

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ
ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ В
ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ВИМІРІ**

Монографія

За редакцією М. Т. Дригус

Київ

Педагогічна думка

2015

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (протокол № 7 від 2 липня 2015 року)*

Рецензенти:

Моляко В.О. – завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Бондарчук О.І. – завідувач кафедри психології управління ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, доктор психологічних наук, професор.

Становлення особистісної ефективності школярів в онтогенетичному вимірі :
монографія / Г.О. Балл, М.Т. Дригус, Н.І. Мусіяка, І.В. Яворська-Ветрова ; за ред.
М.Т. Дригус. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 161 с.

ISBN 978-966-644-413-7

Монографію присвячено теоретико-методологічному та експериментальному дослідженню проблеми психологічних механізмів становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі. Розкрито теоретико-методологічні засади вивчення категорії “особистість” у раціогуманістичній перспективі, а також здійснено аналіз теоретико-методологічного підґрунтя становлення психологічних механізмів особистісної ефективності школяра. Проаналізовано результати експериментального дослідження особливостей рефлексивності та оцінкових ставлень як механізмів становлення особистісної ефективності школярів. Розглянуто методичні прийоми активізації продуктивного становлення особистісної ефективності учнів.

Монографія адресована фахівцям у галузі психології, практичним психологам та вчителям.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0113U001216

УДК 159.922

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІСТЬ” В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ ...	6
1.1. РАЦІОГУМАНІСТИЧНА ОРІЄНТАЦІЯ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІСТЬ” У ПСИХОЛОГІЇ.....	6
1.2. СИНТЕЗ ПІДХОДІВ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІСТЬ”.....	11
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНЯ.....	16
2.1 Концепція психічного розвитку дитини Г.С. Костюка як підґрунтя вивчення проблеми особистісної ефективності	16
2.2. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	21
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОЦІНКОВИХ СТАВЛЕНЬ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	33
3.1. ОЦІНКОВІ СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	33
3.2. Вивчення особливостей оцінкових ставлень як механізму становлення особистісної ефективності учнів	44
3.3. АКТИВІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОЦІНКОВИХ СТАВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ	76
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	84
4.1. РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	84
4.2. Вивчення особливостей рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності учнів	95
4.3. АКТИВІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ У ШКОЛЯРІВ	130
ПІСЛЯМОВА	138
ЛІТЕРАТУРА	140

ПЕРЕДМОВА

Гуманістично орієнтована освітня система в ранг пріоритетної висуває проблему забезпечення ефективного розвитку особистості школяра, органічною складовою якого є успішна самореалізація та особистісна ефективність. “Контекст національної ідеї актуалізує проблему *філософії людиноцентризму*, – наголошує В.Г. Кремень, – що акцентує увагу на особистісних цінностях, способах і можливостях їх реалізації” [112, с. 7]. У цьому сенсі гостро актуальним стає концептуальне бачення сучасної освітньої системи у парадигмі особистісної ефективності школяра як однієї зі стрижневих тенденцій психологічного супроводу трансформаційних процесів вітчизняного освітнього простору. Тому однією з нагальних потреб є проведення багатобічних наукових розвідок щодо становлення школяра як активного, творчого, особистісно ефективного та успішного суб’єкта власної учінневої діяльності.

Прикметно, що проблему особистісної ефективності школяра в освітньому просторі ініціював Г.С. Костюк. Він означив її у сенсовому полі як створення умов для допомоги учневі “зростати власними силами” у процесі учіння. У цьому контексті також є непересічною ідея П.Р. Чамати щодо “усвідомлення дитиною себе суб’єктом змін, усвідомлення своїх сил і можливостей”.

Аналізуючи проблеми особистісного зростання в умовах сучасної освітньої системи, С.Д. Максименко окреслює важливість парадигми особистісної успішності в освітньому просторі: “Питання про те, яких успіхів можна очікувати від дитини або молодшої людини (якщо це стосується вузівського навчання), є вельми актуальним... Адже значущим є відрізок часу в житті людини, коли навчання є головним видом діяльності і, – зазначає учений, – головним виміром активності особистості. У цей час особистість переживає формувальні зміни, які визначають її подальшу долю” [131, с. 11]. І саме становлення особистісної ефективності учня в процесі навчальної діяльності як провідної для молодшого шкільного віку є стрижневою домінантою формувальних змін зростаючої особистості.

Важливість цієї проблеми зростає при переході школяра з початкової до основної школи, адаптаційній період якого може супроводжуватися певними труднощами. Г.С. Костюк привертав увагу до складнощів включення учнів у шкільний простір у процесі перехідних періодів від одного до іншого онтогенетичного етапу їх навчання в школі: “Учбова діяльність ускладнюється з переходом учнів від молодших до середніх і старших класів, набуває нових особливостей, характерних для цих вікових періодів” [102, с. 427]. Особливо вагомим у цьому сенсі є період переходу від молодших до середніх класів, період адаптації учня до основної школи.

Наявна в дидактиці та педагогічній психології проблема “дидактогенії” є свідченням можливої деструктивності статусу школяра в освітньому середовищі. Особливого значення набуває дихотомія особистісної проєкції “ефективний – неефективний” школяра, оскільки закладає підґрунтя для

конструктивного чи деструктивного становлення особистості в освітньому просторі.

У свій час Г.С. Костюк поставив завдання, яке не втратило своєї актуальності й до нині, а саме – “забезпечення ефективності учіння щодо всіх учнів відповідно до їхніх можливостей”. Успішний його розв’язок з необхідністю передбачає наукові розвідки проблеми психологічних механізмів, які сприяють продуктивному особистісному розвитку школяра в процесі учіння. В її контексті – дослідницькому і практичному – доцільним є вивчення проблеми психологічних механізмів особистісної ефективності учня, що не було окремим предметом наукового аналізу.

Об’єкт дослідження – особистісна ефективність школяра.

Предмет дослідження – психологічні механізми становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі.

Мета дослідження: вивчення психологічних механізмів становлення особистісної ефективності учнів у онтогенетичному вимірі.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження склали ідеї Г.С. Костюка щодо “розвитку дитячої особистості” та саморозвитку у контексті його концепції психічного розвитку дитини.

