вважати, що зміна змісту навчання і відповідна зміна «типу навчання» повпливають на вікову «схему» інтелекту дітей» [38, с. 172].

Таким чином, створення і запровадження у практику шкільного навчання програм, які виявляли нові вікові можливості молодших школярів, уможливили переведення питання про рефлексивний розвиток дітей 6-11 років з розряду некоректних, неправомірних у розряд практичних і актуальних питань вікової і педагогічної психології. Основна заслуга вчених, які розробляли і впроваджували в життя концепцію розвивального навчання (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Занков) полягає, на наш погляд, у виділенні ними серед загальношкільних умінь уміння вчитися як найважливішого надбання молодшого шкільного віку, яке здатне перетворити учня на суб'єкта учбової діяльності. У найширшому розумінні цього слова уміння вчити себе означає долати власну обмеженість не тільки в галузі конкретних знань і навичок, але і в будь-якій іншій сфері діяльності і людських стосунків, зокрема у стосунках з самим собою як невмілим або лінивим, неуважним або безграмотним, але здатним змінюватися, «робити» себе іншим [65, с. 92]. Автори акцентують увагу на тому, що для оволодіння таким умінням дитина повинна, по-перше, знати про свою обмеженість, по-друге, вміти переходити межі своїх можливостей.

Для нас важливими є висновки вчених про те, що обидві ці складові є рефлексивними за своєю природою. Іншими словами, стверджується, що рефлексія є необхідною складовою уміння вчитися і як така може бути сформована засобами учбової діяльності. Втім, як зауважують дослідники, це останнє не є підставою для ототожнення понять «рефлексія» і «уміння вчитися». Адже рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлень людини до власної життєдіяльності не обмежена лише сферою цілеспрямованої самозміни, а у здатності вчитися присутній компонент незалежності, ініціативності, суб'єктивності, який не зводиться до рефлексивності. Основне, що поєднує ці два феномени, це – поняття

«суб'єкт»: людина, яка вміє вчити себе, сама може визначити кордони свого знання (незнання) і сама знаходить засіб для розширення меж відомого, доступного [58, с. 117].

Ці теоретичні узагальнення були покладені в основу подальших експериментальних пошуків, які дозволили виявити і обґрунтувати умови розвитку рефлексії у молодших школярів, а також дослідити вікову динаміку становлення рефлексивної здатності дітей. Завдяки дослідженням В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Н.В. Єлізарової, Є.Ю. Зоткіної, О.А. Бугрименко було встановлено, що основними умовами рефлексивного розвитку в молодшому шкільному віці є: учбовий (теоретичний) зміст, учбовий тип співробітництва учителя з класом і учбовий тип співробітництва дітей один з одним [27; 56].

Основним компонентом змісту розвивального навчання є система наукових понять, яка розглядається як передумова і основа самостійної побудови способів розв'язування задач певного класу. Йдеться про засвоєння і перенесення в ідеальний план способів змістовного аналізу і узагальнення властивостей об'єкта, що вивчається, внаслідок чого вони (ці способи) закріплюються як операції теоретичного мислення [35, с. 83]. Втім, як наголошує В.В. Репкін, оволодіння системою наукових понять не лише сприяє мисленнєвому розвитку учнів, але й зумовлює кардинальну й інтенсивну перебудову їх свідомості: «По-перше, змінюється сама картина світу: звільняючись від елементів суб'єктивізму і випадковості, вона стає все більш точною і цілісною, такою, що відображає властивості речей і їх взаємозв'язок. По-друге, статичне усвідомлення світу змінюється на динамічне, тобто картина світу не лише розширюється, деталізується, але й безперервно перебудовується, переосмислюється. По-третє, істотно посилюється регулювальна функція свідомості: усвідомлення об'єктивної зумовленості способів діяльності викликає в учня прагнення будувати її у відповідності з тою картиною світу, яка відкривається у його свідомості. І, нарешті, по-четверте, свідомість набуває рис *рефлексивності* (курсив наш.



– Н.П.), створюючи тим самим підґрунтя для перетворення учня з суб'єкта діяльності на суб'єкт самозміни і саморозвитку» [53, с. 62].

Безперечно, учбова діяльність не дана дитині з самого початку, її необхідно побудувати. На початкових етапах вона здійснюється у формі сумісної діяльності вчителя і учня, що є, на думку Л.С. Виготського, необхідним етапом і внутрішнім механізмом діяльності індивідуальної: «Психологічна природа людини являє собою сукупність людських стосунків, які переносяться всередину і стають функціями особистості і формами її структури» [15, с. 221]. Спільне вирішення учбової задачі породжує учбовий тип співробітництва вчителя з учнями. Дослідники спеціально підкреслюють, що ситуація учбової задачі – це ситуація пошуку зразка, не заданого в готовому вигляді. Тобто вмиле виконання інструкції є у таких випадках неадекватним способом дії. Дитина повинна не просто скопіювати вчительський зразок, а певним чином його змінити. Яскраві приклади учбової, а не імітаційної взаємодії педагога з класом наводить Ш.А. Амонашвілі, описуючи завдання, в яких учні повинні не погоджуватися з вчителем, котрий навмисне помиляється. Досвід використання таких завдань переконує, що їх виконання неминуче приводить до виникнення дискусії, суперечки між учнями і вчителем (у хорошому розумінні цього слова). На думку В.І. Слободчикова, саме такі ситуації породжують і культивують у молодших школярів визначальну рефлексію як здатність знати, чого вони ще не знають, якого знання потребують для вирішення тієї чи іншої задачі, і яку допомогу їм може надати вчитель. Дитина, котра оволодіває такою «вмілістю», активно включає вчителя у власну учбову роботу, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб'єктом учбової діяльності. В.В. Давидов у цьому зв'язку зазначає, що такий рівень учбової самостійності вважається максимумом вікових можливостей молодшого школяра [27, с. 16].

Необхідною умовою виникнення специфічно учбових форм взаємодії з дорослим (звертання за додатковою інформацією, відповідь запитанням на

запитання, пояснення учнем тих моментів, у яких він не погоджується з вчителем), за допомогою яких дитина вчиться у дорослого, а не він її вчить, є учбове співробітництво з однолітками. Г.А. Цукерман досліджувала роль кооперації з ровесниками у психічному розвитку молодших школярів. У ході експерименту з'ясувалося, що діти, які працюють у формі спільної роботи у класі, вдвічі краще оцінюють свої можливості і рівень знань, тобто у них більш успішно формуються рефлексивні дії, порівняно з учнями, котрі вчать за традиційними програмами. Центральною характеристикою такого типу співробітництва є, на думку автора, особлива побудова спільних дій дітей, при якій дія одного учасника кооперації обмежує дію іншого. Як зазначають фахівці, робота з межею власних дій, котра передбачає врахування і координацію позиції кожного у площині спільної діяльності, є «інкубатором» визначальної рефлексії, її живильним середовищем [86, с. 31]. Крім того, було доведено, що у спільній роботі з ровесниками діти краще засвоюють учбовий матеріал, ніж у співпраці з учителем. Цей висновок узгоджується з думкою Ж.Піаже, який у спілкуванні індивіда виділяв стосунки з однолітками і протиставляв їх стосункам «дитина-дорослий». У групі ровесників взаємини рівноправні і симетричні, а між дитиною і дорослим (якими б демократичними вони не були) – ієрархічні і несиметричні. Зважаючи на це, Піаже стверджував, що такі якості як критичність, терпимість, уміння стати на точку зору іншого розвиваються лише при спілкуванні дітей один з одним.

Прихильники розвивального навчання вважають, що позиційна спільність «ми-учні», в межах якої організовується співробітництво дітей, продукує здатність до *зовнішньої визначальної рефлексії* у її колективній формі, яка характерна для 7-8-річних школярів [22, с. 48]. Її індивідуалізація відбувається значно пізніше – під кінець молодшого шкільного віку, що пов'язано з утворенням *позиції учня*. Остання передбачає усвідомлення дитиною меж свого знання і незнання, здатність переходити від однієї

позиції до іншої, від невмілості до вміння, оволодіння різними способами взаємодії з дорослим.

Таким чином, автори теорії розвивального навчання вважають, що рефлексія є необхідною складовою вміння вчитися, тому вона може бути сформована у межах розгорнутої учбової діяльності. Описати повноту і цілісність такої діяльності можна, вирізвивши у ній три сфери існування рефлексивних процесів, які тісно переплітаються, але не зводяться одна до одної:

1. Мислення, спрямоване на розв'язання учбових задач, потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій.

2. Комунікація і кооперація, де рефлексія є механізмом виходу в позиції «над», «поза», котрі забезпечують координацію дій і організацію взаєморозуміння партнерів.

3. Самосвідомість, яка забезпечує участь рефлексії у процесах самовизначення [22, с. 61].

Розгортання рефлексії у кожній з цих сфер передбачає у її розвитку ряд рівнів: від рефлексивних операцій, які проявляються в теоретичному способі розв'язування задач, до рефлексії як здатності дитини ініціювати співробітництво, і в подальшому – у сфері самосвідомості – як індивідуальної здатності до самозміни і визначення кордонів «Я-самості». Таке розуміння рефлексії у концепції розвивального навчання можна розглядати як спробу реалізувати її комплексне вивчення. Втім цей підхід видається нам дещо звуженим, оскільки, наголошуючи на тому, що тільки учіння як пізнавальна діяльність, яка повністю залежить від організації навчання, методу її побудови (за емпіричним чи теоретичним типом пізнання), вможливорює якісний «стрибок» у розвитку рефлексивної здатності молодших школярів, автори, тим самим, зводять особистісне буття дитини-школяра до єдиної іпостасі – суб'єкта учбової діяльності, залишаючи поза увагою інші важливі сфери її життя – предметно-практичну

діяльність і спілкування, у межах яких теж відбувається розвиток рефлексивних рис її самосвідомості.

Важливим методологічним положенням, яким ми керувались в ході свого дослідження, було теоретичне узагальнення, згідно з яким однією з ліній особистісного становлення дитини на межі дошкільного та молодшого шкільного віку є перехід від егоцентризму до децентрації (за Д.Б. Ельконіним). Як вказував Піаже, тільки якісний розвиток дитячого розуму, тобто усвідомлення свого «Я», яке інтенсивно розвивається, може подолати дитячий егоцентризм, що відбувається у віці 7-8 років. Вчений зазначав, що звільнитися від егоцентризму – значить усвідомити те, що було сприйнято суб'єктивно, знайти своє місце у системі можливих точок зору, встановити між речами, особистостями і власним «Я» систему спільних і взаємних стосунків [19, с. 198]. У молодшому шкільному віці це стає можливим завдяки соціалізації – процесу адаптації до соціального середовища, суть якого полягає у тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми. В основі такого співробітництва лежить вміння координувати свою точку зору з можливими іншими. На думку багатьох дослідників (Ельконін Д.Б., Недоспасова В.А., Богуш А., Цукерман Г.А. та ін.), розвиток цього вміння найбільш успішно відбувається за умов кооперативної діяльності дітей, в межах якої встановлюються паритетні стосунки і стає можливим здійснення взаємного контролю [27]. Кооперація неминуче породжує потребу пристосуватися до іншого. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукає дитину до перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній позиції.

Децентрація не тотожна здатності стати на точку зору іншого, міркувати і діяти, «як він». Втім, як переконливо показав Д. Флейвелл, з децентрацією пов'язане успішне і безконфліктне прийняття іншої людини. Отже, механізм децентрації, з одного боку, передбачає диференціацію індивіда, з другого – сприяє розвитку здатності узгоджувати своє «Я» із зовнішніми очікуваннями. У відповідності з дослідницькими фактами

фахівців, перехід від егоцентризму до децентрації спостерігається не лише в інтелектуальній діяльності молодшого школяра. Зниження індивідуалістичних тенденцій має місце і у взаємодії з оточуючими, насамперед з ровесниками, і в сфері самосвідомості. Основними детермінантами цього процесу є розвиток теоретичних форм мислення і розширення сфери соціальної взаємодії, яке веде до виникнення знань дитини про себе саму. Власне це дозволило нам розглядати децентрацію в якості механізму, що зумовлює рефлексивний розвиток дитини молодшого шкільного віку.

Раніше зазначалося, що проблема рефлексії безпосередньо пов'язана з проблемою генезису самосвідомості. Зважаючи на це цілком природним є звернення до фундаментальних праць відомих психологів, котрі приділяють значну увагу даному аспекту становлення особистості. Під цим кутом зору цінними для нас виявилися наукові пошуки українського вченого П.Р. Чамати. Базуючись на уже відомих дослідницьких фактах вітчизняних та зарубіжних психологів і спираючись на результати власних теоретико-експериментальних досліджень, автор стверджує, що наприкінці дошкільного віку у розвитку самосвідомості відбувається перехід «від уявлення про себе, до думки про себе» [18, с. 218]. Вчений наголошує, що цей процес проходить через весь шкільний вік і завершується у дорослому житті при високо розвинутій свідомості. Ті зміни, які відбуваються у цьому зв'язку в молодшому шкільному віці, дозволяють розглядати останній в якості особливо важливого етапу у становленні самосвідомості індивіда.

Вступ до школи, нове інтерпсихічне середовище сприяють виникненню у дитини «особистого самостійного життя, яке у певних відношеннях не збігається з життям у родині» [45, с. 98]. Нова діяльність і нові умови спілкування сприяють розвитку оцінювальних відносин, які формують самооцінку. Виникає інтерес до власного внутрішнього світу, що вможливує поглиблення процесу самопізнання. Виняткове значення при цьому, на думку П.Р. Чамати, відіграє вивчення мови і особливо її

граматики: «...відриваючи увагу дітей від зовнішньої природи, граматики скеровує дитину на її власні душевні стани і душевні процеси» [65, с. 73]. Завдяки цьому, у дітей створюються ті «логіко-психологічні підстави і та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе до думки про себе» [65, с. 81]. Хоча автор не вдається до глибокого аналізу рефлексії як механізму самосвідомості, втім його науковий доробок прислужився підґрунтям для подальшого вивчення нами природи досліджуваного феномену, специфіки його функціонування, динаміки розвитку у більш широкому контексті, а не лише у зв'язку з засвоєнням дитиною мови та її граматики.

У процесі дослідження рефлексії у молодших школярів стали в нагоді надбання вітчизняних психологів, які традиційно розглядають розвиток особистості дітей даного вікового періоду крізь призму учбової діяльності, як такої, що породжує основні новоутворення віку. Серед останніх найважливішими є знання про себе, усвідомлення своїх стосунків з оточуючими, що передбачає внутрішнє обговорення підстав власних дій і вчинків, тобто певний рівень розвитку рефлексії. Важливість знань про себе самого як визначального чинника становлення особистості підкреслювалась провідним фахівцем у галузі дитячої психології Л.І. Божович: «Людина, яка є особистістю ... володіє таким рівнем психічного розвитку, котрий робить її здатною керувати своєю поведінкою і діяльністю» [11, с. 150], тобто, коли у неї формуються механізми саморегуляції на підставі об'єктивних і різнобічних знань про себе. Інший відомий вчений – С.Л. Рубінштейн, визначаючи в свій час поняття «особистість», виділяв у якості найважливішого її показника усвідомлення ставлень суб'єкта: «Особистістю є лише людина, яка ставиться певним чином до оточуючого, свідомо встановлює це своє ставлення так, що воно виявляється у всьому її єстві» [24, с. 40].

Аналізуючи теоретико-експериментальні дослідження, присвячені проблемі рефлексії, ми переконалися, що до її структурних складових

передусім належить здатність до самоаналізу. Фахівці у галузі педагогічної психології зазначають, що стійкий інтерес до свого Я, потреба у самопізнанні закономірно виникають у підлітковому віці. Разом з тим, існує цілий ряд досліджень, які стверджують той факт, що вже наприкінці дошкільного дитинства малюк стає здатним усвідомлювати можливості власних дій, своє місце у системі стосунків з оточуючими, що пов'язується з виникненням особистої свідомості [77, с. 98]. Л.С. Виготський зазначає у цьому контексті, що на етапі переходу від дошкільця до молодшого шкільного віку має місце «симптом втрати безпосередності»: між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – внутрішня орієнтація в тому, який смисл може мати для дитини здійснення тієї чи іншої діяльності (задоволення чи незадоволення тим становищем, яке вона займе у стосунках з дорослими чи однолітками) [15, с. 263]. Згідно з поглядами Д.Б. Ельконіна, поява орієнтації дитини на смисл вчинку знаменує перехід на нову стадію розвитку. У молодшому шкільному віці усвідомлення і аналіз своєї поведінки стає можливим в результаті оволодіння дитиною учбовою діяльністю. Засвоюючи в процесі навчання певні норми і цінності, школяр починає під впливом оцінних суджень інших (учителів, однолітків) певним чином ставитись як до реальних результатів своєї учбової діяльності, так і до себе самого як особистості. З віком він більш чітко розрізняє свої справжні досягнення і те, чого міг би досягнути, володіючи певними особистісними якостями. Таким чином, навчально-виховний процес формує у дитини установку на оцінку своїх можливостей, що є одним з основних компонентів самооцінки як складного особистісного утворення. Спочатку, як правило, усвідомлюються і оцінюються ті акти поведінки, які мають чіткі і очевидні еталони оцінювання. Згодом «...виникають еталони «внутрішні» – коли дитина уже здатна судити про ступінь наявності у неї певної якості у кожний даний момент порівняно з тим, як вона проявлялась у неї раніше» [51, с. 162].

Не дивлячись на те, що у загальному обсязі досліджень рефлексії у молодших школярів пріоритет належить теоретико-експериментальному вивченню її інтелектуального аспекту, що обґрунтовується визнанням теоретичних форм мислення як одного з головних надбань даного вікового періоду, засадовими для нас є висновки вчених про те, що розвиток логічної рефлексії неминуче приводить до появи важливих особистісних змін. Останнє є черговим підтвердженням положення Л.С. Виготського стосовно того, що «новоутворення характеризують ступінь вікового етапу, акумулюють в собі ті зміни, які відбуваються в діяльності і особистості дитини» [15, с. 217] і дає підстави для розгляду процесу становлення рефлексії у молодших школярів як особливої лінії їх особистісного розвитку.

Під цим кутом зору заслуговують на увагу дослідження М.Е. Боцманової і А.В. Захарової, які демонструють зв'язок специфічних показників самооцінки молодших школярів з рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – у розв'язуванні мисленнєвих задач [40, с. 62]. Вчені зазначають, що хоча самооцінка дитини у подібних випадках може бути охарактеризована як занижена, втім, це ніяким чином не перешкоджає прояву справжніх пізнавальних можливостей, більше того, вона, навпаки, сприяє їх виявленню. Такого роду невпевненість, на думку авторів, можна вважати функцією теоретико-пізнавального підходу до об'єктів. Аналогічного висновку дійшла і Г.А. Цукерман: дещо занижена самооцінка, з її точки зору, не обов'язково є ознакою тривожності і невпевненості в собі, значно частіше вона є проявом *рефлексивного* ставлення до власних можливостей [27, с. 16]. Саме рефлексивність як модальність самооцінки, котра допускає можливість різних точок зору, є, як наголошує автор, тією властивістю, яка розвивається найбільш інтенсивно у молодшому шкільному віці завдяки учбовій діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що молодший шкільний вік займає вузлове місце у становленні самооцінки як системного утворення.



Саме у цей віковий період відбуваються кардинальні зміни усіх її структурних компонентів, форм, видів, показників, більш зрілими стають рівневі репрезентації, удосконалюється діяльність самооцінювання. До кінця молодшого шкільного віку самооцінка нерідко виступає домінуючим мотивом поведінки і діяльності.