Концептуальний абрис дослідження передбачав вивчення архітекτονіки структурно-динамічних характеристик психологічних механізмів становлення особистісної ефективності школяра на першому періоді його включення у шкільне середовище – у молодшому шкільному віці, а також на початковому щаблі підліткового етапу онтогенезу. Вектор дослідницького підходу мав метою простеження мікрогенези особливостей психологічних механізмів та макрогенези їх становлення та розвитку (онтогенетичний аспект).

У монографії подано результати трирічного (2013–2015 р.р.) дослідження проблеми психологічних механізмів становлення особистісної ефективності учнів колективом науково-дослідної групи лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Автори монографії

Балл Г.О. – розділ 1; Дригус М.Т. – передмова, розділ 2, післямова;
Мусяка Н.І. – розділ 3; Яворська-Ветрова І.В. – розділ 4.

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІТЬ” В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

1.1. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії “особистість” у психології

1.1.1. *Раціогуманізм* (детальніше див. [22]) – це форма сучасного гуманізму, яка у світоглядному плані наголошує на визнанні *інтелектуальної культури* (що знайшла найповніше втілення у науках – «точних» і гуманітарних – і у філософії) одним із найважливіших здобутків людства, а у плані методології людинознавства – наполягає на максимальному використанні цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування.

Раціогуманістична орієнтація у методологічній царині наголошує, зокрема, на тому, щоб, не задовольняючись взаємною *толерантністю* (звісно, необхідною) представників підходів, які конкурують, ба навіть налагодженням між ними *діалогів*, шукати й застосовувати *медіатори* – опосередкувальні ланки, що слугували б підвищенню продуктивності таких діалогів.

Зупинюсь на специфічному медіаторі взаємодії природничонаукової та гуманітарної традицій у психології (й людинознавстві загалом), яким, на мою думку, здатна служити *дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату* [20; 21].

Відомо, що термін “категорія” є багатозначним, подібно до інших ключових термінів філософії й гуманітарних наукових дисциплін (включно з методологією науки). В даному разі взято за вихідне поширене (головним чином, у радянських і пострадянських методологічних дискурсах) трактування категорії як “фундаментального, вузлового на даному етапі розвитку, поняття деякої науки” [91, с. 3]. Тож обговорювана модель постулює наявність у складі категорійно-поняттєвого апарату людинознавства якісно різних одиниць знання: по-перше, категорій, кожна з яких представляє, у рамках наукової галузі, що розглядається, якийсь бік буття, і, по-друге, наукових понять, у яких категорії знаходять конкретизацію. Порівняймо заради прикладу категорію “смысл” (вдало охарактеризовану – принаймні, стосовно психології – Д.О. Леонтьєвим: “Смысл (зокрема, смысл текстів, фрагментів світу, образів свідомості, душевних явищ або дій) визначається, по-перше, через ширший контекст і, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення або напрямок руху)” [123, с. 26]) і поняттєві конкретизації цієї категорії, якими можна вважати “особистісний смысл”, за О.М. Леонтьєвим, “операціональний смысл”, за О.К. Тихомировим, та ін.

До наукових понять та їх систем ставиться вимога *логічної релевантності*. Зокрема, терміни, що позначають ці поняття, повинні відповідати закону тотожності, за яким, якщо у процесі умовиводу йдеться про

який-небудь предмет А, то протягом усього цього процесу $A = A$, тобто, за В.Ф. Асмусом, ми повинні “мислити саме цей предмет і в тому самому змісті його ознак” (цит. за [98, с. 596]). Справді, з логічно нерелевантних квазіпонять не можна побудувати ясну й несуперечливу теорію. Вони не можуть бути покладені й в основу стандартизованих процедур – експериментальних, психодіагностичних і т. п. На відміну від цього, категоріям логічна релевантність потрібна значно меншою мірою у зв'язку з тим, що їх призначення полягає у предметній, світоглядній і методологічній орієнтації творчої діяльності дослідників (теоретиків і експериментаторів), розроблювачів технологій і гуманітаріїв-практиків (практичних психологів, педагогів, соціальних працівників і т. п.). Логічні огріхи дискурсу, що містить характеристику й обговорення категорій, більш-менш компенсуються при цьому інтуїцією діяча, до якого цей дискурс звернений.

Утім, ситуація (зокрема, у психологічній науці) ускладнюється тим, що і при теоретичному обґрунтуванні здійснюваних досліджень, і в навчальній літературі поняттєва конкретизація категорій, якщо й здійснюється, то зазвичай не рефлексується. І категорії, і наукові поняття, як правило, позначаються тими самими словами. Один із приємних винятків – вживання О.М. Леонтьєвим терміна “окрема діяльність” (або синонімічного – “особлива діяльність”) для позначення одного з понять, яке (поряд з поняттями, позначуваними термінами “дія”, “операція” та ін.) використовується в теорії діяльності. До речі, “дія”, як поняття зазначеної теорії, будучи тим самим одним із засобів конкретизації категорії діяльності, слугує водночас для конкретизації категорії дії, роль якої (як і низки інших провідних категорій) у розвитку психологічної науки простежив М.Г. Ярошевський [251].

Водночас уявлення про психологічні категорії аж ніяк не є незмінними, вони уточнюються і вдосконалюються. Нарешті, навряд чи є сенс «домовлятися» про категорії; доцільніше, мабуть, фіксувати об'єктивні тенденції їх розвитку й, беручи ці тенденції до уваги, пропонувати ті чи інші рекомендації. На відміну від цього, про поняття як елементи теорії – принаймні, у рамках співтовариства, яке налаштоване цю теорію прийняти й, тим паче, базувати на ній технології (діагностичні, навчальні та ін.), – домовлятися можна й треба.

Тож є підстави вважати, що категорії певної науково-гуманітарної галузі – це провідні концепти мислення в цій галузі (на відміну від концептів повсякденного мислення, переважно досліджуваних соціолінгвістикою).