Констатовано, що становлення самооцінки молодших школярів обумовлює розвиток ще однієї важливої психологічної властивості – самоконтролю, який виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх з вимогами певних норм і правил і у відповідності з ними будувати свою поведінку. На етапі початкового навчання у розвитку самоконтролю відбувається поступовий перехід від виконання дітьми вимог учителя до безпосередньої участі у їх постановці. Згідно з поглядами М.Й. Боришевського, який досліджував механізми становлення самоконтролю в учнів початкових класів, це пов'язано з виникненням в останніх *потреби* у здійсненні контролю власної поведінки, котра виступає мотиваційною базою для розвитку саморегуляції [12, с. 28]. Зароджуючись в учбовій діяльності, самоконтроль поступово «переноситься» в інші сфери буття дитини. Свідченням цього є зміна мотивації самоконтролю поведінки. Вчені встановили, що на початку шкільного навчання правила і норми виступають для дитини зовнішніми спонуками, їх дотримання, у переважній більшості, підпорядковане мотиву «зробити, як треба», бажанню заслужити схвалення з боку авторитетного дорослого або ж уникнути покарання. У процесі соціалізації відбувається розширення мотиваційної сфери самоконтролю. Все більш значимими для дитини стають вимоги до неї з боку однолітків [53, с. 67]. Прагнення зайняти сприятливе становище у середовищі ровесників вимагає від дитини свідомого засвоєння і дотримання правил співжиття, а також вироблення власної системи поглядів і моральних цінностей, на підставі яких здійснюватиметься регулювання поведінки, що передбачає не пристосування, а узгодження власного «Я» з очікуваннями інших. Таким

чином, оволодіння нормами поведінки і спілкування, розвиток самоконтролю є важливими показниками становлення рефлексивної самосвідомості дитини-молодшого школяра.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні самосвідомості і формуванні індивідуальності дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі, здатністю співвідносити загальні і часткові, родові і видові властивості предметів, речей і явищ, усвідомлювати і оцінювати своє місце в соціумі через особливості стосунків з іншими, спроможність організувати свою поведінку у відповідності з цими властивостями. Власне це дає підстави вважати молодший шкільний вік сприятливим періодом для становлення дитини як суб'єкта самосвідомості, здатного до рефлексивного осмислення власного буття.

### **Висновки до розділу 1**

Отже, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, насамперед психолого-педагогічної, дав змогу дійти кількох, важливих для нашого дослідження висновків, головними з яких є:

- виявлено значну кількість праць, предметом уваги яких є рефлексія, що функціонує у сфері мислення і робить дитину здатною звертатися до підстав власних дій при розв'язуванні задач;
- фактично відсутні психологічні роботи, в яких теоретично осмислено й емпірично обґрунтовано феномен «рефлексія молодшого школяра» як інтегральну характеристику особистості, що передбачає здатність робити власні думки, емоційні ставлення, вчинки предметом свого аналізу та практичного перетворення на основі співставлення своїх особливостей з очікуваннями інших людей і врахуванням їх можливих реакцій;

- не вдалося знайти типологію розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці, яка б реалізовувала системний підхід до цього явища;
- недостатньо вивчені характер і динаміка вікових модифікацій прояву рефлексії у дітей віком від 6 до 10 років. Переважна більшість цих досліджень торкається даного аспекту опосередковано, у контексті вивчення інших явищ;
- поодинокими є намагання дослідників вивчити шляхи і умови ефективного розвитку рефлексії як механізму самосвідомості на етапі початкового навчання.

Базуючись на цих узагальненнях можна стверджувати, що процес становлення рефлексії на етапі молодшого шкільного віку залишається недостатньо вивченим.

## РОЗДІЛ 2.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Констатувальне дослідження розвитку рефлексії молодших школярів

##### *2.1.1 Методика констатувального дослідження*

Розгортаючи дослідження, присвячене особливостям рефлексивного розвитку в молодшому шкільному віці, ми виходили з необхідності розкрити психологічний зміст та структуру поняття «рефлексія молодшого школяра», встановити закономірності, визначити тенденції, обґрунтувати критерії виділення рівнів рефлексивного розвитку молодших школярів.

Вирішення поставленого завдання вимагало від нас розгляду рефлексії в залежності від цілісної структури особистості. Під **рефлексією** розуміємо інтегровану особистісну здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю і визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму. При цьому зовнішніми чинниками є: очікування значущих дорослих і однолітків, звичні оцінки та ставлення інших. Внутрішніми чинниками виступають власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні і потенційні можливості (сутнісні сили), ставлення, вчинки. Таке розуміння рефлексії не передбачає диференційованого дослідження особливостей становлення окремих її видів – інтелектуальної, особистісної, міжособистісної, що обґрунтовано визнанням принципово однакового механізму їх розгортання – децентрації. Це, у свою чергу, уможливило вивчення дитини молодшого шкільного віку не лише як суб'єкта учбової діяльності, але і як суб'єкта предметно-практичної діяльності, спілкування з людьми різних віково-статевих груп і самосвідомості, що є підтвердженням

нашої позиції стосовно реалізації цілісного підходу до дослідження рефлексивного розвитку молодшого школяра.

Реалізація системного підходу до вивчення рефлексії вимагала виділення певних критеріїв оцінки рівнів її розвитку. Такими у нашому дослідженні виступили: здатність до самоаналізу, уміння покладатися на самооцінку і спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших. Такий підхід пояснює логіку побудови програми констатувального експерименту, мета якого полягала у визначенні різних рівнів рефлексивного розвитку молодших школярів, встановленні основних тенденцій і закономірностей, вікових особливостей прояву рефлексії у дітей молодшого шкільного віку, а також у з'ясуванні основних детермінант становлення рефлексивної самосвідомості дітей [75, с. 18].

Методика констатувального дослідження передбачала два етапи. Перший був присвячений дослідженню особливостей рефлексивного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Реалізація експериментальних заходів у межах цього етапу здійснювалась у послідовності трьох серій. Зміст першої серії полягав у з'ясуванні особливостей уявлень дитини-молодшого школяра про своє «Я», її здатності аналізувати себе, свої особистісні якості, риси характеру, поведінку, а також характеру її уявлень про те, як її сприймають, розуміють, оцінюють інші люди. Змістом другої серії було дослідження ступеня адекватності самооцінки і спроможності дитини молодшого шкільного віку самовизначатися, приймати рішення в умовах зовнішнього тиску оцінок авторитетних інших. Третя серія першого етапу констатувального експерименту передбачала виявлення здатності молодших школярів регулювати власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших, що складає суть регулятивного аспекту рефлексії, і розглядається нами в якості одного з критеріїв визначення рівнів її розвитку. Другий етап був спрямований на з'ясування умов, що детермінують становлення рефлексії дитини як суб'єкта різних сфер життєдіяльності. Такий підхід до організації експерименту вможлилював систематичність і послідовність його

проведення, а також забезпечував достатню кількість та інформативність одержаних експериментальних даних. Дослідження проводилось на базі Чорногузівського ЗЗСО I-III ступенів та Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 39. База дослідження налічувала 150 дітей.

Аналіз різних експериментальних підходів засвідчив, що для вивчення особливостей рефлексії переважно використовуються наступні методичні прийоми: аналіз рефлексивних висловлювань, що реєструються в усних чи писемних самозвітах (або вільних творах) досліджуваних (Кондратьєва С.В., Самойлова Г.Г., Сопіков А.М.); метод рефлексивної самооцінки або рефлексивних очікувань (Васьківська С.В., Гуткіна Н.І., Козієв В.М., Кривошеєв В.А.), опитування обстежуваних (Варбан М.Ю., Ковальов Б.П.).

Розробляючи методику констатувального етапу дослідження, ми використали практично весь репертуар вказаних методів, а також застосували інші методичні прийоми, які дозволили отримати досить повну, багатопланову інформацію про особливості рефлексивного розвитку молодших школярів. З цією ж метою в експеримент було залучено дітей різних вікових груп (6-8, 8-9 і 9-10 років), що дозволило визначити вікові відмінності у прояві феномену, що вивчався.

З огляду на відсутність методик, які б безпосередньо вивчали здатність до рефлексії, логічним і виправданим, з нашої точки зору, є дослідження особливостей розвитку даного феномену у молодшому шкільному віці через вивчення таких характеристик самосвідомості особистості, як когнітивна складність і диференційованість «Я-образу», адекватність самооцінки, рівень адекватності рефлексивних очікувань, самоствалення особистості, особливості поведінкових та емоційних реакцій у ситуаціях морального вибору, здатність регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших. Зважаючи на це, до програми констатувального етапу дослідження було включено наступні методи: цілеспрямоване спостереження, бесіду, метод контент-аналізу, методи дослідження адекватності самооцінки, метод організації експериментальних ситуацій, проєктивні методи, анкетування,

біографічний метод. Зупинимося на характеристиці кожного детальніше [76, с. 128].

1. Цілеспрямоване спостереження. Його метою було виявлення особливостей поведінкових та емоційних реакцій школярів у різних за змістом ситуаціях шкільного життя. У протоколах спостереження фіксувалися наступні показники: характер ставлення до партнерів по спілкуванню і взаємодії (однолітків, учителя, батьків); особливості поведінки на уроках за різних умов організації навчального процесу (на звичайних уроках, при зіткненні з труднощами при використанні елементів проблемного навчання, у стресових ситуаціях – на уроках контролю і перевірки знань); вербальні та емоційні реакції, прояви поведінки дітей поза уроками (на перервах, екскурсіях, позакласних заходах). Аналізуючи пізніше ці дані, співставляючи їх з результатами інших психологічних досліджень, ми змогли зробити висновки про деякі поведінкові та особистісні особливості молодших школярів, які враховувалися при розподілі учнів за типами відповідно до рівня розвитку рефлексивних рис.

2. Індивідуальна бесіда. З метою вивчення здатності до самоаналізу, рівня когнітивної складності і диференційованості Я-образу молодших школярів, а також для виявлення рівня орієнтації дитини в очікуваннях інших стосовно неї, ми провели індивідуальну бесіду за чітко розробленою схемою, однаковою для всіх респондентів. Задля отримання більш повної інформації нами застосовувались запитання відкритого типу. Зважаючи на предмет дослідження, запитання передбачали розгорнуті, поширені відповіді обстежуваних, які відображали б їх суб'єктивні думки, мотиви поведінки, життєві позиції, систему цінностей, ставлення до себе і до інших (див. додаток А). На аналітичному етапі бесіди обробка та інтерпретація зібраних даних здійснювалась за допомогою методу контент-аналізу.

3. Методи дослідження адекватності самооцінки. Для того, щоб виявити систему уявлень дитини про себе, з'ясувати, як вона оцінює саму себе, як, на її думку, її оцінюють інші люди, і як ці уявлення узгоджуються

між собою, ми використали методику «Сходинок», розроблену В.Г. Щур. Основна мета дослідження полягала у визначенні особливостей самооцінки дитини (як загального ставлення до себе) і її уявлень про те, як її оцінюють значущі інші – батьки, вчитель, друзі. Методика проводилась індивідуально. Процедура дослідження зводилась до проведення бесіди з дитиною з використанням певної шкали оцінок, на якій вона сама розміщувала себе (за допомогою картонної фігурки дівчинки або хлопчика), а також передбачала те місце, куди, як їй здається, її поставили б інші люди. Шкала пред'являлась у вигляді сходинок, намальованих на аркуші паперу. Дитині давалась наступна інструкція: «Подивись на ці сходинок. Якщо розсадити на них усіх дітей, то на найвищій сходинці будуть найкращі діти, нижче – просто хороші, потім – середні (не погані і не хороші), далі – не дуже погані, потім – просто погані, а на найнижчій сходинці – найгірші діти». Після цього дитині давалась картонна фігурка хлопчика або дівчинки, і експериментатор просив поставити її на ту сходинку, якій сама дитина, на її думку, відповідає: «Куди ти сам (сама) себе поставиш?» При цьому обов'язково вияснялося, чому вона обрала саме цю сходинку. Потім дитині пропонували розмістити фігурку на тій сходинці, куди, як вона вважає, її поставить мама: «Як ти думаєш, на яку сходинку тебе поставить мама? Чому ти так вважаєш?» Далі аналогічно з'ясовувалося, як дитина оцінює себе з точки зору батька, вчителя, друзів, і чим вона це мотивує. У протоколі фіксувались словесні пояснення, емоційні та поведінкові реакції дітей. Здійснюючи якісну обробку результатів дослідження, ми орієнтувались на наступні моменти: яке місце дитина відводить собі і чим пояснює свій вибір, наскільки може прогнозувати оцінку самої себе з позиції іншої людини, і який критерій при цьому є визначальним. Аналіз цих даних дозволив зробити висновки про ступінь адекватності і диференційованості самооцінки дитини, характер уявлень про ставлення до неї значущих інших, деякі особливості системи цінностей, характер самоствавлення.



4. Організація експериментальних ситуацій. У контексті нашого дослідження одним із базових було положення експериментальної психології про те, що для виявлення можливості моральної регуляції поведінки необхідно включати дітей у виконання таких завдань, які вимагають спільних зусиль [21]. Нами було враховано, що актуалізація рефлексії здійснюється лише за певних умов: у ситуаціях роботи з проблемним змістом, при взаємодії в діаді, при груповій взаємодії. Ми також зважали на те, що розвинена рефлексія передбачає здатність не лише регулювати власну поведінку, але й певним чином співвідносити її з чеканнями інших.

Відповідно до програми моделювалась експериментальна ситуація, в якій об'єднані в діади молодші школярі виконували завдання певного рівня складності, який встановлювався ними самостійно, задля досягнення ідентичності у роботах, що вимагало не просто спільних зусиль, але й вміння організувати продуктивну взаємодію. З цією метою застосовувалась методика «Рукавички» (методичний задум запозичений у О.В. Хухлаєвої).

Процедура організації експерименту полягала у наступному: діти об'єднувалися у діади в довільному порядку. При цьому не були визначальними: характер взаємин об'єднаних у пари дітей поза експериментом, їх соціальні ролі і статуси. Ситуація взаємодії не передбачала чіткого розподілу функцій між її учасниками. Такий підхід до організації експерименту вможлилював з'ясування кількох суттєвих моментів, зокрема: домінуючих тенденцій до індивідуальної, кооперативної або спільної діяльності; варіантів співробітництва в залежності від призначеного партнера, який не обов'язково є бажаним; характер ставлення до партнера по спільній діяльності.

Вчитель повідомляв дітям наступну інструкцію: «Уявіть собі, що ви працюєте на фабриці, де виготовляють рукавички. Зараз я роздам вам картонні шаблони, за допомогою яких ви відмалюєте на аркуші паперу силует рукавички. Вам відомо, що рукавички в одній парі завжди однакові за формою, розміром, кольором, матеріалом. Ваше завдання, працюючи по

двоє, «виготовити» одну пару рукавичок». Після цього дітям роздавались аркуші паперу і шаблони. Щоб не викликати емоційного напруження, створити спокійну, доброзичливу атмосферу дітям повідомлялося, що роботи оцінюватися не будуть. Час виконання завдання не обмежувався, прями вказівки на спосіб дії були відсутніми. У протоколі дослідження фіксувались: характер активності обох учасників взаємодії на різних етапах виконання завдання; вербальні висловлювання і коментарі; емоційні реакції дітей. На підставі аналізу регулятивних дій було виділено різні типи ставлення до партнера по взаємодії: як до авторитетного співучасника, як до неавторитетного партнера, як до безперечного лідера, як до індиферентної особи, як до конкурента.

Аналізуючи одержані дані, ми враховували рівень складності завдання, який встановлювався самими дітьми, а також їх орієнтацію на об'єктивні (якісні і кількісні показники результату) і суб'єктивні (докладені зусилля) параметри досягнення. На цій підставі було виявлено зв'язок між рівнем домагань і усвідомленням дитиною ступеня складності тих цілей, на досягнення яких вона претендує.

Дані, отримані завдяки вказаним методам, були узагальнені. Рефлексія як інтегральна якість визначалась за здатністю до самоаналізу, умінням покладатися на адекватну самооцінку та здатністю регулювати власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших, що розглядались в якості основних критеріїв і оцінювались за десятибальною шкалою. Методом виведення середнього арифметичного ми змогли дати загальну оцінку рівня розвитку рефлексії у різних досліджуваних.

Вище ми описали ті методи, які використовувались нами під час констатувального експерименту в якості основних психодіагностичних засобів для вивчення особливостей рефлексії дитини молодшого шкільного віку з орієнтацією на виділені критерії.

### *2.1.2. Характеристика типів рефлексивної позиції дітей молодшого шкільного віку*

Задля визначення типів рефлексивної позиції дітей молодшого шкільного віку, нам передусім необхідно описати категорію «позиція», яка зустрічається в психологічній літературі в основному в контексті вивчення міжособистісних стосунків (А.В. Брушлінський, Я.Л. Коломінський, А.В. Петровський та інші) і в зв'язку з дослідженням особливостей становлення особистості на різних етапах онтогенезу (С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Д.Б. Ельконін, Т.А. Нежнова, Д.І. Фельдштейн, М.Й. Боришевський, О.Л. Кононко). Зважаючи на предмет нашого дослідження, звернемося до аналітичного розгляду матеріалів, що стосуються головним чином другого аспекту.

Під цим кутом зору привертає увагу концепція Я.І. Українського. Категорія «позиція» фігурує у дослідженнях вченого, присвячених вивченню закономірностей порівневого становлення особистості в онтогенезі. Автор підкреслює, що позиція «я» людини стосовно суспільства – це кумулятивне утворення, яке є результатом її соціального розвитку і відображає «ступінь оволодіння нею соціальним досвідом, усвідомлення себе в суспільстві, бачення себе в інших людях, готовність до відповідних дій в оточуючому світі» [93, с. 25].

Цю інтегровану сутність Я.І. Український поділяє на два основних типи позицій дитини стосовно суспільства:

- 1) «я в суспільстві»;
- 2) «я та суспільство» [93, с. 26].

Перша позиція, на думку автора, акцентує увагу на Я, відображає прагнення дитини зрозуміти себе і свої можливості; друга стосується усвідомлення дитиною себе як суб'єкта суспільних відносин. Відомий фахівець з питань розвитку особистості в онтогенезі пов'язує кожен з типів позицій з певними ступенями розвитку дитинства, вважає, що визначення умов і механізмів формування позиції «Я» в суспільстві і щодо нього є ключовим

для розкриття психологічних основ виховання зростаючої особистості [80, с. 125]. Він зазначає, що залежно від характеру, змісту діяльності, домінування тієї чи тієї сторони активно розгортаються ставлення дитини до предметних дій, до інших людей та самої себе, інтегруючись у певній позиції.

На думку автора, розгортання позиції дитини стосовно людей і речей приводить її до можливості та необхідності реалізувати накопичений досвід у такій діяльності, яка найбільш адекватно відповідає загальному рівню психологічного та особистісного розвитку. Згідно з цим, позиція «Я в суспільстві» активно розгортається в періоди раннього дитинства (1-3 роки), молодшого шкільного (6-9 років) і старшого шкільного віку (15-17 років), коли актуалізується предметно-практична сторона діяльності. Позиція «Я і суспільство», корені якої сягають орієнтування немовляти на соціальні контакти, найактивніше формується в дошкільному (3-6 років) та підлітковому (10-15 років) віці, коли інтенсивно засвоюються норми людських взаємин [93, с. 25].

За концепцією Д.І. Фельдштейна, поділ онтогенезу на різні сходинки, проміжні та вузлові рубежі, є закономірним процесом, в якому реалізація потреби дитини залучитися до суспільного життя («Я в суспільстві») складається і розгортається на основі вирізнення «я» серед інших людей («Я і суспільство»), що й визначає її нову соціальну позицію. Таким чином, визначення дитиною свого місця у світі людей здійснюється у спілкуванні, спонукає розвиток потенцій, які реалізуються через предметно-практичну діяльність.

Спираючись на науковий доробок Д.І. Фельдштейна, фахівець у галузі вітчизняної дитячої психології О.Л. Кононко, справедливо зазначає, що при спробі здійснити системний підхід до виховання особистості з поля зору автора випала пізнавальна діяльність дитини. В реалізації власної концепції особистісного розвитку дошкільників дослідниця в якості провідної категорії розглядає позицію «Я-у-Світі», акцентуючи на тому, що «векторною величиною в ній є морально-ціннісна площина життя» [49, с. 112]. Автор

підкреслює, що позиція «Я-у-Світі» – це особистісний інтеграл, в якому відображається спосіб побудови дитиною своїх ціннісних ставлень до різних аспектів життя; спосіб самовизначення особистості; співвідношення самоздійснення (продуктивної активності), актуалізації (оптимальної організації життєдіяльності у часі) та самовираження (через морально-ціннісну площину свого буття).

Відповідно до ліній особистісного становлення інтегральна позиція «Я-у-Світі» складається з трьох часткових позицій: «Я-в-предметному світі», «Я-серед людей» і «Я-сам». Результатом реалізації часткових позицій виступає мінімально обов'язковий необхідний для повноцінного зростання дитини комплекс так званих базових особистісних цінностей [88, с. 125]:

- для позиції «Я-в-предметному світі» – працелюбність (позитивне ставлення до процесу і здобутків предметно-практичної діяльності);
- для позиції «Я-серед людей» – людяність (здатність зважати на іншого, гуманне ставлення до нього);
- для позиції «Я-сам» – самолюбність (почуття гідності, відчуття самоцінності, небайдуже ставлення до думки про себе авторитетних інших).

За логікою цього наукового підходу, навчити дитину особистісному буттю означає створити належні умови для цілісної взаємодії з предметним світом, оточуючими людьми та діалогу з самим собою, зробити свого роду соціальне замовлення на означені вище цінності, оптимізувати організацію відповідних видів діяльності – предметно-практичної, комунікативної та діяльності самопізнання, освоєння простору власного «Я», оскільки кожна з них надає великі можливості для самореалізації зростаючої особистості [19, с. 163].

Теоретичний аналіз і численні дослідження, присвячені вивченню особливостей процесу становлення особистості у молодшому шкільному віці, засвідчують, що одним з основних утворень на порозі шкільного життя є виникнення нового рівня самосвідомості, що найбільш адекватно виражається у «внутрішній позиції» або позиції школяра. Остання, з точки

зору Л.І. Божович, «... складається з того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, своїх потреб і прагнень ставиться до того об'єктивного становища, яке вона займає в житті на даний момент і яке становище вона хоче займати» [11, с. 261]. Виникнення внутрішньої позиції є результатом того, що зовнішні впливи, переломлюючись через структуру психологічних особливостей, яка склалася раніше, певним чином узагальнюються і організовуються в особливе особистісне утворення, що характеризує особистість дитини в цілому. Саме ця позиція, підкреслює дослідниця, визначає поведінку і діяльність дитини, а також всю систему її ставлень до дійсності, до самої себе і до оточуючих людей. Такий контекст дозволяє розглядати цю підструктуру в якості центрального особистісного утворення, що виникає на етапі переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку.

Становлення внутрішньої позиції є процесом тривалим і послідовним. Згідно з Ю. Бабаян, у його розгортанні можна виділити ряд регулярних етапів. Для першого характерна наявність позитивного ставлення до школи за відсутності орієнтації на змістовні моменти навчально-учбової діяльності. По суті ця позиція залишається дошкільною, але «перенесеною» на шкільний ґрунт: дитина хоче іти в школу, втім її бажання викликане не потребою в оволодінні новими знаннями, а зовнішньою шкільною атрибутикою. На наступному етапі розвитку позиції школяра з'являється орієнтація на змістовні елементи шкільної дійсності. Однак дитина, в першу чергу, виділяє не учбові аспекти цієї дійсності, а соціальні. І лише на третьому етапі виникає власне позиція школяра – інтегрована сутність, в якій поєднуються соціальна спрямованість і орієнтація на учбові складові шкільного життя. В середньому діти досягають цього етапу у восьмирічному віці [6, с. 47]. Таким чином, внутрішня позиція розглядається як результат усвідомлення дитиною свого соціального «Я» і оволодіння учбовою діяльністю.

Прихильники розвивального навчання схиляються до думки, що те нове місце у світі, яке глобально визначає діяльність дитини, її ставлення до

цього світу, себе та інших – це (згідно з їхньою термінологією) – статус школяра, а не позиція учня. Г.А. Цукерман зауважує, що «статусне «Я – школяр» – це інтерпсихічна характеристика місця (і відповідного способу життя) дитини в соціумі» [27, с. 17]. Будь-який статус дає людині можливість порівнювати і оцінювати себе та інших у категоріях головних цінностей, норм свого соціуму. Іншими словами, статус ніби «призначає» знаки розрізнення людських якостей – ті основні оцінювальні шкали, в термінах яких людина порівнює себе з оточуючими. Так, статус школяра втілений в оцінках, за допомогою яких дитина починає вимірювати буквально усі події життя: «Я іграшки поприбирав дуже добре!», «Несмачна диня – на трієчку!» тощо. На думку фахівців, виникнення таких шкал, можливість на цій підставі порівнювати себе з іншими, знаходити своє місце в однорідних рядах – це робота порівняльної рефлексії, яка функціонально представлена у більшості дітей на початковому етапі навчання. Що стосується позиції, то в межах даної парадигми, це утворення розглядається як головний показник особистісного розвитку дитини під кінець молодшого шкільного віку, що пов'язано головним чином з розвитком визначальної рефлексії як індивідуальної здатності (спроможність дитини встановлювати межі свого знання і незнання). Таким чином стверджується, що виникнення нової позиції «Я – учень» у молодшому шкільному віці є якісно новим етапом онтогенезу, в якому втілюються усі досягнення попередніх вікових періодів.

Спільним для означених підходів можна вважати розуміння позиції особистості як складної системи відносин, установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність [66, с. 173]. Встановлено, що позиція являє собою відносно стійке утворення в свідомості людини. В ній відображена тенденція особистості до реалізації своїх провідних соціогенних потреб в процесі спілкування, соціальної взаємодії. Чільне місце серед цих потреб, як зазначає М.Й. Боришевський, займає потреба у визначенні свого місця і ролі серед оточуючих, у розкритті і реалізації власних можливостей і в

самоствердженні. Одним з механізмів, який сприяє усвідомленню особистістю своєї ролі у житті, є рефлексія – «суто людська здатність робити свої думки, емоційні стани, ставлення, вчинки предметом аналізу, оцінювання і практичного перетворення» [12, с. 28]. Під таким кутом зору, поєднання двох провідних понять – «позиція» і «рефлексія», в одне узагальнююче видається природним і правомірним. Вводячи поняття «рефлексивна позиція», ми розуміємо під ним зумовлену характером самооцінки систему уявлень, оцінок, ставлень і самоставлень суб'єкта, на підставі якої здійснюється регуляція своєї поведінки і діяльності у різних сферах особистісного буття. Тип рефлексивної позиції відповідно відображає різність рівнів розвитку рефлексивних складових самосвідомості дитини, а відтак обумовлює специфіку засобів, шляхів і форм оптимізації процесу становлення рефлексії у молодших школярів.

Як зазначалося раніше, рівень розвитку рефлексії як інтегральної характеристики особистості молодшого школяра визначався за такими проявами: здатність до самоаналізу, вміння покладатися на адекватну самооцінку, спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших. Кожний з цих критеріїв виражався у чотирьох групах показників (від максимальної до мінімальної). Показники, які характеризують здатність до самоаналізу, визначалися в залежності від рівня самопрезентації (кількість і ступінь узагальненості понять, які використовуються для самохарактеристики) і ступеня усвідомлення дитиною власних сильних і слабких сторін. Максимальними ) вважалися: збагачений морально-етичною показниками здатності до самоаналізу (А лексикою активний словниковий запас; використання різноманітних морфологічних і синтаксичних конструктів для аналізу своєї зовнішності, якостей особистості, рис характеру, особливостей поведінки; здатність самостійно, чітко, обґрунтовано висловлювати власну точку зору з приводу позитивних якостей свого «Я»; спроможність з домірною критичністю ) виражалися у майже цілковитій оцінити свої вади. Мінімальні показники (Г



несформованості критеріїв оцінки та аналізу власних позитивних якостей і вад та у відсутності в активному словнику дитини понять морально-етичного змісту. ) вважалися помірна насиченість активного досить високими показниками (Б словникового запасу морально-етичною лексикою; перевага у загальному обсязі мовленнєвої продукції понять, які стосуються оцінки якостей власної особистості у конкретній діяльності чи акті поведінки; досить чітке усвідомлення власних ) співвідносився з недостатньою кількістю чеснот і вад. Середній показник (В понять морально-етичного змісту у словнику дитини; неточністю, неконкретністю слів і висловлювань, які використовувались для самохарактеристики; нечіткістю, неаргументованістю суджень про власні позитивні якості і недоліки.

Основними показниками уміння покладатися на адекватну самооцінку виступали: характер самооцінних суджень; спроможність адекватно оцінювати власні успіхи та невдачі, пов'язуючи об'єктивні показники досягнутого результату з докладеними зусиллями; здатність самовизначатися, приймати рішення в умовах зовнішнього тиску оцінок авторитетних інших та за їх відсутності. Різне поєднання цих показників дозволило виділити кілька рівнів розвитку уміння покладатися на адекватну самооцінку від високого (А<sub>2</sub>) до низького (Г<sub>2</sub>), причому у межах низького рівня виокремилось два підрівні (Г<sub>2</sub> і Г<sub>2</sub>'), що зумовлювалось крайніми формами неадекватної самооцінки і відповідними їм проявами поведінки, особистісними властивостями, поведінковими реакціями. Проміжних рівнів було відповідно два – досить високий (Б<sub>2</sub>), середній (В<sub>2</sub>). Характеристика рівнів: А<sub>2</sub> – здатність об'єктивно оцінювати себе, свої особистісні якості, прояви поведінки, актуальні та потенційні можливості; оцінка власних успіхів і невдач пов'язується з об'єктивними характеристиками результату і докладеними для його досягнення зусиллями; здатність аргументовано і коректно відстоювати свою точку зору, навіть, якщо вона не збігається з думкою авторитетного дорослого; вміння відмовитися від безпідставного схвалення, протистояти незаслуженій критиці, радіти лише з чесно

досягнутого успіху; B<sub>2</sub> – значне розширення моральної активності дітей, перевага повніших і стабільніших оцінок своїх можливостей і вмінь у конкретних сферах значимих діяльностей над оцінками особистісних якостей у різних життєвих ситуаціях; схильність дещо недооцінювати себе, свої досягнення; відносна незалежність від думки авторитетного іншого, часткове відстоювання власної точки зору; здатність пов'язувати власні успіхи та невдачі з об'єктивними показниками кінцевого продукту своїх дій та докладеними для його досягнення зусиллями, а також з оцінками авторитетного іншого; безпідставне схвалення і незаслужена критика викликають почуття дискомфорту; B<sub>2</sub> – перевага зовнішньої ситуативної самооцінки (здатність оцінити себе лише в конкретній спеціально заданій ситуації); схильність дещо переоцінювати себе, свої досягнення; оцінка власних успіхів і невдач пов'язується з об'єктивними показниками досягнутого результату і з зовнішніми соціально-психологічними опорами (бажаними оцінками дорослого) без урахування докладених зусиль; власну точку зору висловлюють і відстоюють дуже рідко, схильні пристосовуватись до думки авторитетних інших; на безпідставне схвалення і незаслужену критику реагують по-різному в залежності від настрою, зовнішніх обставин; Г<sub>2</sub> – однозначність, необґрунтованість, недиференційованість самооцінних суджень за відсутності критичного ставлення до себе; неаргументоване, некоректне відстоювання власної точки зору, цілковите нехтування доречними критичними зауваженнями; безпідставне схвалення викликає почуття радості, незаслужена критика ігнорується; Г<sub>2</sub>' – однозначність, необґрунтованість, недиференційованість самооцінних суджень за невинуватою високого ступеня самокритики; нездатність обстоювати свою думку, відмова від попередніх власних оцінок і самооцінок під впливом оцінних суджень інших (дорослих, однолітків); невизначена реакція на безпідставне схвалення, нездатність протистояти незаслуженій критиці. Спільним показником для цих підрівнів є схильність пов'язувати власні успіхи та невдачі виключно з бажаними оцінками авторитетних інших.

Для характеристики спроможності регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших, використовувались такі показники: характер уявлень дитини про чекання значущих інших щодо неї; співвідношення центрації та децентрації у ситуаціях морального вибору. Аналогічно нами були виділені чотири рівні розвитку здатності регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших: високий (Аз), досить високий (Бз), середній (Вз), низький (Гз). В залежності від характеру активності дитини у взаємодії та переважаючих тенденцій поведінки у ситуаціях морального вибору у межах низького рівня було виділено два підрівні (Гз і Гз'). Характеристика рівнів: Аз – досить чітка орієнтація в очікуваннях інших щодо себе; гармонійне поєднання орієнтацій на групові та індивідуальні інтереси; здатність приймати конструктивні рішення, налагоджувати продуктивну взаємодію; Бз — більш-менш чіткі уявлення про чекання інших стосовно себе; альтруїстичні і колективістські тенденції значно переважають над егоїстичними (останні мають нечасті, ситуативні прояви); готовність іти на компроміси, узгоджувати власні інтереси з інтересами інших; Вз – приблизні уявлення про чекання інших стосовно себе; кооперативні тенденції мають зародковий характер; готовність іти на компроміси проявляється ситуативно; мотивація уникнення невдач, відхід від конфлікту переважають над прагненнями досягнути взаєморозуміння; Гз – індивідуалістичні тенденції значно переважають над груповими, суперництво домінує над кооперацією і компромісами; Гз' – у взаємодії демонструється відсторонена позиція спостерігача, зосередженого на самому собі; ухильні тенденції значно домінують над конструктивними. Однаковим для обох підрівнів є характер уявлень дитини про чекання значущих інших щодо неї, для якого притаманні нечіткість, уривчастість, розмитість.

Для якісної і кількісної обробки даних нам необхідно було здійснити кількісне вираження показників кожного прояву рефлексії. Різні поєднання показників давало певне значення балів (за десятибальною шкалою оцінок): А1, А2, Аз – 10 балів; А, А і Б – 9 балів; А, Б і Б – 8 балів; Б1, Б2, Бз, – 7 балів;

Б, Б і В – 6 балів; В, В і Б – 5 балів; В<sub>1</sub>, В<sub>2</sub>, В<sub>3</sub> – 4 бали; В, В і Г – 3 бали; В, Г і Г – 2 бали; Г<sub>1</sub>, Г<sub>2</sub>, Г<sub>3</sub> – 1 бал.

Виділені критерії визначення рівнів розвитку рефлексії та їх показники у різному переплетенні проявились у різних досліджуваних. Виходячи з цього кожен з 50 обстежуваних був віднесений до певної групи. Порівняння емпіричних даних, одержаних в одній і тій самій експериментальній групі в ході індивідуальних бесід, організації експериментальних ситуацій, використання методів визначення адекватності самооцінок, застосування проєктивної методики вможливило вирізнення чотирьох типів рефлексивної позиції молодших школярів. Їх якісно-кількісна характеристика представлена у таблиці 2.1.

Якісний аналіз представлених у таблиці даних дозволяє констатувати, що у молодшому шкільному віці у досить значної кількості дітей (48%) ще не сформовані чіткі критерії оцінки власної поведінки і діяльності. Ця група досліджуваних віднесена нами до нестабільного типу рефлексивної позиції. Успіх вони в основному пов'язують із зовнішніми соціально-психологічними опорами – бажаними оцінками дорослого.

В активному словнику недостатня кількість понять морально-етичного змісту, які можуть бути використані для самохарактеристики, тому самоаналіз у більшості випадків спрямований на зовнішні характеристики, окремі прояви поведінки, інтереси і значно меншою мірою розгортається у площині особистісних якостей, рис характеру, можливостей і здібностей дитини. Зберігається тенденція до завищення самооцінки при зниженому рівні самокритики.

В якості домінуючого мотиву поведінки самооцінка функціонує ситуативно. У взаємодії прослідковуються різні стратегії поведінки. Їх вибір зумовлюється швидше настроєм, суб'єктивними вподобаннями, ніж визнанням суб'єктивної значущості партнера.

Таблиця 2.1

## Розподіл молодших школярів за типами рефлексивної позиції

Тип	Якісна характеристика основних проявів	Кількість досліджуваних (у %)
Деальний	<p>Молодші школярі відрізняються хорошою орієнтацією у моральних нормах, легко апелюють до власного особистісного досвіду їх виконання і порушення. Активний словниковий запас збагачений морально-етичною лексикою. Для самоаналізу використовують різноманітні морфологічні та синтаксичні конструкції, що дозволяє будувати змістовні розгорнуті міркування про власне «Я». Самооцінка функціонує як механізм довільної саморегуляції. Самооцінні судження характеризуються правильністю, об'єктивністю. Здатні аргументовано і коректно відстоювати власну точку зору, навіть, якщо вона не збігається з думкою авторитетних інших. Вміння відмовитися від безпідставного схвалення, протистояти незаслуженій критиці, радіти лише з чесно досягнутого успіху. Чітко орієнтуються у чеканнях інших стосовно себе. Здатні гармонійно поєднувати групові та індивідуальні інтереси, налагоджувати конструктивну взаємодію у різних життєвих ситуаціях. У комунікативній діяльності домінує діалогічна взаємодія, переважає позитивний емоційний тон.</p>	0 %
Оптимальний	<p>Добре орієнтуються у моральних нормах. Усвідомлення своїх сильних сторін дещо переважає над здатністю критично оцінити свої недоліки. Активний словник помірно насичений морально-етичною лексикою. У загальному обсязі мовленнєвої продукції оцінні судження, які повніше і стабільніше описують власні можливості і вміння у конкретних галузях значимих діяльностей, переважають над оцінками якостей у різних сферах особистісного буття. Самооцінка функціонує як домінуючий мотив поведінки. Схильні дещо недооцінювати себе, свої досягнення. Ситуативно відстоюють власну точку зору у випадку її незбігу з думкою авторитетного іншого. Здатність пов'язувати успіх з об'єктивними показниками кінцевого продукту своїх дій і докладеними для його досягнення зусиллями, а також з оцінками авторитетного дорослого. Володіють більш-менш чіткими уявленнями про чекання інших стосовно себе. У поведінці альтруїстичні тенденції значно переважають над егоїстичними. У взаємодії і спілкуванні проявляють здатність іти на компроміси, вміння узгоджувати власні інтереси з інтересами інших.</p>	26 %
Нестабільний	<p>Недостатня орієнтація у моральних нормах. В активному словнику незначна кількість понять морально-етичного змісту. Слова і висловлювання, які використовуються для самохарактеристики, неточні, неконкретні. Судження про власні позитивні якості і недоліки вирізняються нечіткістю, неаргументованістю. Функціонування самооцінки в якості домінуючого мотиву поведінки спостерігається ситуативно. Схильні дещо переоцінювати себе, свої досягнення. Власну точку</p>	48 %

	<p>вору, як правило, не висловлюють, виражаючи зовнішньо згоду з думкою авторитетного іншого. Успіх здатні пов'язувати із зовнішніми соціально-психологічними опорами – бажаними оцінками дорослого. Володіють приблизними уявленнями про чекання інших стосовно себе. Кооперативні тенденції мають зародковий характер. У поведінці клаптево представлені різні стратегії. При цьому здатність іти на компроміси проявляється ситуативно, невиразно. Мотивація уникнення невдач, відхід від конфлікту переважають над прагненнями досягнути взаєморозуміння.</p>	
<b>Зародковий</b>	<p>Погана орієнтація у моральних нормах, нездатність диференціювати їх. Кількість понять морально-етичного змісту зведена до мінімуму. Майже цілковита несформованість критеріїв оцінки та аналізу власних особистісних якостей, рис характеру, особливостей поведінки. Нечіткість, уривчастість, розмитість уявлень про чекання інших щодо себе.</p>	<b>14 %</b>
	<p><b>1-ий підтип</b></p> <p>Самооцінка неадекватно завищена, виконує функції адаптації, психологічного захисту. Відсутнє критичне ставлення до себе. Неаргументоване, некоректне, невиправдане відстоювання власної точки зору, цілковите нехтування доречними критичними зауваженнями. Незаслужене схвалення викликає почуття радості. У взаємодії індивідуалістичні тенденції значно переважають над груповими. Прагнуть протиставляти іншому свою думку. Суперництво домінує над кооперацією і компромісами.</p>	<b>8 %</b>
	<p><b>2-ий підтип</b></p> <p>Самооцінка неадекватно занижена, блокує психічну діяльність, є засобом самопригнічення особистості. Невиправдане високий ступінь самокритики. Нездатність обстоювати свою думку, відмова від попередніх власних оцінок і самооцінок під впливом оцінних суджень інших (дорослих, однолітків). Нездатність протистояти безпідставній критиці. Комунікативна діяльність згорнута. У взаємодії займає відсторонену позицію спостерігача, зосередженого на самому собі. Ухильні тенденції значно переважають над конструктивними.</p>	<b>6 %</b>
<b>Амбівалентний</b>	<p>Досить високий рівень самопрезентації. Достатня кількість понять морально-етичного змісту в активному словниковому запасі. Здатні розгорнуто, повно аналізувати себе, свою поведінку, риси характеру, особистісні особливості. При цьому значно більше зосереджені на власних позитивних якостях, ніж на недоліках. Переважає ставлення до себе як до самоцінності. У взаємодії орієнтуються на себе, власні думки, наміри, інтереси, нехтуючи інтересами інших учасників. Суперництво домінує над кооперацією і компромісами. У суперечці прагнуть протиставити іншому свою думку, виявити автономність, демонструють бажання домінувати. Нездатні поєднувати індивідуалістичні тенденції з груповими, співвідносити власне «Я»(свої думки, почуття, бажання, дії, вчинки) з очікуваннями інших.</p>	<b>12 %</b>

При цьому здатність іти на компроміси, кооперативні тенденції проявляються рідко, переважно у ситуаціях взаємодії з партнером, який є значущим відповідно до своєї соціальної ролі.