У нинішніх психологічних дискурсах не вщухають скарги на істотні розбіжності у трактуванні головних категорій психології та суперечки щодо того, якому з наявних тлумачень тої чи тої категорії слід віддати перевагу. Зокрема, при загальному інтересі до самого поняття (або категорії) особистості, воно, через розмитість свого змісту, перетворилося, за словами В.С. Мухіної, “ніби у “Mädchen für alles” – у служницю для всіх” [150, с. 316] – і це, звичайно, непокоїть психологів. Тим часом, пом'якшити наявні труднощі здатне вже само усвідомлення відмінності функцій зазначених одиниць знання. Тоді як наукові поняття покликані служити компонентами наукових (а отже, чітких)

теорій, головні функції категорій – бути основою для побудови таких, що конкретизують їх, систем наукових понять, засобами осмислення досягнутих даною галуззю науки результатів і проблем, що стоять перед нею, а також засобами скоординованого планування подальших досліджень і розробок. В обговоренні категорій знаходить вияв характерна для гуманітарної традиції розкутість думки, а в роботі з науковими поняттями – її дисциплінованість, що становить невід’ємну рису природничо-наукового підходу. В цілому ж дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату психології здатна, як зазначалося вище, бути медіатором взаємодії природничо-наукової та гуманітарної традицій.

При тому, що за допомогою категорії «особистість», як правило, характеризують людського індивіда у його відношеннях із суспільством і культурою, слід зважати на складність і суперечливість цих відношень. Тож, оскільки одні наукові течії переважно зацікавлені, скажімо, у вивченні характеристик індивіда, спричинених впливами соціокультурного середовища, а інші – у з’ясуванні його здатності зберігати свою автентичність всупереч таким впливам, то немає нічого дивного, що у представників цих течій “існує потяг акцентувати одне з начал за рахунок іншого” [129, с. 133], що й знаходить відображення у трактуванні категорії “особистість”. Важливо лише не вважати свою позицію єдиною істинною. Точніше кажучи, розходження, про які йдеться, не становитимуть небезпеки, якщо: а) буде усвідомлено природність множинності трактувань категорій (у даному разі категорії “особистість”) і відмінність між категоріями та власне науковими поняттями; б) так чи інакше здійснюватиметься координація зазначених трактувань і конкретизація обраного трактування у чітких наукових поняттях.

1.1.2. Маючи на увазі вищесказане, глибше зосередимося на категорії “особистість”. При усіх розбіжностях у її трактуванні можна констатувати, що вона: а) характеризує людського індивіда; б) характеризує форми функціонування цього індивіда, які він зберігає або творить за допомогою своєї психіки і які реалізує (зокрема, здійснюючи цілеспрямовану діяльність) у взаємодії з іншими індивідами і/або спільнотами, а також із самим собою як іншим. Такий зміст категорії “особистість” наявний у найрізноманітніших її трактуваннях – при тому, що найважливішими чинниками, що зумовлюють той чи той тип вказаного функціонування, визнаються чи то біологічні передумови, чи впливи соціального оточення, чи ініційована самим індивідом активність, чи “поклик буття”, що його відчуває цей індивід. У співвіднесенні із розумінням людської *культури* як сукупності складових людського буття, використовуваних як для збереження (і відтворення) компонентів діяльності (цілей, засобів, способів, результатів та ін.), так і для їхнього оновлення, сказане дає підставу інтерпретувати особистість як *індивідуальний модус культури* (див. [19]). Поняттєвою конкретизацією цього трактування категорії «особистість» став розгляд особистості як такої *якості людського індивіда, котра дозволяє йому бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури* (див. там само). При цьому ступінь потенціального й

актуального прояву цієї якості може бути дуже різним, детермінуючи особистісну ефективність.

Розгляд особистості як якості, що різною мірою сформувалася в різних індивідів, дозволяє уникати непродуктивних дискусій із приводу того, наприклад, з якого віку дитину можна “вважати особистістю”. Окреслений підхід відкриває шлях до аналізу зародкових форм особистості, виокремлюваних і у філогенезі, і в онтогенезі – див. [51, с. 316].

Вважаючи особистість якістю особи, ми спираємося на філософську традицію, яка розрізняє логічні поняття “якість” і “властивість”. Ми вважаємо корисним також висунуте у розвиток цієї традиції положення, згідно з яким “про якість можна судити лише з того, яку роль стосовно інших речей, явищ, процесів відіграє річ, що має дану якість” [13, с. 32].

Справді, виокремити об'єкт, що має певну якість, серед інших об'єктів можна тільки завдяки тому, що ця якість (яка, нагадаймо, може бути розвинена різною мірою) відображає деяке *відношення* між даним об'єктом та іншими об'єктами (“відношення” тут – логічне поняття, яке характеризує, на відміну від “властивості”, сукупність, що складається як мінімум із двох об'єктів). Зазначене відношення конституює *систему*, що охоплює розглянутий об'єкт як один з її компонентів, і тільки в рамках такої системи може бути встановлена якість об'єкта. Ця якість часто виражається в узагальненій оцінці об'єкта (у найпростішому варіанті – позитивній або негативній), що виноситься виходячи з існуючих у культурі критеріїв, які утворюють у цьому випадку провідну ланку вищезгаданої системи.

Викладені міркування легко ілюструються на людинознавчому матеріалі. Одним і тим самим властивостям осіб і спільнот (зокрема тим, які виражаються у певних кількісних показниках) даються різні якісні оцінки залежно від норм, що діють в цій системі.