Четверта частина обстежуваних – 26% – характеризується *оптимальним* типом рефлексивної позиції, для якої визначальними є: добра орієнтація у моральних нормах, достатня кількість слів морально-етичного значення в активному словнику, які використовуються для самоаналізу; розгорнутий характер оцінних суджень пр себе, свою поведінку, особистісні якості, можливості; здатність самовизначатися, приймати рішення у ситуаціях зовнішнього тиску, покладаючись на свою самооцінку; відносна незалежність від оцінок авторитетних осіб; значне переважання у поведінці альтруїстичних тенденцій над егоїстичними; здатність регулювати свою поведінку, співвідносячи її з чеканнями та інтересами інших. Ці факти узгоджуються з наведеними вище теоретичними положеннями, згідно з якими, у молодшому шкільному віці за сприятливих умов інтерпсихічного середовища відбувається значне розширення моральної активності дітей, формується адекватна самооцінка, здійснюється перехід від егоцентризму до децентрації, розвивається самоконтроль, виникає потреба у саморегуляції поведінки і діяльності [6, 67, 98, 103]. Відокремлено невелику кількість молодших школярів – 12% – із *зародковим* типом рефлексивної позиції. Основне, що відрізняє цих дітей від їхніх однолітків – крайні форми неадекватності самооцінки – або дуже завищена, або дуже занижена. Це створює підґрунтя для відхилень в особистісному розвитку. Найбільш яскраво вони проявляються у взаємодії з іншими. За умов неадекватно завищеної самооцінки дитина неспроможна критично оцінити себе, безпідставно вважає свою думку єдино правильною, тому не здатна іти на поступки, ініціювати компромісні варіанти вирішення моральних колізій. Таких дітей у нашому дослідженні виявилось дуже мало – 8%. У випадку неадекватно заниженої самооцінки дитина проявляє цілковиту залежність від авторитетних інших, що виявляється в нездатності

обстоювати свою думку, протистояти безпідставній критиці. У взаємодії з іншими не проявляє ініціативи, демонструє ухильні тенденції, займає відсторонену позицію спостерігача. Серед наших досліджуваних до цієї категорії належить всього 6% дітей. Представників обох підгруп об'єднує погана орієнтація у моральних нормах, несформованість критеріїв оцінки та аналізу власних особистісних якостей, особливостей поведінки, розмитий характер уявлень про чекання інших щодо себе. Ці факти, на нашу думку, вказують на відсутність у даної групи молодших школярів належного розвивального середовища, несприятливі умови сімейного виховання. Іншими словами, мова йде не про обмежені можливості молодшого шкільного віку, а про специфіку виховання, конкретні обставини життя дитини, які деформують, утруднюють процес її особистісного становлення.

Окрему групу дітей становлять досліджувані з *амбівалентним* типом рефлексивної позиції. Незначна частина молодших школярів (12%) демонструє суперечливі прояви, які виявляються у поєднанні високого рівня самопрезентації, здатністю до повного розгорнутого самоаналізу з акцентуванням своїх позитивних якостей і неспроможністю узгоджувати у взаємодії індивідуалістичні тенденції з груповими, бажанням домінувати, виявляти автономність, нехтуючи при цьому інтересами інших учасників. Для таких дітей характерна завищена самооцінка, що, найчастіше, є наслідком неправильного сімейного виховання.

Теоретично передбачений *ідеальний* тип рефлексивної позиції у молодших школярів під час констатувального експерименту нами не виявлений. Це, з нашої точки зору, пов'язано передусім з недостатністю безпосередніх розвивальних, активізуючих і підтримуючих впливів з боку дорослих – батьків і вчителів, відсутністю належних психологічних умов в межах сім'ї і школи, які створювали б сприятливий фон для становлення рефлексивних складових самосвідомості дитини, а не з віковою неспроможністю дітей.



В цілому статистична обробка підтверджує висновок про правомірність здійсненого розподілу молодших школярів за типами рефлексивної позиції.

### ***2.1.3. Визначення вікових особливостей у дітей молодшого шкільного віку щодо прояву рефлексії***

Постановка завдання вивчення вікових особливостей рефлексії у молодших школярів є, на нашу думку, правомірною з двох причин. По-перше, як показав аналіз теоретико-експериментальних досліджень, це питання є маловивченим (переважна більшість дослідників торкається даного аспекту опосередковано у контексті вивчення інших явищ); по-друге, у нашому дослідженні були задіяні діти у віці 6-8, 8-9, 9-10 років, що дало змогу виявити особливості прояву рефлексії на кожному з вказаних вікових етапів. З огляду на те, що рефлексія розглядається нами як єдність трьох аспектів – інтелектуального, емоційно-ціннісного і регулятивного, ми ставили за мету дослідити, як кожен із них представлений у дітей різних вікових груп. У першій серії констатувального етапу основним методом дослідження виступила індивідуальна бесіда, а також метод контент-аналізу, за допомогою якого здійснювалась якісна обробка відповідей обстежуваних. Зупинимось на аналізі емпіричних даних, одержаних завдяки цим методам [22, с. 25].

Аналізуючи відповіді дітей на запитання «Який Я?», ми звернули увагу на їх великий розкид, різноманітність і водночас чітке виокремлення певних тенденцій, виборів, орієнтацій. Це, на нашу думку, засвідчує доцільність самої постановки перед молодшими школярами питання такого змісту, зрозумілість його, наявність у дітей вказаного віку певної системи уявлень про власне «Я», володіння ними понятійним та словесним інструментарієм для її означення. Свідченням цього є і те, що запитання

було відкритим, тобто не передбачало готових варіантів відповідей, що спонукало дітей до самостійного вибору критеріїв для здійснення самоаналізу. За допомогою методу контент-аналізу ми виділили 7 суб'єктивних параметрів, які застосовувались дітьми для самохарактеристики:

- Зовнішні характеристики (відповіді типу: «У мене блакитні очі», «Я маю довге волосся», «Я високий», «Я ношу окуляри» тощо).
- Статеворольові стандарти (відповіді типу: «Я вчуся у другому класі», «Я звичайна людина», «Я дочка своїх батьків» тощо).
- Особливості поведінки (відповіді типу: «Я деколи бігаю, б'юся на перерві з хлопцями», «Я можу нашкодити», «Я люблю зачіпати дівчат» тощо).
- Інтереси, хоббі (відповіді типу: «Я люблю майструвати», «Мені подобається читати книжки про тварин», «Я відвідую технічний гурток» тощо).
- Потенційні можливості (відповіді типу: «Я можу сам змайструвати телескоп», «Я можу вчитися краще, ніж я вчуся зараз» тощо).
- Розумові здібності (відповіді типу: «Я розумний, добре знаю математику», «Я легко вивчаю вірші напам'ять» тощо).
- Особистісні якості, риси характеру (відповіді типу: «Я чуйний», «Я добрий приятель», «Я допомагаю мамі», «Я співчутлива», «Я трохи розгільдяй» тощо).

Розподіляючи учнів на групи відповідно до їх здатності здійснювати рефлексивний самоаналіз, ми орієнтувалися на кількість використаних суб'єктивних категорій, яка показує глибину і повноту уявлень дитини про себе саму, а також зважали на послідовність їх називання, що відображає ієрархізованість Я-образу, значущість вказаних категорій для дитини. Кількісний аналіз одержаних даних представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл досліджуваних за характером відповідей на запитання  
бесіди  
«Який Я?»**

Показники здатності до самоаналізу	Варіанти відповідей	Кількість досліджуваних за різними віковими групами (%)		
		7-8 років	8-9 років	9-10 років
Повнота і глибина уявлень дитини про себе саму (кількість використаних параметрів)	0 параметрів	0	8,4	7,8
	1 параметр	8,3	8,4	3,8
	2 параметри	58,4	25,0	30,8
	3 параметри	16,7	40,0	11,5
	4 параметри	8,3	17,6	34,6
	5 параметрів	8,3	0	0
	6 параметрів	0	0	11,5
Значущість параметрів, використаних для самохарактеристики	Зовнішні характеристики	25,0	18,2	25,0
	Статеворольові стандарти	16,7	9,1	12,5
	Особливості поведінки	33,3	45,4	25
	Інтереси	0	0	4,1
	Потенційні можливості	0	0	0
	Розумові здібності	8,3	0	4,1
	Особистісні якості, риси характеру	16,7	27,3	29,3

Якісний аналіз відповідей дітей дає змогу зробити такі узагальнення щодо здатності молодших школярів до самоаналізу. Майже не виявилось хлопчиків і дівчаток, які б не змогли дати відповідь на поставлене запитання (за винятком 8,4% серед 8-9-річних і 7,8% серед 9-10-річних). Цим самим

підтверджується правомірність підходу до дітей 6-10 років як до суб'єктів самопізнання. З'ясувалося, що найбільш розгорнутий самоаналіз притаманний для дітей найстаршої виділеної нами вікової групи – 9-10-річних: незначна їх частина – 11,5% – використала для самохарактеристики шість параметрів із семи виділених всіма обстежуваними, третя – частина – 34,6% – чотири параметри. 40,6% дітей віком 8-9 років обмежуються трьома параметрами, більше половини обстежуваних у віці 6-8 років – 58,4% – користуються лише двома. Ці факти можна пояснити тим закономірним явищем, що з віком у дітей розширюється активний словниковий запас, поступово у ньому збільшується кількість слів морально-етичного змісту, розвивається і удосконалюється усне і писемне мовлення.

У ході дослідження було встановлено, що існує певна значущість параметрів, якими діти користуються для самоаналізу. Так, третина 6-8-річних досліджуваних в першу чергу називає притаманні їм особливості поведінки. Для 25% представників цієї вікової групи важливими є зовнішні характеристики. Незначна кількість дітей – 16,7% – насамперед вказує на свою статевою рольову приналежність і рівно стільки ж досліджуваних починають характеризувати себе, вказуючи на особистісні якості або риси характеру. Зовсім мало досліджуваних (8,3%) висувають на перший план розумові здібності. Такі параметри як «інтереси» і «потенційні можливості» не виявилися пріоритетними для цієї групи опитуваних. Ці дані узгоджуються з дослідницькими фактами фахівців, згідно з якими, у молодшому шкільному віці інтенсивно формується така ланка самосвідомості як усвідомлення дітьми своїх прав і обов'язків [6, с. 47].

Більшість останніх, як правило, спрямовані на виховання дисциплінованості: не запізнюватись, спокійно сидіти на уроках, не перебивати вчителя, піднімати руку, виконувати домашні завдання, не бігати і не кричати під час перерв тощо. Не дивно, що у свідомості багатьох дітей образ «хорошого учня» асоціюється з беззаперечним виконанням шкільних обов'язків та вимог учителя, а хороша поведінка для молодших

школярів, особливо першокласників, є найважливішим показником їх вихованості, ввічливості, порядності.

Подібна тенденція зберігається і у другій віковій групі – 8-9 років. Майже половина обстежуваних – 45,4% – виділяють особливості поведінки в якості основних параметрів самохарактеристики. Водночас дещо зменшується кількість дітей, які в першу чергу аналізують свою зовнішність (18,2%) і майже вдвічі більше школярів (27,2%) віддають пріоритет особистісним якостям. Параметри «розумові здібності», «потенційні можливості», «інтереси» не є визначальними і для 8-9-річних досліджуваних.

У третій віковій групі картина суттєво змінюється. Хоча зовнішність і особливості поведінки все ще залишаються важливими категоріями (їм надали перевагу по 25% опитуваних), найчисельнішою – 29,3% – виявилась група дітей, які на перше місце в самоаналізі висувують особистісні якості. Ці дані черговий раз підтверджують, що до кінця молодшого шкільного віку суттєво зміщуються акценти у стосунках дітей з оточуючими, і відповідно з'являється нове розуміння того, що є найбільш цінним у цій сфері особистісного буття. Якщо на початку шкільного навчання дитина в основному прагнула завоювати авторитет учителя, його схвальне ставлення, то в міру її дорослішання, більш важливими стають взаємини з однолітками, що є закономірним явищем з точки зору життєвих реалій. Отже, має місце динаміка зростання з віком дітей, які усвідомлюють, що утвердитися в колективі ровесників можна завдяки особливостям своєї особистості, а не старанним виконанням доручень учителя і дотриманням правил для учнів.

Результати нашого дослідження узгоджуються з даними В.Н. Лозовцевої, згідно з якими, головним критерієм оцінки дитиною себе у 9-10-річному віці стають морально-психологічні особливості особистості, які проявляються у взаєминах з оточуючими [66, с. 157].

Наступні два запитання бесіди, на відміну від попереднього, були спрямовані на з'ясування ступеня усвідомлення молодшими школярами

власних позитивних якостей і недоліків. Аналізуючи одержані емпіричні дані, ми виявили, що дітям молодшого шкільного віку значно легше визнавати і оцінювати свої сильні сторони, ніж негативні якості. Так, лише 4% опитаних не змогли відповісти на запитання «Чим ти сам собі подобаєшся?». Оскільки ці ж самі діти неспроможні були назвати, що їм у собі не подобається, ми пояснили цей факт несформованістю у них критеріїв самооцінки та низькою здатністю до самоаналізу. Водночас майже четверта частина досліджуваних – 26% – вважають, що у них немає недоліків, більшість з них – 18% – діти віком 7-9 років.

Це явище, з нашої точки зору, узгоджується з результатами інших експериментальних досліджень, якими доведено, що молодші школярі, особливо на початкових етапах навчання, ще не здатні критично осмислювати себе, схильні до переоцінки себе, своїх досягнень. Адекватна самооцінка складається у більшості дітей до кінця молодшого шкільного віку. З одного боку це пов'язано з розвитком мислительних операцій – аналізу, порівняння, синтезу, які утворюють раціональний компонент самооцінки, з іншого – постійне перебування у ситуації соціально оцінювальної діяльності сприяє формуванню власних критеріїв самооцінювання, за допомогою яких дитина може дати оцінки не лише своїх сильних сторін, але й негативних проявів, співставляючи Я-реальне і Я-ідеальне. Підтвердженням цього є також і наші емпіричні дані. В ході їх якісної обробки ми з'ясували, що об'єкти усвідомленого самоаналізу у різних досліджуваних досить різноманітні. Так, виділяючи власні сильні і слабкі сторони, діти характеризують свій зовнішній вигляд, розумові і фізичні якості, поведінку, навчальну діяльність і її результати, інтереси, здібності, риси характеру, звички, своє місце у системі взаємин з оточуючими тощо. Виявлено, що з віком кількість об'єктів самоаналізу зростає. Так, 6-8-річні в основному аналізують себе у чотирьох площинах: зовнішність, розумові здібності, навчальна діяльність, поведінка. Більш старші діти 8-9 років розширюють цей діапазон інтересами та

особливостями взаємин з іншими. Для 9-10-річних поряд з цими категоріями важливими видаються моральні вчинки, фізичні дані (особливо для хлопців). Разом з тим ми зауважили, що з віком самоаналіз стає більш розгорнутим і аргументованим. Досліджувані першої і другої вікових груп, як правило, лише констатують те, що їм подобається або не подобається у собі, тоді як серед 9-10-річних виявилось 36% дітей, які не просто вказували на свої позитивні і негативні якості, але й обґрунтовували свою думку, підкріплювали прикладами. Для ілюстрації сказаного наведемо варіанти відповідей дітей різного віку, зафіксовані у протоколах бесіди.

Витяг з протоколу бесіди з Тарасом В. (7,5 років).

Е. – Тарас, чим ти сам собі подобаєшся?

Т. – Я добре себе поведжу в школі, не бігаю на перерві.

Е. – А чим ти сам собі не подобаєшся?

Т. – Не знаю... Я собі подобаюся.

Витяг з протоколу бесіди з Андрієм З. (8 років).

Е. – Андрію, чим ти сам собі подобаєшся?

А. – Я чемний, маму слухаю.

Е. – А чим ти сам собі не подобаєшся?

А. – (пауза) Я деколи буваю неуважний і роблю помилки в прикладах і задачах.

Витяг з протоколу бесіди з Іваном Я. (9,5 років).

Е. – Чим ти сам собі подобаєшся?

І. – Мені подобається, що я не скупий. Я можу позичити своїм друзям гроші і не нагадувати, щоб вони мені їх віддавали. Я розумію їхні проблеми.

Е. – А чим ти сам собі не подобаєшся?

І. – (пауза) Ну, я трохи занудний. Коли чогось дуже хочу, то починаю випрошувати, «янчати», набридати.

Витяг з протоколу бесіди з Юлею К. (10 років).

Е. – Чим ти сама собі подобаєшся?

Ю. – Я красива, розумна, слухняна, ... я люблю тварин, ніколи їх не кривджу, жалію.

Е. – А чим ти сама собі не подобаєшся?

Ю. – Мені не подобається, що я деколи буваю дуже нервова. Одного разу мама мені зробила зауваження, що в мене брудна куртка, сказала, щоб я одягнула іншу. А я почала кричати, сказала, що мені інша не подобається ... Я потім пожаліла про це. Я б не хотіла такою бути.

Відповіді на третє і четверте запитання дали змогу визначити характер уявлень дитини про ставлення інших щодо неї. З'ясувалося, що майже всі хлопчики і дівчатка (92%) схильні вважати, що до них добре ставляться рідні, в першу чергу мати і батько. З нашої точки зору, той факт, що об'єктивно незамінна роль сім'ї у житті молодших школярів адекватно відображається у їх суб'єктивних думках, засвідчує нормальний процес їх особистісного становлення. Більше половини (56%) досліджуваних оцінили як «добре» ставлення до себе однокласників. Лише 18% опитаних вважають, що до них добре ставиться вчитель. Зовсім мало – 6% дітей вбачають добре ставлення до себе з боку сусідів, знайомих батьків, вчителя. Кілька обстежуваних (4%) вказали навіть на те, що до них по-доброму ставляться домашні тварини – кіт, собака, що, на нашу думку, є цілком закономірним явищем для дітей такого віку. Що ж до поганого ставлення, то ми одержали такі результати: рідні погано ставляться до 22% досліджуваних, однокласники – до 38%, однолітки – до 28% опитаних, старшокласники – до 4%, інші люди – до 2% дітей.

Цілком зрозумілим був інтерес до того, який зміст вкладають молодші школярі у поняття «добре» і «погане» ставлення, і чому вони надають перевагу, визначаючи характер ставлення до них з боку оточуючих. Аналіз емпіричних даних засвідчив, що ознаки доброго і поганого ставлення є різними в залежності від того, ким воно демонструється. Так, ми встановили, що досліджувані вважають добрим ставленням рідних, коли останні говорять дітям, що люблять їх, не кричать і не сварять, не б'ють, дають добрі поради, допомагають у складних ситуаціях, купують щось, дарують подарунки, дають гроші. Найбільш цінними показниками у ставленні з боку однокласників і друзів є: здатність не сваритись, ділитись усім, гратися разом, захищати один одного, не битись, не обзиватися,



просити пробачення, допомагати тощо. Добрим вважається ставлення вчителя, коли він: не ставить поганих оцінок, не кричить на дітей, додатково займається з ними, дає можливість виправити негативну оцінку. Погане ставлення з боку рідних діти вбачають у тому, що вони застосовують фізичні методи покарання, обзивають, кричать, сварять за дурниці, не виявляють належної турботи про своїх дітей. У стосунках з однокласниками, однолітками найбільш негативними проявами поганого ставлення є такі ознаки: не хочуть розмовляти чи гратися разом, б'ються, копаються, штовхаються, плюються, обзивають, дражнять, зводять наклепи тощо. Якісно-кількісна обробка відповідей показала, що діти різного віку більш-менш однаково характеризують «добре» і «погане» ставлення з точки зору змісту цих понять, втім для кожної вікової групи пріоритетними виявились ті чи інші ознаки. Одержані дані ілюструють таблиці 2.3 і 2.4. Подаємо лише ті результати, які стосуються ставлення рідних і друзів (однокласників, однолітків), зважаючи на те, що більшість дітей характеризують саме їх як об'єктів ставлення.

**Таблиця 2.3**

**Розподіл досліджуваних за виділенням ними ознак доброго ставлення з боку оточуючих в залежності від того, ким воно демонструється**

Об'єкт характеристики	Ознаки доброго ставлення, виділені дітьми	Кількість досліджуваних за віком (%)		
		7-8 років	8-9 років	9-10 років
Рідні (батьки, сестри, брати, бабусі, дідусі, тітки, дядьки, хресні)	Говорять, що люблять дітей	41,2	16,6	7,7
	Не кричать, не сварять	16,6	33,3	21,1
	Не б'ють	–	25,0	11,5
	Допомагають у складних ситуаціях	16,6	50,0	19,2
	Дають добрі поради	25,0	8,3	30,8
	Купують щось	33,3	16,6	15,4

	Дарують подарунки	8,3	–	7,7
	Дають гроші	25,0	25,0	–
	Прислухаються до дитини, її потреб	25,0	41,2	26,9
Друзі (однокласники, однолітки)	Не сваряться	25,0	25,0	38,5
	Діляться усім	33,3	41,2	15,4
	Граються разом	58,3	50,0	26,9
	Захищають один одного	25,0	33,3	11,5
	Не б'ються	50,0	41,2	7,7
	Не обзиваються	50,0	33,3	19,2
	Вміють просити пробачення	25,0	16,6	23,1
	Допомагають один одному	16,6	25,0	34,6

Третина 9-10-річних досліджуваних (30,8%) вважають, що здатність давати добрі поради є важливим показником хорошого ставлення до них рідних, погане ж ставлення, за їх переконанням, виражається у неспроможності родичів турбуватися про дітей (23,1%). Половина обстежуваних 8-9 років схильні до думки, що рідні по-доброму ставляться до них, коли допомагають у різних життєвих ситуаціях (підготувати домашнє завдання, полагодити щось тощо). Значна частина представників цієї вікової групи – 41,2% – кваліфікують як ознаку доброго ставлення з боку близьких людей їхню здатність прислухатися до дитини, її потреб. Погане ставлення вони вбачають у тому, що рідні проявляють стосовно них спрямовану вербальну агресію: кричать, сварять, ображають. Це зауважили 33,3% опитаних другої вікової групи. Так само вважає і четверта частина наймолодших учасників експерименту. Головною ж ознакою доброго ставлення батьків та інших родичів є його вербальне вираження, тобто, коли вони говорять дитині, що люблять її. Це відзначили майже 42% дітей у віці 6-8 років. Зазначене може слугувати яскравим свідченням тих важливих змін, які відбуваються у самосвідомості протягом молодшого шкільного

віку. Йдеться передусім про розвиток здатності дитини аналізувати причини і наслідки поведінки оточуючих, характер їх ставлення до неї, а відтак вміння регулювати власну поведінку, оцінювати і контролювати себе як суб'єкта взаємодії.

**Таблиця 2.4**

**Розподіл досліджуваних за виділенням ними ознак поганого ставлення з боку оточуючих в залежності від того, ким воно демонструється**

Об'єкт характеристик	Ознаки поганого ставлення, виділені дітьми	Кількість досліджуваних за віком (%)		
		7-8 років	8-9 років	9-10 років
Рідні (батьки, сестри, брати, бабусі, дідусі, тітки, дядьки, хресні)	Б'ють	16,6	25,0	3,9
	Обзивають	8,3	16,6	–
	Не турбуються	–	–	23,1
	Кричать, сваряться	25	33,3	15,4
Однокласники, однолітки	Не хочуть гратися разом	–	–	19,2
	Проявляють фізичну агресію (б'ються, копаються, штовхаються, плюються)	33,3	25,0	34,6
	Обзиваються, дразнять	41,6	33,3	30,6
	Зводять наклепи	8,3	16,6	11,5

Що стосується ставлення друзів, однокласників, однолітків, то, згідно з нашими даними, 6-8-річні найбільше цінують їхнє бажання гратися разом (58,3%), не битися (50%) і не обзиватися (50%). Майже так само вважають і 8-9-річні досліджувані (відповідно 50%, 41,2% і 33,3%), додаючи до ознак доброго ставлення вміння ділитися (41,2%) і захищати один одного (33,3%). Найстарші діти відзначили, що свідченням прихильності до них друзів є здатність останніх не сваритись (38,5%), а також допомагати один одному (34,6%). Більшість усіх обстежуваних розцінюють як очевидні ознаки поганого ставлення з боку ровесників прояви фізичної та вербальної

агресії. Реалії сьогодення переконують, що такі тенденції у поведінці, на жаль, є частим явищем у молодшому шкільному віці, особливо серед хлопчиків. На нашу думку, це пояснюється двома причинами: з одного боку, дефіцитом досвіду відповідних взаємин, з іншого – негативним впливом сучасного інформаційного середовища на психічний розвиток дітей (телебачення, відео, комп'ютерні ігри, ЗМІ). Ці емпіричні дані засвідчують необхідність корекційної роботи з розвитку у молодших школярів навичок конструктивної взаємодії, підсилення ролі емоційно-ціннісного ставлення до однолітків як партнерів по спільній діяльності і спілкуванню.

Відповіді на два останніх запитання дозволили зробити висновки про вміння дітей молодшого шкільного віку «подивитися на себе з боку, очима іншої людини», що є необхідною складовою здатності до рефлексії. Для більшості обстежуваних ці запитання не були несподіваними і зрозумілими, про що свідчили їх емоційні реакції (відсутність подиву) і готовність відповідати. Лише 4% усіх опитаних не змогли дати які-небудь відповіді. Уже ці факти доводять правомірність і доречність постановки питань такого змісту перед молодшими школярами. Показово, що 96% досліджуваних визначили коло осіб, які, на думку дітей, вважають їх хорошими. П'ята частина опитаних нами хлопчиків і дівчаток переконані, що в їхньому оточенні немає людей, для яких вони можуть бути поганими. 12% обстежуваних припускають, що, можливо є ті, хто вважає їх поганими дітьми, але назвати конкретно таких людей вони не змогли. Цей фактаж дозволяє стверджувати, що у молодшому шкільному віці переважна більшість дітей чітко усвідомлює своє місце у системі взаємин з іншими і може оцінити якість цих взаємин.

У ході обробки одержаних даних ми встановили, що, аналізуючи себе з позиції іншої людини, діти молодшого шкільного віку визначають загальне позитивне чи негативне «бачення себе» через призму стосунків з конкретними людьми (рідними, друзями, вчителями, знайомими). Втім нас цікавило не лише те, по відношенню до кого дитина вважає себе хорошою

чи поганою, але й чим вона це мотивує. Змістовний аналіз мотивацій дав змогу виявити основні критерії оцінки та аналізу, якими користується дитина, коли намагається подивитися на себе «очима іншого».

Відрадно, що 82% усіх досліджуваних вказали на те, що вони є хорошими для своїх рідних, в першу чергу батьків, і лише 11% обстежуваних відзначили, що рідні вважають їх поганими. Зважаючи на такий розподіл, у ході якісно-кількісної обробки даних ми акцентували увагу на аналізі відповідей на шосте запитання бесіди. Узагальнивши їх, ми виділили три групи причин, якими діти пояснюють, чому, на їхню думку, близькі люди вважають їх хорошими. Перша група об'єднує відповіді типу: «Мої мама і тато думають, що я хороший, бо я їхня дитина», «Я думаю, що я хороша для всіх своїх рідних, бо вони мене дуже люблять і добре до мене ставляться», «Я інколи не слухаю своїх батьків, але я все одно для них хороший, бо вони мене народили і виростили» і т.п. Саме так бачать себе очима рідних 34,6% 9-10-річних, 33,3% 8-9-річних і 16,6% 6-8-річних обстежуваних. Друга група причин, які називали молодші школярі, оцінюючи себе як хорошу дитину з позиції рідних, пов'язана з характером стосунків, дотриманням взаємних зобов'язань, що знайшло відображення у таких типових відповідях: «Я хороший для свого дідуся, бо він хворий, не може ходити, а я йому у всьому допомагаю: приношу те, що він попросить, читаю йому книжки», «Я думаю, що мама мене вважає хорошою, бо я її завжди слухаю, не роблю навмисне нічого поганого» тощо. На цій підставі хорошу оцінку з боку рідних дають собі 23,1% найстарших досліджуваних і половина дітей другої і третьої вікових груп, тобто діти віком 6-8 і 8-9 років. Остання група причин має досить вузький характер: діти аналізують себе з позиції іншої людини на підставі результативності своєї навчальної діяльності. Типовими для цього варіанту є такі відповіді: «Мама думає, що я хороша, бо я добре вчуся», «Тато вважає мене хорошим, коли я приношу гарні оцінки. Він мені може навіть щось купити за це», «Для бабусі я хороша, бо майже ніколи не отримую четвірок» тощо. До таких пояснень

найчастіше вдаються діти у віці 6-8 років (у нашому дослідженні їх виявилось 41,7%), значно рідше 8-9-річні – у 26,3% випадків і зовсім мало 9-10-річні – 13%.

Ці емпіричні дані узгоджуються з іншими дослідницькими фактами, згідно з якими, з дорослішанням змінюється система ціннісних орієнтацій дитини: те, що було значущим для неї на початкових етапах навчання – успішність в учбовій діяльності, поступово втрачає свою актуальність, натомість більш вагомим стає вболівання за якість взаємин передусім з найближчими людьми, формується «ціннісне ставлення до іншого» (за О.Л. Кононко). Такий контекст дозволяє розглядати взаємини дитини і дорослого як умову її особистісного розвитку.

Резюмуючи дані, одержані в ході індивідуальних бесід з досліджуваними, можна констатувати, що у молодшому шкільному віці становлення дитини як суб'єкта самосвідомості супроводжується новими якісними змінами, які проявляються у поглибленні з віком процесу самопізнання на основі розвитку здатності до самоаналізу. Це створює підґрунтя для розгортання рефлексії, зокрема її інтелектуального аспекту, який зводиться до усвідомлення особистістю своїх особливостей і того, як ці особливості сприймаються іншими.

Як вказувалося раніше, уміння покладатися на адекватну самооцінку розглядається нами в якості критерію рівня розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Виходячи з цього, змістом другої серії констатувального експерименту було дослідження ступеня адекватності самооцінки і спроможності дитини-молодшого школяра самовизначатися, приймати рішення в умовах зовнішнього тиску оцінок авторитетних інших. З цією метою нами використовувались методики «Сходинки» та «Діалог з предметом праці».

Під адекватністю самооцінки ми розуміли здатність дитини об'єктивно, з домірною самокритичністю оцінювати себе, свої особистісні якості, прояви поведінки, актуальні та потенційні можливості, здібності,

результати діяльності, співвідносячи з ними свої домагання. Здійснюючи аналіз одержаних даних, ми звертали увагу не лише на те, яку сходинку дитина обирає, оцінюючи себе зі своєї точки зору і прогножуючи оцінки з боку рідних, вчителя, друзів, але й на характер її самооцінних суджень. В подальшому це стало підґрунтям для пояснення основних детермінант індивідуальних варіантів рефлексивного розвитку у молодшому шкільному віці.

Досліджуючи здатність молодших школярів до самоаналізу, ми з'ясували, що переважна більшість дітей усвідомлюють свої особистісні якості, особливості поведінки і можуть характеризувати їх як позитивні чи негативні на основі певних критеріїв, які формуються, з одного боку, під впливом оцінних суджень авторитетних дорослих, з іншого – є результатом розширення соціальних контактів дитини, збагачення її життєвого досвіду. Все це створює необхідні передумови для розвитку адекватної самооцінки. У нашому дослідженні про оптимальну здатність адекватно оцінити себе свідчили варіанти вибору четвертої і п'ятої сходинок. Вибір шостої сходинки ми розглядали як схильність дитини до деякої переоцінки себе, сьомої – як неадекватно завищену, третьої – дещо занижену, другої і першої – дуже низьку самооцінку. Оскільки процедура методики передбачала кілька варіантів оцінювання дитиною самої себе, то загальна оцінка ступеня адекватності визначалась методом виведення середнього арифметичного. Кількісна характеристика одержаних даних представлена у таблиці 2.5.

Встановлено, що більше половини усіх досліджуваних – 52% – володіють адекватною самооцінкою, п'ята частина дітей схильні дещо переоцінювати себе, для 6% характерна дуже занижена, а для 18% – неадекватно завищена самооцінка. Дітей із схильністю дещо недооцінювати себе у нашому дослідженні виявлено найменше – 4%.

Таблиця 2.5

## Розподіл досліджуваних за ступенем адекватності самооцінки

Ступінь адекватності самооцінки	Кількість досліджуваних за різними віковими групами (%)		
	7-8 років	8-9 років	9-10 років
Неадекватно завищена самооцінка	16,6	25,0	15,4
Деяко завищена самооцінка	41,7	16,6	11,5
Адекватна самооцінка	33,3	50,0	61,6
Деяко занижена самооцінка	8,4	0	3,8
Неадекватно занижена самооцінка	0	8,4	7,7

Ці дані співвідносяться з іншими дослідницькими фактами, згідно з якими у молодшому шкільному віці самооцінка інтенсивно розвивається, стає більш адекватною, стійкою, диференційованою, усвідомленою [52, 171]. Це підтверджує і розподіл одержаних емпіричних даних щодо ступеня адекватності самооцінки у різних вікових групах: майже 62% 9-10-річних і половина 9-8-річних дітей здатні об'єктивно оцінювати себе, тоді як у першій віковій групі, куди входять 7-9-річні, цією здатністю володіє лише третина хлопчиків і дівчаток. Водночас наявність серед досліджуваних 8-9 років четвертої частини дітей з неадекватно завищеною самооцінкою дає підстави говорити про відсутність належних інтерпсихічних умов для становлення особистості дитини і її самооцінки зокрема.

В цьому переконує і аналіз самооцінних суджень дітей, передусім тих, які об'єктивують особливості взаємин дітей з дорослими – батьками і вчителями.



Наявність тенденції до збільшення з віком кількості досліджуваних з оптимальним рівнем розвитку вміння покладатися на власну адекватну самооцінку, приймати рішення в умовах тиску зовнішніх оцінок авторитетних дорослих, дає підстави говорити про зрослі можливості молодшого школяра як суб'єкта самосвідомості, про що свідчить значущість для нього об'єктивних показників результату власної самостійної діяльності.

Аналіз кількісної представленості у різних вікових групах дітей з низьким рівнем розвитку вміння самовизначатися показав, що їх виявилось найменше серед усіх досліджуваних, що узгоджується з наведеними вище теоретичними положеннями, спираючись на які можна говорити про спроможність переважної більшості дітей адекватно оцінювати себе уже на початку молодшого шкільного віку.

Третя серія констатувального експерименту передбачала виявлення здатності молодших школярів регулювати власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших, що складає суть регулятивного аспекту рефлексії, і розглядається нами в якості одного з критеріїв визначення рівнів її розвитку. Організуючи дослідження, ми виходили з того, що за умови включення дитини у групову діяльність вона залучається у розв'язування завдань, які стоять перед колективним суб'єктом, вправляється у вмінні погоджувати свої інтереси з інтересами інших учасників взаємодії, вчиться посідати у сукупному суб'єкті певну моральну позицію [104, с. 90]. Іншими словами, мова йде про спроможність молодших школярів регулювати поведінку, беручи до уваги інших, що виявляється передусім у характері ставлення до партнерів у спільній діяльності і характері взаємодії. Це було враховано нами при створенні експериментальної ситуації з використанням методики «Рукавички». На підставі аналізу регулятивних дій, які проявлялись в об'єднанні зусиль, спрямованих на виконання спільного завдання, врахуванні і використанні можливостей іншого, підкреслюванні потреби в

іншому, демонстрації задоволеності від сумісної діяльності і досягнення високого стандарту якості, прагненні допомогти партнеру, підтримати бажання працювати далі, було виділено різні типи ставлення до партнера по взаємодії. Зважаючи на наш інтерес до вікових особливостей прояву рефлексії у молодшому шкільному віці, розподіл досліджуваних здійснювався у кожній з виділених нами вікових груп. Такий підхід дав змогу констатувати наявність відмінностей у здатності регулювати поведінку у дітей 6-8, 8-9 і 9-10 років. Узагальнену інформацію подано у таблиці 2.7.

**Таблиця 2.7**

**Розподіл досліджуваних за характером ставлення до партнера по спільній діяльності**

Характер ставлення до партнерів по спільній діяльності	Кількість досліджуваних за різними віковими групами (%)		
	7-8 років	8-9 років	9-10 років
Як до авторитетного співучасника	43,7	33,3	41,2
Як до неавторитетного партнера	25,0	11,1	23,5
Як до безперечного лідера	6,3	16,7	23,5
Як до індіферентної особи	12,5	16,7	11,8
Як до конкурента, суперника	12,5	22,2	0

Серед представників усіх вікових категорій найбільш чисельними виявились групи досліджуваних, які в умовах спільної діяльності ставляться до партнера як до авторитетного співучасника. Як зазначалося раніше, діади утворювалися методом випадкового вибору, що вможливило виявити здатність до регуляції дітьми своєї поведінки не лише у співпраці з бажаним партнером, але й тоді, коли останній є індіферентною, неавторитетною чи

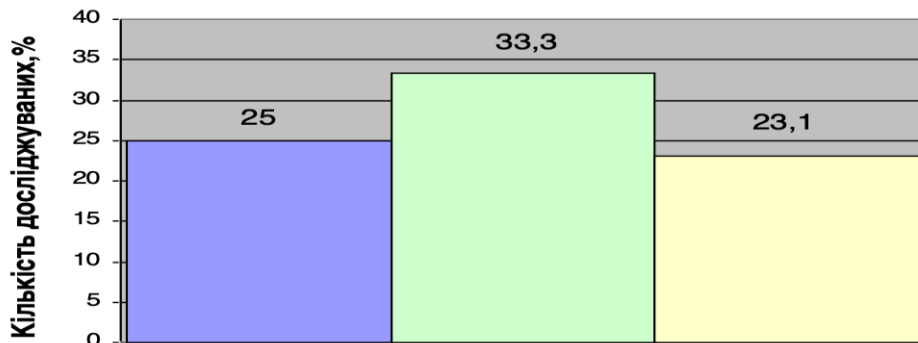
навіть небажаною особою. Моделюючи таким чином експериментальну ситуацію, ми відштовхувались від узагальнень наукової психології, згідно з якими, детермінантою і центральною ланкою процесу усвідомленого регулювання є «прийнята суб'єктом мета діяльності» [100, с. 125]. Для того, щоб мета стала реальним регулятором поведінки суб'єкта недостатньо лише розуміти її зміст, необхідно прийняти її, оскільки «мета є утворення глибоко особистісне» [100, с. 125].