Зрозуміло, відмінність між властивістю і якістю відносна. Адже встановити наявність у предмета (зокрема, в особи) деякої властивості й кількісно охарактеризувати (виміряти) останню можна теж тільки завдяки певним відношенням між розглянутим та іншими предметами. Але ідентифікуючи деяку характеристику предмета як його *властивість*, ми начебто забуваємо про те, зі спіранням на яке відношення були встановлені її наявність і міра (“сторони відношення нібито зняті у властивості” [13, с. 39]). Фіксуючи ж *якість* предмета, ми обов'язково пам'ятаємо про те, у рамках якої системи вона має місце. Розрізнення якостей і властивостей (зокрема, притаманних особі) має сприяти доланню характерної для психологічних дискурсів плутанини у питанні про співвідношення в особистості біологічного й соціокультурного начал. Сама особистість, трактована як *якість* особи, має бути розглянута як *система*, зі своєю структурою та функціями. Визначальна (специфічна для особистості) *функція* цієї системи – це забезпечення для особи можливості бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури. Тож у цій своїй функції особистість, поза сумнівом, соціокультурна. Інша річ – *структура* особистості, з'ясування якої передбачає:

а) встановлення властивостей особи, які слугують компонентами особистості. Відомо, що ці властивості істотно розрізняються за роллю, яку відіграють у їхньому становленні й розвитку чинники, що характеризують спадковість, впливи середовища (фізичного й соціокультурного) і активність особи;

б) з'ясування взаємозв'язків зазначених компонентів. Знову-таки, добре відома провідна роль тієї підсистеми особистості, яка охоплює її ціннісно-мотиваційні складові. Від характеристик цієї підсистеми істотним чином залежить значення одних і тих самих інструментальних складових особистості для неї як цілісної системи.

Психологічне трактування особистості як якості особи бажано не обмежувати фіксацією функції цієї якості, що виражає відношення між цією особою й культурою; слід також з'ясовувати шляхи реалізації даної функції. Тому будь-які більш-менш стійкі *властивості особи*, що слугують засобами такої реалізації, можна вважати *компонентами особистості* як якості особи. Але ці компоненти проявляють себе по-різному в залежності, насамперед, від властивої особі *спрямованості* (підсистеми особистості, що охоплює її ціннісно-мотиваційні складові).

Особистість (як вона трактується тут) – аж ніяк не єдина якість особи. До її якостей можна віднести, наприклад, такі характеристики, що відображають певні сторони зафіксованої вище визначальної функції особистості, як *особистісна свобода* й *особистісна надійність* [16], *адаптаційний потенціал* [24], *суб'єктність* [56; 124], *психологічна суверенність* [153]. Якостями особи доречно вважати і її *здібності* – за їхнього трактування (див. [15; 102; 120]), яке охоплює не тільки функціональні можливості особи (актуальні й потенційні), але й інші її властивості (насамперед, мотиваційні, зазвичай описувані під назвою *схильностей*), істотні для оволодіння тією або іншою діяльністю, її здійснення й удосконалювання в ній. Здібність як якість особи відображає відношення не між нею і культурою в цілому (як це має місце для *особистості*), а між особою і якоюсь сферою культури, наприклад сферою певної професійної діяльності й підготовки до її здійснення.

У чому ж специфіка особистості серед різних якостей особи, які цікавлять психологів? Мабуть, вона полягає в тому, що особистість є *інтегративною* якістю особи на відміну від її *парціальних* якостей, зокрема згаданих у попередньому абзаці. Доречно вважати, що система парціальних якостей особи визначає її *особистісну ефективність*. Розкриваючи ж взаємодію властивостей особи, які входять до структури цих якостей, можна охарактеризувати психологічні механізми забезпечення вказаної ефективності.

Спробуймо тепер показати, як описані вище поняттєві засоби допомагають інтеграції уявлень про особистість, отриманих у рамках методологічних традицій, що опонують одна одній. З цією метою звернімося до категорії *екзистенції*, визначаючи її, скажімо, за А. Ленгле – як “проживання людиною свого духовного виміру” [127, с. 122]. Екзистенція не лише є суто гуманітарною категорією, але й, за поглядами, поширеними в

екзистенціалістській традиції, являє собою “недоступну жодному дослідженню свободу” (теза належить К. Ясперсу; цит. за [243, с. 10–11]), є реальністю, яку можна пізнати “тільки з особистого досвіду, але не на базі наукового знання” [243, с. 11]. Проте водночас відомо, що зазначена традиція, починаючи зі своїх витоків, не зводилася до розгляду суб’єктивного досвіду людини. За С. К’еркегором, людина як носій екзистенції та суб’єкт власного життя “повинна постійно робити вибір своєї внутрішньої позиції та своєї поведінки” (цит. за [243, с. 10]). Але якщо екзистенція знаходить вияв у поведінці, то може вивчатися не лише суб’єктивними, а й об’єктивними методами. До того ж, спробуймо опертися: на один із принципів раціогуманістичної орієнтації [22], який вимагає долати надмірне протиставлення методологічних підходів й налаштовує на їхню діалогічну взаємодію; на критику Д.О. Леонтьєвим тверджень про “несумісність гуманітарного і природничонаукового підходів до психології людини” [125, с. 4]; нарешті, на тезу М.А. Алмаєва (яка реалізує відомий у методології науки *принцип додатковості*): “Оскільки психологія обґрунтовується подвійно – як власними феноменологічними апріорі (яким загалом відповідає інтроспективний “погляд ізсередини”), так і через апріорі природи (“погляд зі сторони”), то і психологічний дискурс розгортається з позицій то феноменологічної, то натуралістичної настанови” [6, с. 49–50]. Спирання на викладені ідеї дозволяє сподіватися на отримання логічно релевантних (відповідних засадам природничонаукової традиції) репрезентацій фрагментів буття, які феноменологічно (у суб’єктивному досвіді) відкриваються людині, котра рефлексує свою екзистенцію та власну особистісну ефективність в ній.

Прагнучи з’ясувати генезу здатності особи до отримання такого досвіду, мусимо розрізняти:

а) високорозвинену (поєднану з рефлексією) форму екзистенції, яка спонукає людину до свідомих вчинків, відповідних критеріям високої духовності;

б) менш розвинені форми екзистенції;

в) внутрішні передумови становлення форм, вказаних у “б” і “а”. Гіпотеза про наявність таких передумов вже в новонародженої дитини (див. [67]) співзвучна із постулюванням нейрофізіологічних задатків здібностей (зокрема, Г.С. Костюком), інстинктивного (поряд із культурним) полюсу архетипу К.-Г. Юнгом, із трактуванням генези особистості С.Д. Максименком [130] тощо.

У контексті ж викладеної вище концепції особистості *екзистенційність* (готовність до реалізації екзистенції) є природним описувати як компонент особистості – одну з парціальних щодо неї якостей особи.