Оскільки обом членам діади пропонувалось одне і те ж завдання, то мета виступала тим об'єднуючим началом, що спонукало до узгодження думок, інтересів, дій і консолідації зусиль задля її досягнення. З огляду на це, природнім видається наш інтерес до факту наявності взаємного ставлення партнерів як до авторитетних співучасників. У ході якісно-кількісної обробки одержаних результатів з'ясувалося, що такий характер ставлення притаманний третині (32%) усіх діад, які брали участь в експерименті. Ці дані, на нашу думку, вказують на те, що значна частина молодших школярів не тільки спроможна регулювати власну поведінку, беручи до уваги інших, але й виявляє здатність до децентрації, яка проявляється у вмінні гармонійно поєднувати індивідуальні інтереси з груповими і на цій підставі налагоджувати продуктивну взаємодію, приймати конструктивні рішення.

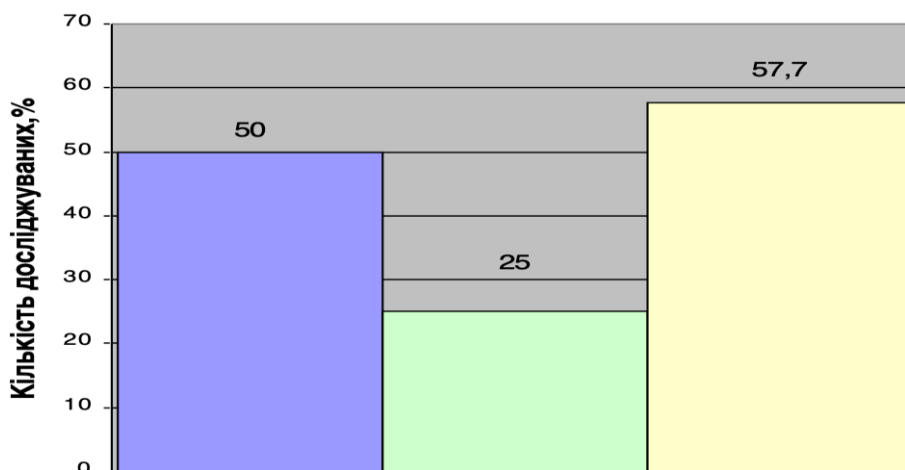
Показовим і водночас тривожним фактом є те, що половина досліджуваних першої і другої вікових груп і більше, ніж третина (35,3%) 9-10-річних дітей відрізнялись неморальним характером ставлення до партнера по спільній діяльності, тобто як до неавторитетної, індиферентної або конкурентної особи. На нашу думку, це пояснюється, з одного боку, неадекватністю самооцінки цих досліджуваних, а саме – схильністю переоцінювати себе, свої можливості, здібності, досягнення, з іншого – недостатнім рівнем розвитку у них навичок конструктивної взаємодії з однолітками.

Ставлення до партнера як до безперечного лідера виявлено лише у 16% усіх досліджуваних. Більшість із них – діти з заниженою самооцінкою, низькими очікуваннями, високою тривожністю, негативним самоствавленням, що видається природним і підтверджено багатьма науковцями.

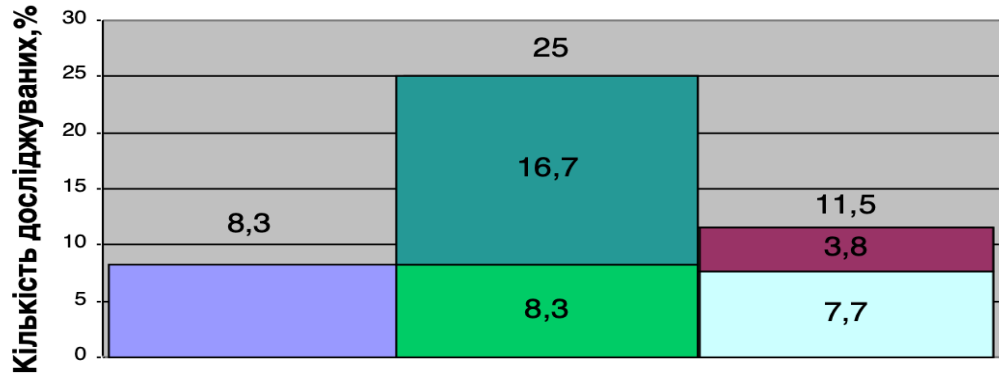
Якісний аналіз особливостей розвитку рефлексії у досліджуваних першої, другої і третьої вікових груп вможливив здійснити розподіл дітей за типами рефлексивної позиції. Схематично це представлено за допомогою діаграм (рис. 2.1, 2.2, 2.3, 2.4).



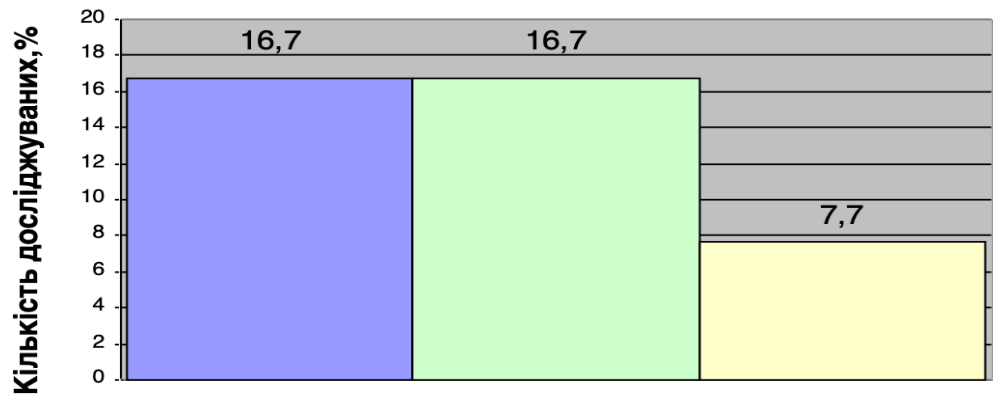
**Рис.2.1. Розподіл досліджуваних різних вікових груп за оптимальним типом рефлексивної позиції**



**Рис.2.2. Розподіл досліджуваних різних вікових груп за нестабільним типом рефлексивної позиції**



**Рис.2.3. Розподіл досліджуваних різних вікових груп за зародковим типом рефлексивної позиції**



**Рис.2.4. Розподіл досліджуваних різних вікових груп за амбівалентним типом рефлексивної позиції**

### Умовні позначення

до рис. 2.1, 2.2, 2.4

- Перша вікова група
- Друга вікова група
- Третя вікова група

до рис. 2.3

- Перша вікова група
- Друга вікова група, 1-ий підтип
- Друга вікова група, 2-ий підтип
- Третя вікова група, 1-ий підтип
- Третя вікова група, 2-ий підтип

Очевидна нерівномірність розподілу черговий раз об'єктивувала особистісно-індивідуальну, а не хронологічно-вікову природу рефлексії, що

узгоджується з іншими даними, одержаними нами в трьох серіях констатувального експерименту.

## ***2.2. Методичний інструментарій формування рефлексії молодших школярів***

З'ясування оптимального методичного інструментарію розвитку у молодших школярів рефлексії складало вагомий зміст дослідження. Враховуючи те, що рефлексія розглядається нами як інтегрована єдність трьох аспектів – інтелектуального, емоційно-ціннісного і регулятивного – в якості пріоритетних визначено наступні напрями:

- ***аксіологічний:*** передбачає поглиблення уявлень дитини про власне «Я», усвідомлення своєї цінності, унікальності себе і оточуючих;
- ***інструментальний:*** передбачає оволодіння здатністю концентрувати свідомість на самому собі, усвідомлення свого місця у стосунках з іншими;
- ***потребово-мотиваційний:*** передбачає окультурення потреб у саморозвитку і самопізнанні, котрі спонукають до подальшої самореалізації;
- ***розвивальний:*** передбачає вправлення дітей в умінні виявляти довільність поведінки, соціальну компетентність, навички конструктивної взаємодії у спілкуванні і діяльності [98, с. 55].

Упорядковуючі систему виховних впливів, ми враховували, що необхідною умовою розвитку рефлексії у молодших школярів є здатність брати до уваги інших, узгоджувати власну моральну активність з їх очікуваннями. В міру усвідомлення ролі і місця оточуючих людей у своєму житті у дитини виробляється ціннісне ставлення до іншого, що забезпечує подолання егоцентричних тенденцій у спілкуванні та взаємодії, підсилення

значення конструктивної активності, емпатії та рефлексії [92, с. 98]. Водночас стосунки з оточуючими – вчителями, батьками, однолітками є важливим чинником становлення самооцінки дитини. З огляду на це, значну увагу у роботі з молодшими школярами слід приділяти аналізу їх взаємин з оточуючими, поглибленню розуміння ролі значимих інших у своєму житті, усвідомленню свого місця серед них.

Для перетворення молодшого школяра на суб'єкта взаємодії і спілкування, здатного узгоджувати своє «Я» з очікуваннями значимих інших, не достатньо лише його активності. Вміння налагоджувати гармонійні взаємини, зберігаючи баланс індивідуальних та групових орієнтацій, великою мірою залежить від того, наскільки дитина володіє навичками конструктивної взаємодії, способами вирішення життєвих колізій [105, с. 90]. Аналізуючи дані, отримані в ході констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що без спеціально організованих впливів, лише незначна частина дітей молодшого шкільного віку здатна іти на компроміси у взаємодії та спілкуванні, спроможна узгоджувати власні інтереси з інтересами інших. Це актуалізувало проблему доцільності формування основ життєвого співробітництва у молодших школярів і зумовило упорядкування циклу занять, спрямованих на розвиток необхідних умінь та навичок.

Основною формою проведення занять виступає урок, традиційними етапами якого є: привітання; розминка; рефлексія попереднього заняття і аналіз домашнього завдання; основний зміст заняття; рефлексія поточного заняття; релаксація; прощання.

Кожний етап уроку підпорядковується чітко визначеній меті. Так, проведення розминки на початку заняття зумовлюється необхідністю мінімізації інертності фізичного та психічного самопочуття дітей, підняття м'язевого тону, зняття емоційного напруження, зменшення підвищеної тривожності, налаштування на подальшу роботу. Рефлексія попереднього заняття і аналіз домашнього завдання спрямовані не лише на пригадування

матеріалу попереднього уроку, а головним чином на розвиток у дітей здатності апелювати до власного життєвого досвіду, аналізувати свій рух від незнання до знання, осмислювати зміни, які відбуваються у їх внутрішній реальності [3]. Водночас, це сприяє закріпленню нових знань, дозволяє виявити рівень усвідомлення молодшими школярами значущості одержаної інформації для власного особистісного зростання.

Основний зміст заняття, як правило, передбачає ознайомлення дітей з новим матеріалом, його засвоєння і первинне закріплення. Спираючись на теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, необхідно намагатися у такий спосіб подавати завдання, щоб їх послідовне виконання сприяло перенесенню зовнішніх дій у внутрішній план образів, уявлень, понять. Важливою умовою, яка вможливорює інтериоризацію, є формування позитивної мотивації школярів до процесів самопізнання і пізнання інших. Для цього застосовуються такі прийоми і методи роботи, які актуалізують позитивні мотиваційні установки, що склалися у дітей раніше, і створюють умови для появи нових мотивів і цілей.

Рефлексія поточного заняття передбачає два моменти: підведення підсумків і рекомендації щодо домашнього завдання. Завдяки першому здійснюється первинний аналіз та узагальнення дитиною нового досвіду. Необхідність виконання домашнього завдання спонукає до повторного переосмислення нових знань, їх поглибленого усвідомлення і закріплення.

Застосування релаксаційних вправ на заключному етапі заняття сприяє закріпленню позитивного ефекту, який стимулює і впорядковує психічну і фізичну активність дітей, встановленню рівноваги їх емоційного стану, що забезпечує гармонізацію внутрішнього світу дитини, розвитку у неї емоційної саморегуляції як здатності орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати та контролювати їх [31, с. 20].

Обрана нами уніфікована етапність розгортання теми сприяє оптимальній організації роботи дітей під час уроку, підвищенню їх



активності, готовності приймати і виконувати запропоновані завдання. Зразок сценарію заняття подано у додатку Ж.

Провідною формою реалізації виховних впливів виступає групова робота з дітьми. Особливої уваги потребують молодші школярі з нестабільним та зародковим типами. Домінуючими напрямками роботи з цими досліджуваними виступають:

- **корекція**, спрямована на усунення наявних деструкцій психіки (несформованість критеріїв оцінки та аналізу власних особистісних якостей, рис характеру, особливостей поведінки тощо), які є наслідками негативного впливу чинників соціального характеру (здебільшого неправильного виховання) і причинами особистісної незрілості;
- **розвиток** недостатньо сформованих рефлексивних складових самосвідомості, які значною мірою гальмують особистісне становлення дитини в цілому і розгортання рефлексії як системної якості зокрема;
- **формування** навичок довільної саморегуляції (емоціями, почуттями, поведінкою, діяльністю) [45, с. 125].

Специфіка роботи з дітьми, в яких виявлено амбівалентний тип рефлексивної позиції, полягає у послідовному поетапному здійсненні психокорекційних та розвивальних впливів: 1) **корекція** неадекватно завищеної самооцінки і 2) **поглиблення** децентрації через **розвиток** навичок конструктивного спілкування і взаємодії з іншими.

Основна робота з дітьми з оптимальним типом рефлексивної позиції підпорядковується меті – не втратити наявних здобутків в плані особистісного розвитку, сприяти їх закріпленню і подальшому розвитку. Тому система виховних впливів з цією категорією дітей передбачає:

- **розширення** діапазону самоаналізу та саморегуляції;
- **закріплення** позитивних проявів особистісних якостей та форм поведінки;
- **удосконалення** навичок здійснення довільної саморегуляції;

- **поглиблення** усвідомлення значущості наявних особистісних властивостей, поведінкових моделей, способів взаємодії з іншими для саморозвитку та самовдосконалення;
- **збагачення** засобами та прийомами активізації власної життєдіяльності.

В процесі групової та індивідуальної роботи застосовуються різноманітні прийоми і методи. Більшість ігор поліфункціональні за змістом, спрямовані на одночасне вирішення кількох завдань. Зупинимось детальніше на характеристиці методів виховання, що сприяють рефлексивному розвитку молодшого школяра.

**Рольові ігри.** Роль – це функціональна форма, яка приймається людиною в ситуації взаємодії з іншими. Рольові ігри передбачають прийняття дитиною ролей, різноманітних за змістом і статусом; програвання ролей, протилежних до тих, які вони звикли виконувати у житті; програвання своєї ролі у гротескному варіанті. У нашій дослідженні рольові ігри розглядаються у вигляді розігрування рольових ситуацій. Це об'єктивує можливість побачити дітей не лише в міжособистісних взаєминах, а й у процесі виконання певної соціальної ролі. У рольових ситуаціях діти займають положення, релевантне їх (і значущій для них) діяльності, програють різні соціальні і сімейні ролі (вчителя, директора, матері, батька, бабусі тощо) і опиняються перед необхідністю змінити свої установки, стереотипні поведінкові реакції. У такий спосіб створюються умови для формування нових, більш ефективних комунікативних навичок, розвитку здатності аналізувати конкретні вчинки, узгоджувати свою поведінку з іншими учасниками взаємодії [31, с. 19].

**Психогімнастика.** Застосування психогімнастичних вправ продиктоване тим, що вони сприяють формуванню середовища, яке вможливує досягнення передбачуваних змін. Будь-який фізичний рух у психогімнастиці виражає певний образ фантазії, насичений емоційним змістом. Завдяки цьому відбувається об'єднання діяльності психічних функцій – мислення, емоцій, рухів, – а з допомогою коментарів дорослого

підключається ще й внутрішня увага дітей до цих процесів. Таким чином, психогімнастична вправа – це не механічне повторення фізичних рухів, а насамперед – засіб забезпечення психофізичної функціональної єдності.

Важливим моментом психогімнастики, з точки зору її впливу на особистісне становлення дитини, є те, що ігровий зміст вправи сприяє оволодінню нею навичками контролю рухової та емоційної сфер. Часте використання психогімнастичних вправ під час занять зумовлене тією особливістю, що у їх виконанні всі діти виявляються успішними: правильно все, що вони роблять, розігруючи той чи інший образ, хоча кожен робить по-своєму – як вміє і як може [89, с. 52]. При цьому у всіх дітей виникають м'язеві відчуття та емоції, кожна дитина може навчитися їх розпізнавати і доволіно регулювати. Обов'язкова участь дорослого у психогімнастичних вправах, його експресія сприяють емоційному зближенню з дітьми, дають змогу спілкуватися на рівних і цим самим створюють атмосферу довіри і взаєморозуміння.

**Дискусійні ігри.** Використання дискусійних ігор у груповій роботі дозволяє виявляти різні точки зору на певну проблему. Водночас, групова дискусія є ефективним засобом розвитку таких важливих умінь, як здатність вислухати іншого, виробити власний погляд на проблему, аргументовано відстоювати свою точку зору, поважати думку інших. Враховуючи те, що молодші школярі схильні проявляти залежність від думки авторитетного іншого, ми використовували даний метод з метою розвитку у них вміння самовизначатися, захищати свої інтереси і разом з тим брати до уваги іншого, що, згідно з нашим підходом, є важливими показниками рефлексивного розвитку особистості [71, с. 255]. Водночас, ми зважали на те, що можливість висловитись і послухати когось – цілюща вже сама по собі, оскільки дає змогу поділитися своїми думками, переживаннями, відчути спільність з іншими і усвідомити свою унікальність.

**Релаксаційні методи.** Введення релаксаційних вправ є невід'ємною ланкою реалізації корекційно-розвивальної програми, про що йшлося

раніше. Слід використовувати вправи, які базуються на методі активної нервово-м'язевої релаксації, дихальні та візуально-кінестетичні техніки з метою відкрити дітям шлях до оволодіння мистецтвом досягати внутрішньої гармонії та рівноваги, що є гарантом розвитку впевненості у собі, позитивного самоствавлення, самоповаги, здорової самооцінки [89, с. 58].

**Арт-терапія.** Арт-терапія є одним з видів емоційно-символічних методів, які базуються на перетворенні символів та образів фантазії (за допомогою малювання, ліплення та інших видів художньої творчості) в об'єктивовані факти. Як засвідчує досвід застосування елементів арт-терапії у психокорекційних цілях, психомалюнок є одним з найдієвіших методів подолання страхів та агресивних проявів поведінки, посилення почуття ідентичності дитини, ефективним способом розвитку їх творчого потенціалу, здатності самовиражатися за допомогою символічної експресії, пізнавати себе через мистецтво [101]. Ще одним суттєвим моментом даного методу є обов'язкове схвалення і прийняття усіх продуктів творчої діяльності дітей, незалежно від їх змісту, форми і якості, що, безперечно, створює умови для відкритого вираження ними своїх почуттів. Доцільність застосування елементів арт-терапії під час занять обумовлюється і тим, що образотворче мистецтво є діяльністю, виконання якої приносить дітям задоволення, викликає позитивні емоційні реакції.

**Казкотерапія.** Використання елементів казкотерапії у груповій психокорекційній роботі з молодшими школярами обґрунтовується двома моментами: по-перше, казка як літературний жанр дітям близька і зрозуміла, викликає у них інтерес, стимулює роботу уяви, сприяє розширенню картини світу, збагаченню життєвого досвіду; по-друге, казка виступає своєрідним посередником між її змістом і внутрішнім світом дитини. Казкотерапія дозволяє, уникнувши прямих настанов і рекомендацій, актуалізувати ту чи іншу життєву проблему, привернути до неї увагу дітей, змінити їх погляд на

ситуацію, одержавши новий досвід її вирішення, і в подальшому включити цей досвід у свій поведінковий репертуар [95, с. 216].

У контексті нашого дослідження роботу над казкою слід здійснювати у два етапи: слухання твору і обговорення змісту прослуханого. Такий підхід дає змогу вияснити не лише те, наскільки діти зрозуміли зміст казки, а й те, як вони ставляться до подій та героїв, як оцінюють дії і вчинки останніх, що є предметом їхнього схвалення та осуду. Обов'язковим моментом роботи над казкою є обговорення почуттів дітей, їх емоційних реакцій та станів, що сприяє оволодінню ними вмінням аналізувати власну почуттєву сферу, а відтак поглибленню самопізнання.

Під час бесіди за змістом прослуханого діти мають можливість ознайомитися з різними поглядами на одну і ту ж проблему, зрозуміти, що їхня точка зору не є єдино правильною. У такий спосіб створюються умови для розвитку у молодших школярів важливих особистісних якостей, які характеризують їх як суб'єктів спілкування і самосвідомості: здатності аналізувати та оцінювати дії та вчинки інших; вміння обґрунтовано викладати своє бачення і розуміння проблем, спроможність співвідносити казкові події з реальністю і на цій підставі робити для себе певні узагальнення і висновки [70, с. 125].

Важливим показником ефективності будь-якої системи виховання є перенесення (застосування) знань і навичок, набутих під час навчання, у повсякденне життя. У контексті особистісно орієнтованих освітніх технологій можливість сказаного забезпечується за умови активної участі у реалізації виховних впливів батьків і вчителів дітей. Саме на них покладена функція психологічного управління, тобто практичного втілення знань та рекомендацій психолога у процес розгортання особистісного буття дитини. Представлена вище картина відображає загальну спрямованість роботи, підпорядковану завданню оптимізувати умови розвитку рефлексії у молодших школярів.

## Вісновки до розділу 2

Проведення констатувального дослідження, кількісна та якісна обробка результатів дослідження, які апретставлені у параграфах другого розділу, дозволили узагальнити наступні положення:

1. Молодші школярі помітно відрізняються один від одного рівнем розвитку рефлексивних складових самосвідомості. Ця різність знаходить відображення у типах рефлексивної позиції.
2. Рівень розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку визначається головним чином їх індивідуально-особистісними особливостями. Важливу роль у становленні рефлексії у молодшому шкільному віці відіграє здатність дитини до самоаналізу – інтелектуальної складової досліджуваного феномену.
3. Адекватний характер самооцінки, тобто вміння правильно оцінити свої можливості і співвіднести з ними свої домагання, а також вміння покладатися на самооцінку є необхідними передумовами розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.
4. Здатність регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджуючи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції є потенційною можливістю молодших школярів, яка посилює тенденцію до децентрації.
5. За відсутності належного інтерпсихічного середовища здатність до рефлексії у молодших школярів формується недостатньо і проявляється як особистісна інтегрована якість лише у 26 % дітей.
6. Здатність до рефлексії є потенційною здібністю молодших школярів, яка успішно розгортається за умов сприятливого розвивального середовища.
7. Найблагополучнішими з точки зору сприйнятливості виховних впливів є досліджувані з розвиненою потребою у самопізнанні, що виступає основним мотивом їхньої активності як суб'єктів самосвідомості

## ВИСНОВКИ

Становлення рефлексії як особистісного феномену дитини молодшого шкільного віку є однією з найскладніших психологічних проблем як в теоретичному, так і в експериментально-технологічному аспектах. Особливої актуальності це питання набуває в умовах сьогодення в зв'язку з вирішенням найважливішого завдання Нової української школи – підготовки дітей до самостійного життя, що передбачає озброєння їх не лише певним колом знань, умінь і навичок, а й оптимальним набором особистісних якостей, необхідних для саморуху, самореалізації, самоствердження зростаючої особистості. Розгортання рефлексії як універсального механізму перебігу саморегуляції та саморозвитку людини є окремою лінією її особистісного становлення, з якою пов'язане ціннісне осмислення власного життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблематики засвідчує, що рефлексія як системна якість особистості зароджується наприкінці дошкільного дитинства. Це головним чином пов'язано з актуалізацією проблеми визначення дитиною свого самобутнього способу життя. На межі дошкільця та молодшого шкільного віку мають місце якісні зміни у сфері самосвідомості, які вможливають розвиток рефлексивної здатності дитини. Ці позитивні трансформації зумовлюються переходом від егоцентризму до децентрації, який стає можливим завдяки процесу соціалізації. Детермінований розвитком теоретичних форм мислення, механізм децентрації поступово виходить за межі інтелектуальної діяльності, проникаючи в сферу соціальної взаємодії дитини.

В процесі оволодіння учбовою діяльністю дитина стає здатною усвідомлювати і аналізувати свою поведінку. Засвоюючи певні норми і цінності, школяр починає певним чином ставитись не тільки до реальних результатів свого навчання, але й до себе самого як особистості. З віком критерії оцінки та аналізу власного «Я» та оточуючих набувають більш чіткого і диференційованого характеру. Завдяки цьому формується певний

набір ціннісних норм, який визначає основні тенденції поведінки дитини у підсистемах «Я - Я» та «Я - інший».

Потенційна здатність молодшого школяра до самоаналізу, становлення самооцінки і розвиток саморегуляції є базисом для поглиблення рефлексії, яка у нашому дослідженні розглядається як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів: *інтелектуального* (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди ); *емоційно-ціннісного* (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої); *регулятивного* (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, узгоджуючи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції).

Під **рефлексією** ми розуміємо інтегровану особистісну здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю і визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму. При цьому *зовнішніми чинниками* є: очікування значущих дорослих і однолітків, звичні оцінки та ставлення інших. *Внутрішніми чинниками* виступають власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні і потенційні можливості (сутнісні сили), ставлення, вчинки.

Такий підхід до розуміння психологічної сутності рефлексії дозволив визначити основні напрямки дослідження даного феномену. Якісно-кількісна обробка одержаних в ході констатувального експерименту даних вможливила виявлення основних тенденцій становлення і проявів рефлексивної здатності молодших школярів. Різність рівнів розвитку рефлексивних складових самосвідомості знаходить відображення у **типах рефлексивної позиції**: *ідеальному, оптимальному, нестабільному, зародковому, амбівалентному*. Основними критеріями виділення типів виступають: здатність до самоаналізу, вміння покладатися на адекватну самооцінку за умов дезорієнтуючих впливів, спроможність регулювати



власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших. Розподіл досліджуваних за вказаними типами показав таку картину: ідеальний – 0 %; оптимальний – 26 %; нестабільний – 48 %; зародковий – 14 %; амбівалентний – 12%.

Вивчення вікових особливостей проявів досліджуваного феномену у молодшому шкільному віці дає підстави стверджувати, що рівень розвитку рефлексії як інтегрального особистісного утворення визначається не паспортним віком дитини, а її чуттєво-практичним досвідом, системою взаємин у найближчому оточенні та індивідуальною історією життя. Тобто рефлексія є категорією більше особистісно-індивідуальною, ніж хронологічно-віковою.

Сутність формування у молодших школярів рефлексивної самосвідомості полягає у поглибленні уявлень дитини про власне «Я», усвідомленні своєї цінності, унікальності себе та оточуючих; оволодінні здатністю концентрувати свідомість на самому собі, осмисленні свого місця у стосунках з іншими, окультуренні потреб у саморозвитку і самопізнанні, котрі спонукають до подальшої самореалізації; вправлянні у вмінні виявляти довільність поведінки, соціальну компетентність, навички конструктивної взаємодії у спілкуванні і діяльності.

Реалізація системного підходу у вихованні передбачає комплекс формуючих впливів на дітей. Основні напрямки виховної роботи з молодшими школярами спрямовуються на вирішення наступних завдань: створити умови, за яких дитина могла б усвідомити, які властивості їй необхідно у собі розвивати для її успішного особистісного становлення, спираючись на власні індивідуальні резерви і потенційні можливості; розробити для кожної дитини шляхи і способи формування цих необхідних якостей.

Система методичного інструментарію рефлексивного розвитку молодших школярів базується на принципах системності і цілісності навчальних, розвивальних, виховних та корекційних впливів на особистість

дитини; гуманного підходу; єдності потенційного та актуального в розвитку особистості; самореалізації діяльності і поведінки; врахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

Сутність та послідовність методів, форм і видів роботи зумовлюються специфікою диференційованих впливів на дітей, відповідно до рівня розвитку рефлексії. Серед пріоритетних методів та прийомів ми визначили: методи арттерапії, казкотерапії, дискусійні та рольові ігри, психогімнастика, релаксаційні методи.

Становлення рефлексивної здатності молодших школярів визначається умовами інтерпсихічного середовища.

Підбиваючи загальні підсумки проведеного дослідження, можна сформулювати такі основні висновки:

1. Розкрито змістовну та функціональну сутність рефлексії у молодшому шкільному віці. Вона визначається ступенем володіння дитиною здатністю до самоаналізу, характером її самооцінки і вмінням самовизначатися за умов дезорієнтуючих впливів, спроможністю регулювати власну поведінку, співвідосити її з чеканнями значущих інших.
2. Показано, що важливими процесуальними чинниками розвитку рефлексії як інтегрованої особистісної характеристики є поглиблення механізму децентрації, удосконалення механізмів ідентифікації, диференціації та узагальнення.
3. З'ясовано, що варіювання модальності, інтенсивності та стабільності прояву показників критеріїв визначення рівнів розвитку рефлексії відображається у певному типі рефлексивної позиції (ідеальному, оптимальному, нестабільному, зародковому, амбівалентному) – багатовимірній, зумовленій характером самооцінки системі уявлень, оцінок, ціннісних ставлень і самоставлень суб'єкта, на підставі якої здійснюється регуляція власної поведінки і діяльності у різних сферах особистісного буття.

4. На основі виявлених відмінностей у проявах здатності до рефлексії у дітей різних вікових груп встановлено, що розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці детермінується індивідуально-особистісними, а не віковими особливостями.
5. Показано, що розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці є важливою лінією особистісного становлення дитини, та експериментально доведено, що особистісно орієнтований підхід у вихованні є продуктивною психологічною основою оволодіння молодшими школярами здатністю до рефлексії як потенційною здібністю.

Встановлені типи рефлексивної позиції дозволяють не лише пояснити причини виникнення деяких специфічних особистісних властивостей і тенденцій поведінки індивіда, але і глибше зрозуміти процес детермінації становлення особистості в цілому.

Здійснене нами дослідження природно не вичерпує усіх аспектів проблеми становлення рефлексії у молодшому шкільному віці. Зокрема, подальшого теоретичного осмислення і експериментального вивчення потребують питання дослідження статевих модифікацій рефлексивного розвитку молодших школярів.

### Список використаної літератури

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: [http://sum.in.ua/s/ghotovnistj\\_s](http://sum.in.ua/s/ghotovnistj_s)
2. Андрющенко О. О. Проблема рефлексії: гносеологічні зв'язки з філософським знанням. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи : електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–27 квіт. 2015 р.). 2015. Вип. 1 (19). URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/2/andrijshhenko\\_tezi.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/andrijshhenko_tezi.pdf).
3. Андрющенко О. О. Рефлексія як складова навчальної діяльності молодшого школяра. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи : електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту 302 післядипломної педагогічної освіти, матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 18–25 квіт. 2016 р.). 2016. Вип. 1 (23). URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHb1ljSElvU3U2LU0/view>
4. Андрющенко О. О. Сутність феномену «рефлексія» як міждисциплінарного поняття. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2015. Вип. 45 (98). С. 60–66.
5. Афанасьєва О.В., Кузнецов В.Ю., Левченко І.П. Психологія, педагогіка, етика. М.: Закон і право, Видавнича об'єднання ЮНІТИ, 1999. 350 с.
6. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань. Т.1. К.: Міленіум, 2003. С. 45 – 49.

7. Баєва Н.В. Психологія в поняттях, образах, переживаннях. М.: Изд-во Центр гуманітарної освіти, 1996. 96 с.
8. Балл Г. О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки: про співвідношення потреб, мотивів і цінностей // Психологія: республік. наук.-метод. зб. К. : Рад. шк., 1994. Вип. 23. С. 24–31.
9. Бех І. Д. Від волі до особистості. К. : Україна-Віта, 1995. 202 с.
10. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія // Педагогіка толерантності. 2001. № 1. С. 16–19.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
12. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. К.: Педагогічна думка, 1996. № 3 (12).С. 26-33.
13. Бурківська М.Ю Порівняльний аналіз рефлексії особистісної якості «відповідальний» учнів першого та четвертого класів // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. Л.П.Журавльової, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир, 2015. 147 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. О. Єрошенко. Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.
15. Виготський Л.С. Історія розвитку вищих психічних функцій // Збірник наукових праць. М. 1978, 615с.
16. Виногородський А.М. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці. Житомир, 2012, 147с.
17. Вишковський І. В. Методи активізації пізнавальної діяльності // Історія та правознавство. 2007. № 12. С. 2–7.
18. Вікова психологія : навч посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. 2-ге вид., доповн. К. : Академвидав, 2011. 384 с.
19. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В.Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

20. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Педагогічний пошук. 2017. №2(94). С. 3–6.
21. Вознюк Л.В. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 1 класу // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. О.Л.Музики, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир, 2012. 126 с.
22. Вознюк Л.В. Особливості розвитку рефлексії особистісних якостей молодших школярів в умовах розвивальної системи навчання // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 3. / За ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2011. 94 с.
23. Гончаренко С.У.Український педагогічний словник. К:Либідь, 1997. 376 с.
24. Гончарук П. А. Психологія навчання. К. : Вища шк., 1985. 142 с.
25. Гра в житті молодшого школяра.[Електроний ресурс]. Режим доступу: [https://stud.com.ua/88072/psihologiya/zhitti\\_molodshogo\\_shkolyara](https://stud.com.ua/88072/psihologiya/zhitti_molodshogo_shkolyara)
26. Груніна Г. М. Організація творчої та пошукової діяльності учнів // Завучу. Усе для роботи. 2013. № 13 - 14. С. 18 - 23.
27. Давидов Ст. А., Слободчиков В. І., Цукерман Р. А., Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності / Питання психології. 1992. № 3-4. С. 14-19.
28. Дацюк Ю.С. Динаміка рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 6. / За ред. Л.П.Журавльової, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир, 2014. 128 с.
29. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КабМіну України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

30. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13013/1/9Dzyatkivska.pdf>.
31. Дига Н. Інструментальні складники розвитку пізнавальної активності учнів // Українська література в загальноосвітній школі. 2007. № 5. С. 19–21.
32. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56-72.
33. Дубровіна І.В. Психологія. М.: Академія, 1999. 464 с.
34. Дубровіна І.В., Прихожан А. М., Зацепін О.В. Вікова та педагогічна психологія. - М.: Академія, 1999. - 320 с.
35. Дусавицький О. К. Дослідження проблеми розвитку особистості в системі розвивальної освіти (досвід харківської психологічної школи) // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 43(1). С. 80-90.
36. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Х. : Основа, 2009. 176 с.
37. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. // За заг. ред акад. С.Д. Максименко . К.: Форум. 2000. 543с.
38. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. К.: Вища школа, 1978. 263 с.
39. Замузій І. В. Проблемне навчання як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів : педагогічна майстерня // Хімія. 2008. № 10. С. 2–4.
40. Захарова Н. М. Реалізація нових підходів до формування у молодших школярів узагальнених способів дій – загальнонавчальних умінь // Зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. Херсон: Видавництво ХПУ, 2008. Вип. 49. С. 60–63.

41. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
42. Зірка О. Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери школярів через гру : корекційно-розвивальна програма // Початкова освіта. 2007. № 7, С. 12-16.
43. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. 1996. № 1. С. 4–9.
44. Ігрові технології в освітньому шкільному процесі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://gameblog.woc.org.ua/igrovi-tehnologiyi-v-osvitnomu-shkilnomu-protsezi/>
45. Карпов О.В. Психологія рефлексивних механізмів діяльності. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2004. 176 с.
46. Кашапов Р. Р. Курс практичної психології, або як навчитися працювати і добиватися успіху. К: Вид-во Удмуртського університету, 1999. 448 с.
47. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 226с.
48. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). К.: Стилос, 2000. 336 с.
49. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. К.: Освіта, 1998. 255 с. С. 100-137.
50. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>
51. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 260 с.
52. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1968. 45 с.



53. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
54. Ложкін Г. В. Міжособистісне спілкування як фактор стимулювання пізнавальної активності // Психологія : респ. наук.-метод. зб. К. : Райдуга, 1992. Вип. 39. С. 52–58.
55. Максименко С. Д. Науково-психологічні основи формування особистості // Рідна школа. 1991. № 1. С. 27–30.
56. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Навч. посіб. для вищої школи. К.: Наукова думка, 1998. 226 с.
57. Маралів В. Г. Досвід самопізнання. М., 1987. 365 с.
58. Міріманова М. С. Рефлексія як системний механізм розвитку. М.: ВЛАДОС, 1997. 316 с.
59. Мартиненко С. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів четвертого класу // Початкова школа. 2008. № 6. С. 34–39.
60. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники автор. колективу) та ін. К.: ІЗМН, 1997. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. 392 с.
61. Міріманова М. С. Рефлексія як системний механізм розвитку // Розвиток дослідницької діяльності учнів: Методичний збірник. М.: Народна освіта, 2001. С. 88-98;
62. Мукай Т. В. Сучасні психологічні технології діагностики рефлексивності // Наука і освіта, 2012, №9. С. 153-157.
63. Мухіна В. С. Вікова психологія. М.: Академія, 1998. 456 с.
64. Навчання життєво важливих навичок / Под ред. М. П. Майорової. Санкт-Петербург: Изд-во «Освіта-культура», 2002. 288 с.
65. Немов Р. С. Психологія. Підручник. М.: Освіта: ВЛАДОС, 1995. 146 с.
66. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці. К., 2009. 282 с.

67. Никончук Н.О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2006. С. 97-102.
68. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
69. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
70. Парфілова С. Л. Прийоми створення проблемних ситуацій // Матеріали наук. конф. за підсумками наук.-дослід. і наук.-метод. роботи кафедр СумДПУ ім. А. С. Макаренка у 2006 р. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. С. 235.
71. Парфілова С. Л. Система ігор як засіб формування пізнавальних інтересів молодших школярів // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. Ч. I. С. 253–259.
72. Педагогічний словник / ред. кол.: М. Д. Ярмаченко, І. А. Зязюн, В. М. Мадзігон, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. М. Д. Ярмаченко. К.: Пед. думка, 2001. 516 с
73. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра // Психологія і суспільство / Гол. ред. А.В. Фурман. 2006. № 1. С. 113-120.
74. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів. К., 2003. 120 с.
75. Психологія молодшого шкільного віку: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.П. Никоненко. Ніжин, 2000. 31 с.

76. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб./ М.Й. Боришевський, С.Т. Музичук, В.В. Антоненко та ін. К., 1999. 190 с.
77. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / За ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. К., 1999. 126с.
78. Психологія. Видання друге, стереотипне / За ред. Ю.Л. Трофімова. К.: Либідь, 2000. С. 491-495.
79. Рефлексія (філософія). [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія\\_\(філософія\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія_(філософія))
80. Рогов Є.І. Загальна психологія. М.: ВЛАДОС, 2000. 448 с.
81. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-е вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
82. Савицька О.В. Методи діагностики рівня сформованості дій рефлексії / Проблеми сучасної психології, 2010. Випуск 9. С. 420-428.
83. Савчин М. В. Вікова психологія. К.:Академвидав, 2006. С. – 360.
84. Семенов І.М., Степанов СЮ. Проблеми психологічного вивчення рефлексії та творчості. М.: Мова, 1983. 254 с.
85. Синяговська І. О. Нестандартні уроки як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів // Фізика в школах України. 2007. № 13/14. С. 34–43.
86. Слободчиков В.И.,Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25-37.
87. Степанова В. Технологія проектів як засіб активізації пізнавальних інтересів і творчості учнів // Біологія.2008. № 24, серпень. С. 23–24.
88. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
89. Сухомлин Л.В. Форми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Сучасна школі України. 2009. №9. С. 49 – 60.

90. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 232 с.
91. Топол Вікторія, стаття «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела. - <https://m.facebook.com/posts>
92. Турчин Т. Розвиток особистісної рефлексії учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти / Гол. ред. Н.Г. Ничкало. 2007. № 6. С. 91-101.
93. Український Я.І., Штокало М.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості // Вісник Київського ун-ту ім. Т. Шевченка. 1999. Випуск 7. С. 24-27.
94. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.
95. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
96. Чудновський М.О. Розвиток здібностей учнів. Виховання школярів. 1990. №4. С.33-37.
97. Шовтюк І.А. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 4 класів // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. О.Л.Музики, Ю.Ю.Дем'янчук. Житомир, 2012. 126 с.
98. Шовтюк І.А. Особливості розвитку рефлексії особистісних якостей молодших школярів в умовах традиційної системи навчання // Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 3. / За ред. О.Л. Музики, Ю.Ю. Дем'янчук. Житомир, 2011. 94 с.
99. Шулигіна Р.А. Концептуальні підходи до проблеми становлення рефлексивної індивідуальності школяра в педагогічному процесі. Збірник наукових праць. Випуск 15, книга 1. С. 116- 123.
100. Щедровицький Г.П. Рефлексія і її проблеми. М.: Академія, 1975. 395 с.

101. Щукіна Г. Активізація пізнавальні діяльності школярів в освітньому процесі. <http://www.novapedahohika.com/noloms-307-1.html>
102. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів. К., 2000. 120 с.
103. Яворська-Ветрова І.В., Петренко І.В. Дослідження розвитку рефлексивних аспектів самосвідомості молодших школярів з різною успішністю / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. К. 1994. 20 с.
104. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність як сучасна форма організації навчання учнів : навч.-метод. посібник. Вінниця : ВДПУ, 2004. 67 с.
105. Яцюк Н.О. Особливості моральної рефлексії у молодшому шкільному віці. К., 2008. 168 с.

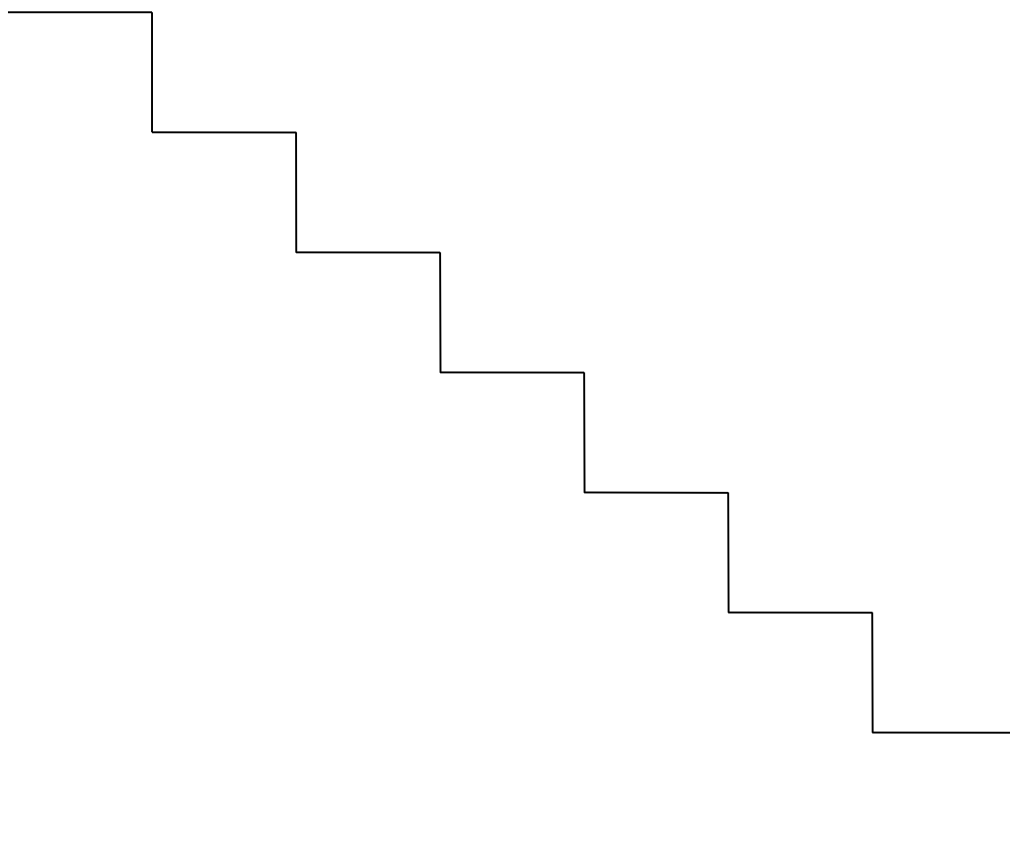
## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### *Бесіда для учнів*

1. Який ти?
2. Чим ти сам(а) собі подобаєшся?
3. Що тобі в тобі не подобається?
4. Хто до тебе ставиться добре? Чому?
5. Хто до тебе ставиться погано? Чому?
6. Хто тебе вважає хорошою дитиною? Чому?
7. Хто тебе вважає поганою дитиною? Чому?

*Стимульний матеріал до методики “Сходінки”.*



## Додаток В

**Форма протоколу до методики „Сходинки”.**

Протокол № \_\_\_\_\_

Прізвище \_\_\_\_\_

та \_\_\_\_\_

ім'я \_\_\_\_\_

учня \_\_\_\_\_

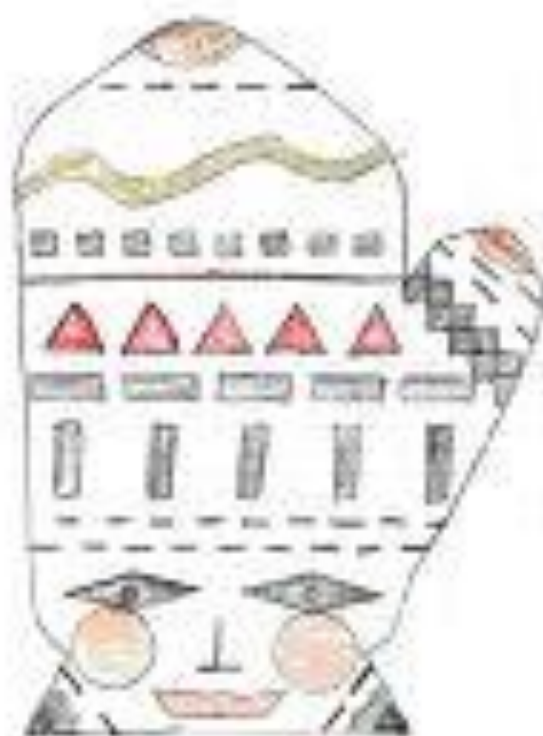
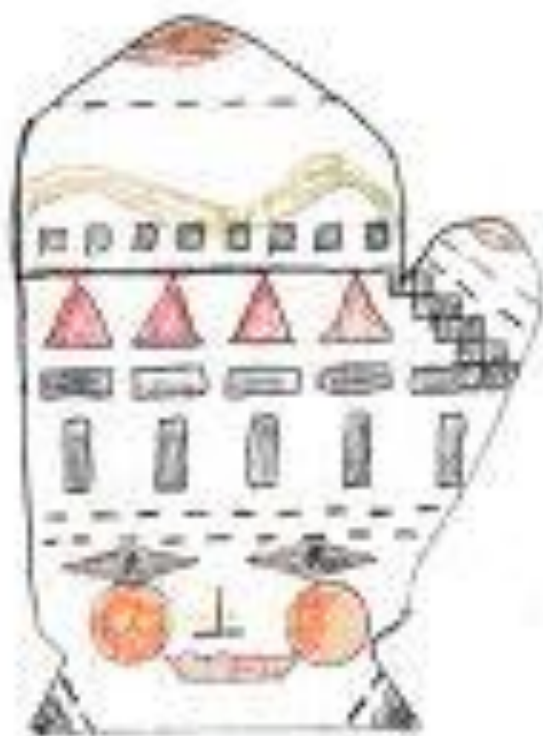
Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Оцінювальна позиція	№ сходинки	Вербальна реакція	Емоційна реакція	Поведінкова реакція	Характер самооцінки	Примітка
Оцінка дитиною самої себе (самооцінка)						
Оцінка дитиною себе від імені матері						
Оцінка дитиною себе від імені батька						
Оцінка дитиною себе від імені вчителя						
Оцінка дитиною себе від імені друзів						

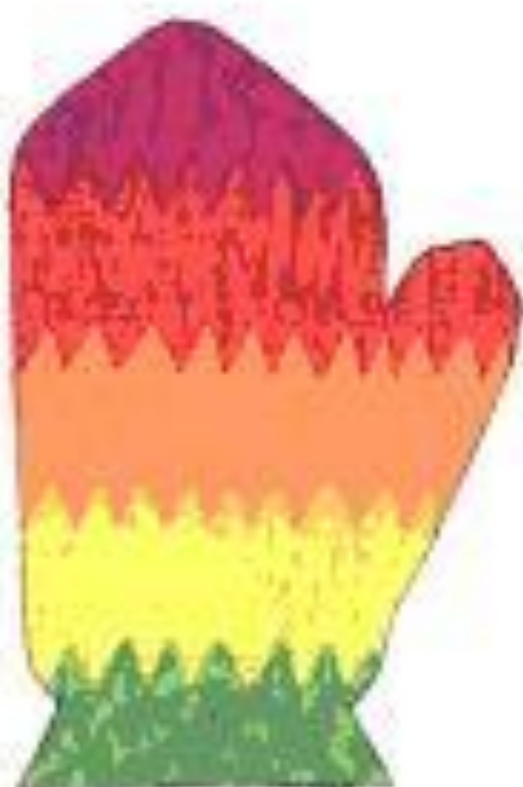
обстеження \_\_\_\_\_



## Додаток Г Методика “Рукавички”.



III



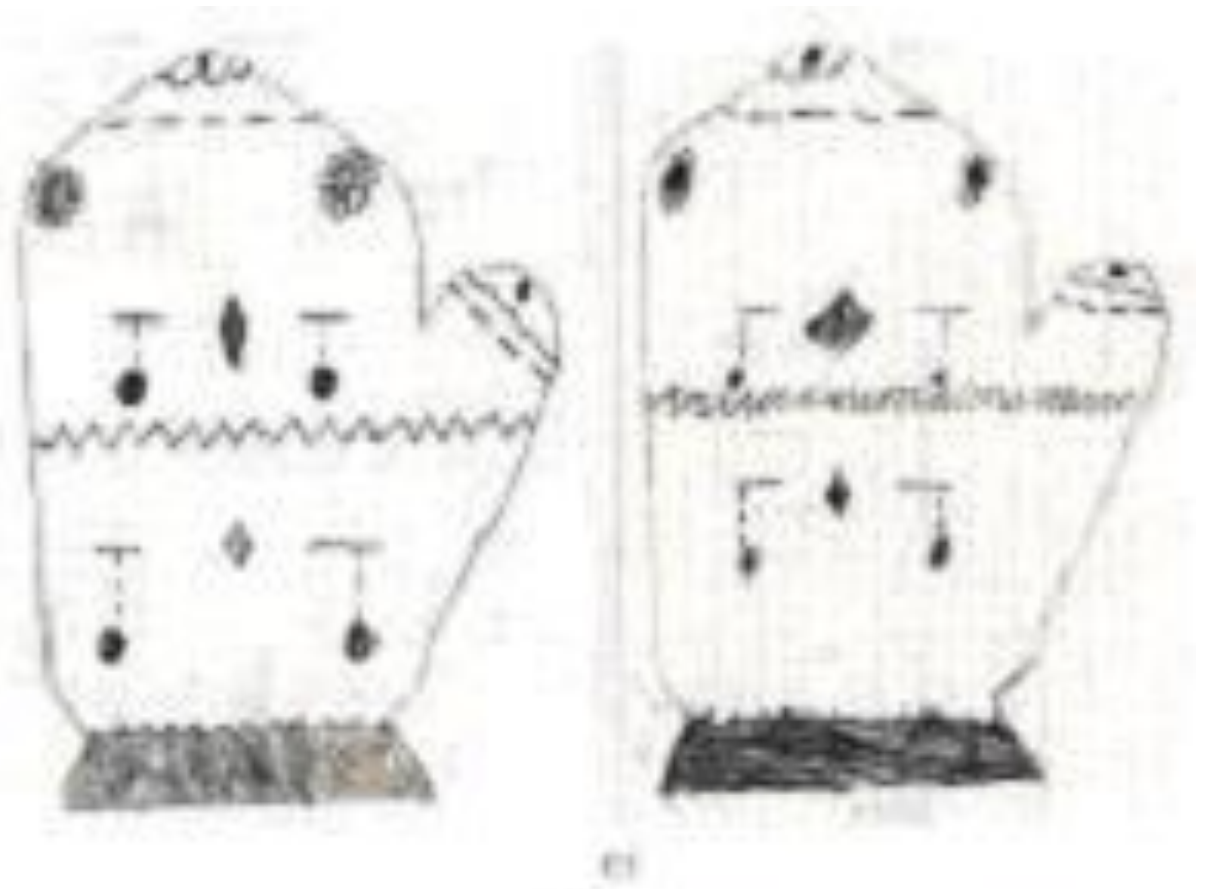
IV



E



E4



### Сценарій тренінгового заняття

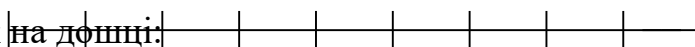
#### Тема 1. Мій внутрішній світ.

**Мета:** ознайомлення дітей з завданнями і формами роботи, згуртування групи, створення у ній доброзичливої атмосфери, формування у дітей навичок самоаналізу, розвиток вмінь виділяти позитивні і негативні якості у себе та в інших, допомога дітям в усвідомленні ними унікальності, цінності і неповторності власного “Я”, розумінні можливості свого особистісного зростання, підвищення самоповаги дітей.

#### Заняття 2. Який Я – великий чи маленький?

**Мета заняття:** допомогти дітям усвідомити зміни, які відбуваються з ними з дорослішанням; розвивати адекватну, здорову самооцінку, позитивне самоставлення; вдосконалювати навички самоаналізу; познайомити з прийомами ауторелаксації.

**Обладнання і матеріали:** для ведучого: запис на дошці “Великі – маленькі”; малюнок на дошці:



1 3 5 7 9 11 ----- 20 “лінія часу”; карточки з написами: “Мене заставляють”, “Я сам(а)роблю”;

для дітей: зошит, ручка.

### ХІД ЗАНЯТТЯ.

#### 1. Привітання.

- *Доброго дня! Я рада бачити вас усіх на сьогоднішньому занятті. Сподіваюсь, наша зустріч буде для вас приємною і корисною*

#### 2. Розминка, релаксація.

1) Гра “Спіймай мишку” (ця гра допоможе дітям відволіктись від попередніх занять і зосередити увагу для подальшої роботи). Дітям пропонується встати з-за парт, відійти до задньої стіни і дається наступна інструкція:

- *Уявіть собі, що ви прямо зараз і прямо тут будете ловити мишку. Що це за мишка? Гарненька біленька мишка або сіро-коричнева домашня мишка? Уявіть собі маленького звірка з гостренькою мордочкою і*

*симпатичними сіренькими оченятами, який швидко біжить по підлозі, перебираючи чотирма крихітними лапками. Ви повинні беззвучно пересуватися, щоб не налякати тваринку. Підкрадайтесь так повільно, як тільки можете, за своєю мишкою. Перейдіть через всю кімнату, підійдіть до свого місця, і нехай ваша мишка залишиться сидіти перед вами. Якщо хочете – візьміть її на руки і погладьте, або просто дивіться, як вона сидить і з цікавістю розглядається навкруги ... (Ведучий повинен дочекатися, щоб всі діти підійшли до своїх місць). Попрощайтесь зі своєю мишкою і подумки прослідкуйте за тим, як усі мишки побіжать до дверей. Я трохи відчиню двері, щоб вони змогли вибігти з класу. Можете сісти за парти.*

2) Гра “Я горджусь тим, що я ...” (ця вправа допоможе дітям відчути впевненість, викличе позитивні емоції). Діти закривають очі, і ведучий пропонує їм уявити плакат, на якому великими, красивими буквами написано: “ Я горджусь тим, що я ...”. Після того, як діти внутрішнім поглядом уважно роздивляться напис, ведучий просить їх подумки “дописати” це речення, а потім розповісти групі те, що у них вийшло.

**3. Рефлексія попереднього заняття.** Аналіз домашнього завдання (розповіді дітей про те, чому їм дали такі імена; демонстрація і обговорення дитячих малюнків на тему “Я і мої “чоловічки”” за бажанням дітей).

#### **4. Основний зміст заняття.**

1) Вправа “Великі – маленькі”. Ведучий ділить дошку на дві частини. З лівого боку пише заголовок “Великі”, з правого – “Маленькі”. Проводиться бесіда про те, якими вміннями володіють дорослі і діти. Ведучий узагальнює висловлювання дітей і записує їх на дошці у відповідних колонках. Після цього дітям пропонується поміркувати, якими вони себе вважають – великими чи маленькими, і обґрунтувати свої відповіді.

2) Вправа “Я сам”. Ведучий малює на дошці “лінію часу” (див. вище) і позначає на ній відрізками вік – від одного до двадцяти. Потім прикріплює до цієї лінії карточки з написами “Мене заставляють” і “Я роблю сам(а)”, пропонуючи дітям називати те, що вони робили самі і що їх заставляли робити, коли їм був рік, три роки, п’ять, сім, як це виглядає зараз і як, на їхню думку, буде у майбутньому (карточки при цьому пересуваються). В результаті всі приходять до висновку: дорослі відрізняються від дітей тим, що вони значно самостійніші.

3) Робота в зошитах. Для поглиблення самоаналізу ведучий пропонує дітям письмово завершити речення:

- Мені ... років.
- Мене заставляють ... .
- Я сам(а) роблю ... .

## 5. Підведення підсумків.

1) Рефлексія поточного заняття:

- *Що запам’яталось вам сьогодні найбільше?*
- *Що нового про себе ви дізналися?*
- *Як ви себе почуваете порівняно з тим, як почувалися на початку заняття?*
- *Про що хотіли б ще дізнатися?*

2) Домашнє завдання:

- *Вдома спробуйте намалювати себе маленьким, коли ви ще майже нічого не вміли робити самостійно, і великим, таким, що багато знає і вміє.*

6. Релаксація. Гра “Покажи без слів”. Ведучий називає слово, а діти повинні невербально передати його зміст: метелик; старенька бабуся; людина, у якої болить зуб; морська хвилька; лисичка; молоденьке деревце.

## 7. Прощання.

- *Дякую всім. Це була остання вправа на сьогодні. До побачення.*