1.2. Синтез підходів в опрацюванні категорії “особистість”

1.2.1. Трактування категорії “особистість” розрізняються за багатьма параметрами. Зокрема, суттєві незгоди мають місце на осі “егалітарність (утвердження рівності) – елітарність”, тобто з приводу того, чи є особистість

притаманною будь-якому індивіду (або майже будь-якому, принаймні якщо він досяг певного віку) і у цьому сенсі усі індивіди є принципово рівними, чи вона є принадою лише обраних, або найкращих, або найбільш розвинених людей, одним словом – еліти.

Елітарний підхід до трактування особистості є співзвучним із її романтико-публіцистичним розумінням, дуже поширеним і у повсякденних, і у художніх, і у гуманітарно-наукових дискурсах. Наприклад, С.М. Марєєв пише: “Ми кажемо: самостійна особистість. Але несамостійна особистість – і не особистість зовсім. Особистість виражає не просто відмінність одного індивіда від іншого, а й міру його гідності. Коли хочуть вказати на значущість людини, то так і кажуть: це особистість” [136, с. 125]. Орієнтиром тут постає трактування особистості як ідеалу, відповідне давній філософській традиції. Як казав у XVIII столітті Джамбатиста Віко, “філософія розглядає людину такою, якою вона повинна бути” – цит. за [141, с. 216]. Проте, якщо філософи правомірно зосереджуються на розкритті змісту особистісного ідеалу, то педагоги й психологи покликані простежувати й реалізовувати можливості й шляхи руху до нього (згадаймо давню характеристику педагогіки М.М. Рубінштейном як “теорії про шлях до ідеалу” [179, с. 86]).

Сказане не означає, ніби між філософським і психолого-педагогічним трактуваннями особистості відсутні точки дотику. Навпаки, вони є і утворюють передумови для взаємодії вказаних трактувань (котра може бути плідною за поважання правомірності й самостійності кожного з них). Тож психолог або педагог, вивчаючи людину й прагнучи допомогти їй в особистісному зростанні, повинен брати це до уваги.

До аналізу обговорюваної тут проблеми було залучено (див. [17; 21]) уявлення про розрізнявальний та узагальнювальний підходи до поняттєвої конкретизації людинознавчих категорій. Наведене вище трактування особистості за С.М. Марєєвим є характерним прикладом *розрізнявального* підходу, який ставить провідні запроваджені поняття у відповідність насамперед найяскравішим проявам відображуваних цими поняттями явищ або якостей. Натомість *узагальнювальний* підхід орієнтований на якнайширше використання понять, що запроваджуються.

Узагальнювальний підхід має безсумнівні методологічні переваги, оскільки: а) він відповідає тенденції, що виправдала себе в методології науки, до все більшого узагальнення основних понять; б) зміст, що вкладається в обговорюване поняття за розрізнявального підходу, може бути переданий (причому чіткіше) й на базі узагальнювального підходу через встановлення родо-видових відношень (коли, наприклад, “духовні смисли” розглядаються як певний вид смислів у широкому розумінні). Але, усвідомлюючи ці переваги, треба поважати й мотиви, що найчастіше привертають учених-гуманітаріїв до розрізнявального підходу. У центр своєї діяльності (часто не тільки науково-пізнавальної, а й науково-практичної – яка передбачає безпосередній вплив на соціум і/або його членів) такий учений найчастіше ставить феномен, якому надає яскраво вираженого позитивного смислу і тому прагне якнайширше утвердити його в суспільній практиці (або, навпаки, феномен, якому надає явно

негативного смислу і від якого відтак прагне позбавити, наскільки це є можливим, суспільну практику). Відповідно, він схильний визначати головне поняття розроблюваної ним концепції так, щоб воно описувало саме цей феномен, – і віддавати такому поняттю перевагу як головному перед поняттями більш узагальненими, більш чіткими, але ціннісно нейтральними.

Проте, визнаючи, що до застосування розрізняючого підходу можуть спонукати шляхетні мотиви, бажано все ж таки ставитися до нього з пересторогою – принаймні, стосовно конкретизації категорії “особистість”. Адже і з етичного, і з науково-практичного погляду було б недоречно казати, скажімо, юнакові, який не виявляє у своїй поведінці належної самостійності (або навіть його батькам чи педагогам), що він “ще не є особистістю”: це лише образило б його й загальмувало б реалізацію його особистісного потенціалу.

1.2.2. Тепер звернімо увагу на те, що концепт “особистість” виступає не лише в рамках філософії, психології, соціології, культурології тощо – як одна з категорій цих галузей знання, а й у межах суспільної свідомості загалом. У цій своїй ролі він становить неабиякий інтерес для історії культури та історичної психології, заслуговуючи на особливу увагу в контексті аналізу становлення й еволюції гуманістичного світогляду. Адже розглянуте вище надання переваги чи то егалітарності, чи елітарності характеризує не лише різновиди трактувань цього концепту, а й панівні в тому чи тому ареалі й на тому чи тому історичному етапі та пов’язані, звичайно, зі зрушеннями у суспільному бутті тенденції змін думок і настроїв прихильників гуманізму. Обмежуючись розглядом Європейської цивілізації, констатуємо: якщо гуманізм епохи Відродження був налаштований елітарно, оспівуючи красу тіла й велич духу нехай лише окремих – обраних Богом – представників людського роду, то в наступні історичні періоди дедалі більшої ваги набувають егалітарні інтерпретації гуманізму. Упродовж останніх десятиріч вони отримують потужне втілення у поширенні ідей та практики толерантності, діалогічної взаємодії, мультикультуралізму.

Загалом вищесказане налаштовує на висновок, що ані чисто елітарний, ані чисто егалітарний гуманізм не здатні становити надійне ідейне підґрунтя ні для гуманістично зорієнтованих людинознавчих студій, ні для практичної діяльності, спрямованої на втілення гуманістичних цінностей у суспільне життя й, зокрема, в освіту. Є потрібним певний синтез вказаних позицій. Тож розглянемо теоретичні засади такого синтезу, зосереджуючись на психологічній науці й опрацюванні у ній категорії “особистість”.

А. Власне, настанова на синтез елітарності й егалітарності становить один з вихідних пріоритетів гуманістично зорієнтованого людинознавства. Понад століття тому вона знайшла вияв у визначенні особистості М.М. Рубінштейном як “індивідуальної культурно-творчої сили або як можливості її” [180, с. 34]. Згодом американська гуманістична психологія, долаючи обмеження, притаманні найпотужнішим на середину ХХ століття психологічним течіям – бігевіоризму і фройдизму, – зосередилася на з’ясуванні “висот, до яких люди мають потенціал піднятися” [258, с. 2]. При цьому, з одного боку, дослідницькі

зусилля було спрямовано (Абрагамом Маслоу та ін.) насамперед на вивчення самоактуалізованих осіб, які досягли високих ступенів психологічного здоров'я і творчих здобутків, тобто на психологічну еліту. З іншого боку, було наголошено на тому, що, попри всі відмінності у здібностях, психологічне зростання, трактоване як рух у бік самоактуалізації, принципово є відкритим чи не для кожного; психологи мають допомагати людям у цьому рухові, відповідним чином спрямовуючи їхню власну активність: адже “людина якоюсь мірою архітектор самої себе” [257, с. 57], що іманентно включає особистісну ефективність.

Б. Створенню поняттєвих передумов для реалізації окресленої у п. А настанови й доланню крайнощів елітарного й егалітарного підходів у трактуванні категорії “особистість” слугує визнання того, що між “особистістю” й “не-особистістю” не існує чіткого кордону. Слушно вказується, що “початок особистості не можна позначити чіткою межею, навіть такою, як 3-4 роки, на яку вказують деякі автори. Окремі прояви особистості можна спостерігати і у віці одного року, і навіть раніше. Річ у тім, що особистість – це не однозначно описувана структура, про яку можна у кожному конкретному випадку точно сказати: вона є або її немає. Радше, особистість – це форма існування людини, яка попервах посідає ледве помітне місце серед інших, примітивніших форм її існування, далі усе більше й більше і, нарешті, абсолютно переважає” [122, с. 12]. Щодо згаданої якості, то, як сказано вище, я віддаю перевагу трактуванню, за яким особистість – це якість індивіда, котра дозволяє йому бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури.

В. Окреслене у п. Б зважання на відмінності індивідів (і етапів онтогенезу одного індивіда) за мірою їхньої якості, позначуваної терміном особистість, є необхідним, але не достатнім. Воно має бути доповнене зважанням на наявність суттєво відмінних один від одного рівнів розвитку вказаної якості. Не посилаючись на численні у психологічній науці (на жаль, досі належним чином не систематизовані) варіанти встановлення таких рівнів, відзначаю перспективність їхнього виокремлення не за одним, а за двома параметрами й розгляду взаємодії відповідних підсистем особистості. Такими параметрами постають, зокрема: внутрішня простота/складність і зовнішня легкість/важкість життєвого світу особи [43], мотиваційний і регулятивний виміри [67], виміри “егоїзм” (трактований без негативних конотацій і на досить високих своїх рівнях цілком сумісний з альтруїзмом) і “особистісна унікальність” [119].

У вказаних напрямках сприяння, в опрацюванні категорії “особистість”, синтезові елітарності й егалітарності простежується орієнтація на системний підхід, з його чіткою логікою, – що, у поєднанні з послідовною налаштованістю на гуманістичні цінності, відповідає принципам раціогуманізму [22].

У сфері освіти вказаний підхід має знаходити втілення, насамперед, у поєднанні налаштованості, з одного боку, на забезпечення “культурної гомогенізації населення” [113, с. 11] у сенсі надійного масового прилучення до необхідних стандартів культурності та, з іншого боку, на всіляке сприяння “уособленню” кожної людини [111, с. 14], гармонійному розкриттю її

індивідуального особистісного потенціалу. Таке сприяння є потрібним і для самої людини, і для культури – національної та загальнолюдської. Адже, як зазначав М.М. Рубінштейн, “культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим багатша, хоч спочатку й потенціально, культура” [180, с. 37].

Насамкінець зазначимо, що психологічний критерій успішності індивіда, а отже, його ефективності, повинен бути, по-перше, комплексним, по-друге, орієнтуватися на гармонійне поєднання компонентів і, по-третє, допускати різноманіття індивідуальних варіантів [18].

Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНЯ

2.1 Концепція психічного розвитку дитини Г.С. Костюка як підґрунтя вивчення проблеми особистісної ефективності

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження проблеми становлення психологічних механізмів особистісної ефективності учня є концепція психічного розвитку дитини, розроблена фундатором вітчизняної психології Г.С. Костюком зі стрижневою ідеєю саморозвитку та саморуку особистості. Зазначимо, що власний концептуальний підхід до проблеми психічного розвитку Г.С. Костюк репрезентував ще у першій половині ХХ ст., в розгорнутій доповіді “Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини” на республіканській науковій конференції з педагогіки і психології (29 січня – 4 лютого 1940 р. в м. Києві) [100]. Розробку цієї проблеми Г.С. Костюк не полишав протягом усього творчого життя. Цілісну картину концептуального підходу вченого до проблеми психічного розвитку дитини представлено в його фундаментальних працях “Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини” (1940 р.), “Розвиток і виховання” (1967 р.), “Навчання і розвиток особистості” (1968 р.), “Навчання і психічний розвиток учнів” (1979 р.).

Концепція психічного розвитку дитини, розроблена Г.С. Костюком, мала у своїй основі системне і багатовекторне розкриття у різних галузях психологічного знання.

У галузі загальної психології учений дав визначення принципу розвитку, глобальну характеристику онтогенезу психічного розвитку людини, розробив генетичний підхід до психіки, розкрив внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку і обґрунтував поняття розвитку як саморуку.

У галузі дитячої психології Г.С. Костюк здійснив всебічний аналіз розвитку дитячої особистості: визначив поняття “особистість” і “розвиток”; дав характеристику розвитку як детермінованого процесу, розкривши рушійні сили розвитку, а також єдність зовнішніх і внутрішніх умов становлення дитячої особистості; висвітлив провідні закономірності та риси онтогенетичного розвитку дитини, проблему керування розвитком особистості в цілому, зокрема індивідуальним процесом розвитку.

У галузі педагогічної психології учений присвятив особливу увагу таким проблемам, як розвиток і виховання, навчання і розвиток особистості, взаємозв'язок навчання, виховання і психічного розвитку, роль навчання і учіння у психічному розвитку дитини, рушійні сили розвитку і виховання, розвиток психічних процесів під впливом навчання, керування особистісним розвитком в процесі навчання і виховання, ефективність керування учителем психічним розвитком учня.

Ключова площина розгляду сутності психічного розвитку, якій Г.С. Костюк приділив велику увагу, є проблема його детермінації. Розвиток – “детермінований, причинно обумовлений процес”. На переконання вченого, детермінація психічного розвитку зростаючої особистості – це “корінна проблема” у психології. Про кризовий стан її розробки в тогочасній вітчизняній психології, – зауважує Г.С. Костюк, – свідчить той факт, що автори підручників з психології та педагогіки “або зовсім обминають питання зумовленості психічних явищ, або ж обмежуються найзагальнішими і малопереконливими для читача міркуваннями” [100, с. 3]. Але такий стан був властивий не лише тогочасній вітчизняній психології, а й світовій науковій думці, оскільки стрімке поширення біхевіористичного підходу вносило дисбаланс у розв’язок проблеми психічного розвитку та його детермінації. Аналізуючи історію означеної проблеми та полемізуючи з авторами, які обстоювали протилежні принципи її розв’язання, Г.С. Костюк констатує безвихідь, у якій опинилася психологічна і педагогічна думка в намаганнях розкрити проблему детермінації розвитку.

Заслуга вченого полягає передусім у тому, що він уперше не лише в українській, а й у світовій психології, долаючи механістичне розуміння детермінації психічних явищ, створив концепцію психічного розвитку дитини, її саморуху, в якій заклав підґрунтя детермінації особистісного розвитку або, за його висловом, розвитку дитячої особистості.

Які ж проблеми детермінації психічного розвитку є підґрунтям концептуального підходу Г.С. Костюка і в яких імпліцитно проєктуються засадничі ідеї щодо становлення особистісної ефективності?

Учений значну увагу приділяє розкриттю ролі середовища в детермінації психічного розвитку дитини, аналізуючи природне, предметне та суспільне середовище. У контекст його розгляду включено принципово новий ракурс – концепт “середовище психічного розвитку дитини”. Стрижневі ідеї ученого щодо середовищної детермінації по-новому визначали статус дитини в середовищі.

Ідеї Г.С. Костюка щодо системи “середовище – дитина”:

“Середовище дитини не незмінне. Воно змінюється через свідому практичну діяльність дорослого покоління” [100, с. 25];

“Середовище дитини не незмінне ще й тому, що вона сама почасти (безпосередньо або посередньо) впливає на нього і веде до його змін” [100, с. 25];

“Середовище дитини змінюється і з того погляду, що з віком розширюється і змінює свій зміст коло тих умов, які впливають на її життя і розвиток... Змінюється особистість дитини, отже, змінюються середовищні умови її розвитку” [100, с. 26].

Даючи змістовну характеристику середовища психічного розвитку дитини, учений розкриває принципово нове концептуальне бачення проблеми. “Середовище психічного розвитку дитини теж не можна розглядати чисто зовнішньо, як механічну сукупність зовнішніх обставин. Треба брати його в зв’язку з тим, як *це середовище відбивається в свідомості* дитини, які думки,

почуття, прагнення, інтереси в ній збуджує. Треба розглядати його в зв'язку з *дійовим ставленням самої дитини до цього середовища*, до тих чи інших його умов, до навколишніх людей. Від того, як заломлюється середовище в дитячій свідомості, залежить і вплив його на розвиток дитини” [100, с. 26].

Отже, заперечуючи механістичний погляд на середовищну детермінацію, Г.С. Костюк першим включає особистісну детермінацію в її контекст – це ставлення дитини до навколишнього світу, ставлення до діяльності, ставлення до інших у міжсуб'єктній взаємодії. Учений наголошує: “...треба розглядати вплив цього середовища на дитину не як механічний вплив, а в зв'язку зі ставленням до нього самої дитини, у зв'язку з її діяльністю, у зв'язку з конкретними стосунками з нею навколишніх людей” [100, с. 27]. Тобто непересічним є ракурс розгляду цієї проблеми включення дитини в навколишнє середовище. Учений аналізує середовище з одного полюса причиновості – крізь призму складної системи ставлень, взаємовідносин зростаючої особистості з цим середовищем, – і водночас з іншого – зустрічної зумовленості дитячою свідомістю – з огляду на те, “як це середовище відбивається в свідомості дитини”.

Принциповим був погляд на статус дитини в навколишньому середовищі. Це розгляд дитини як активного діяльнісного суб'єкта, характерною ознакою якого є “дійове ставлення самої дитини до цього середовища”. Для порівняння наведемо тезу К. Коффки з цього приводу, який у фундаментальній праці “Основи психічного розвитку” (яку на той час визнавали “найвищою вершиною європейської психології”) наголошував, що розвиток “визначається іманентними законами, дуже мало залежними від дій індивідуума” [114, с. 30].

У розв'язку проблеми детермінації, Г.С. Костюк чітко окреслив своє завдання: “правильно поставити і розв'язати питання про основні умови психічного розвитку дитини” [100, с. 3]. Важливим для розуміння сутності психічного розвитку є виокремлення у концептуальному понятті “умови розвитку” такої їх сутнісної ознаки, як “внутрішні умови”. У цьому сенсі особливого значення для концептуального бачення проблеми становлення особистісної ефективності набуває ініціювання ученим розгляду ролі внутрішніх умов у процесі психічного розвитку дитячої особистості: “У процесі життя і діяльності дитини, визначуваному її вихованням, *змінюються і розвиваються внутрішні умови її психічного розвитку* (курсив наш. – М. Д.)” [100, с. 32].

Як видно з наведеного вище, Г.С. Костюк, виокремлюючи внутрішні умови психічного розвитку, диференціює їх перебіг: умови “змінюються і розвиваються”. Цим самим він визначає одну з найважливіших сутнісних рис концептуального бачення психічного розвитку дитини – необхідність розмежування концептів “зміна” і “розвиток”. “Вже всяке засвоєння нового досвіду, утворення нових навичок і вмінь, веде до деякої зміни попереднього стану дитячої особистості. Але не всяка зміна є розвиток” [100, с. 32] – такий принципово лаконічний висновок робить учений. Він привертає увагу до того, що навіть набуття нового досвіду, нових навичок і вмінь дитячою особистістю, хоч і зумовлює певні в ній зміни, однак вони не є розвивальними.

Самобутність бачення проблеми психічного розвитку віддзеркалюється у принциповій незгоді Г.С. Костюка з тогочасними панівними підходами у зарубіжній психології. Він чітко висловлює свою точку зору: “Розвиток не зводиться до утворення навичок, звичок, як твердить Торндайк і інші біхевіористи, або до простого збагачення дитячої пам’яті” [100, с. 32].

Новаторським є розкриття сутнісних рис розвитку особистості: “Справді засвоєні знання стають здобутком особистості, яка розвивається, ведуть до якісної зміни її психічного життя, до прогресивного руху від нижчих форм свідомості до вищих, які виявляються в новому типі її зв’язків з навколишнім світом (курсив наш. – М.Д.)” [100, с. 32]. Учений виокремлює генералізовану й водночас результативну рису розвитку: “знання стають здобутком особистості, яка розвивається”. Привертає увагу той факт, що не лише вказано на сутнісні риси розвитку, а й кожна з цих рис супроводжується змістовним її означенням: “якісні зміни” психічного життя, “прогресивний рух” від нижчих до вищих форм свідомості, “новий тип” зв’язків особистості з навколишнім світом.

Підсумовуючи, учений послідовно означає провідні риси самого процесу розвитку, акцентуючи на його безперервності, створенні нових внутрішніх умов, наявності не просто перспективи, а й її якості, а саме –розширення: “Отже, в процесі розвитку безперервно створюються нові внутрішні умови для самого розвитку, а в зв’язку з тим розширюються і його дальші перспективи” [100, с. 32]. Вихідна ідея створення нових внутрішніх умов є ознакою продуктивного перебігу процесу розвитку, яке слугує підґрунтям для становлення особистісної ефективності в онтогенезі.

Розкриваючи поняття “розвиток дитячої особистості”, учений висуває тезу про “розвиток дитини як її саморух” і кладе її в основу особистісної детермінації. Це був протилежний підхід до панівних у європейській і світовій психології підходів (К. Коффка, Е. Торндайк, В. Штерн), в яких, як відомо, закони саморуху було виключено.

Наголосимо, що поняття саморуху особистості, яке Г.С. Костюк ставить у центр свого підходу, є ключовим у цілісній концептуальній побудові психічного розвитку дитини. “Тільки розуміючи розвиток дитини як її саморух, ми можемо успішно керувати цим процесом”, – підкреслює учений [100, с. 32].

Стрижневою концептуальною тенденцією процесу розвитку Г.С. Костюк називає появу вищих його етапів з новим змістовним спрямуванням – основними життєвими цілями і розвинутою регулятивною сферою. Ось як розкриває учений цей період процесу розвитку, який сприяє виникненню “вищих форм саморуху особистості” та дає їм всебічну характеристику: “У цьому ж процесі створюються передумови для виникнення на вищих його етапах основних життєвих цілей, які починає ставити перед собою індивід, що розвивається, відповідно скеровуючи свою діяльність. Виникають вищі форми саморуху особистості, що розвивається, які виявляються в її свідомій цілеспрямованості, у прагненні працювати над собою, виробляти в себе ті чи інші властивості, керуючись певним ідеалом, підкоряти своїй владі гру сил своєї власної природи” [100, с. 32]. У наведеному вище одночасно

антиципійовано ідею особистісної ефективності, а також імпліцитно розкрито процес її становлення.

Отже, психологічними ознаками вищих форм саморуху особистості в процесі її розвитку є, за Г.С. Костюком, належний рівень розвитку свідомості та самосвідомості, розвинута здатність до цілепокладання, розвинуті мотиваційні інтенції до самовдосконалення, виховання особистісних рис, зокрема, цілеспрямованості, та розвинутої регулятивної сфери.

Даючи характеристику саморозвитку з концептуальною ідеєю саморуху й розкривши ознаки “вищих форм саморуху особистості”, учений висуває ще одну засадничу ідею, зазначаючи: “При такій цілеспрямованості *особистість до певної міри сама починає керувати своїм власним психічним розвитком*” [100, с. 32]. Означена Г.С. Костюком ідея про появу в особистості здатності до “керування своїм власним психічним розвитком” є водночас і стрижневою ознакою продуктивного становлення особистісної ефективності в процесі онтогенетичного розвитку.

Важливим внеском Г.С. Костюка у проблему психічного розвитку дитини є виокремлене ним питання внутрішніх суперечностей. З огляду на значущість цієї проблеми, Г.С. Костюк вважає за необхідне наголосити: “Психічний розвиток дитини – справді її “спонтанейний, внутрішньо необхідний рух”, джерелом якого є самий зміст цього процесу, властиві йому внутрішні суперечності” [100, с. 32]. Згодом аналіз цього спектру психічного розвитку складатиме могутній напрямок розробки ученим проблеми внутрішніх суперечностей як рушійних сил розвитку.

Увінчує концепцію психічного розвитку дитини розкриття Г.С. Костюком його результативної – становлення особистості. Зазначимо, що, по суті, створивши концепцію ефективності в різних системах життєдіяльності дитини, учений означає риси ефективного особистісного становлення. “Психічний розвиток – це прогресивне зростання цілеспрямованої діяльності особистості, свідомої регуляції поведінки, здатності виходити за межі теперішнього, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки і ними керуватися. Чим більше розвивається особистість, тим більше вона стає самостійною, відносно незалежною від безпосередніх впливів середовища, здатною вести свою лінію поведінки, здатною вчитися і працювати” [102, с. 378].

Концептуальний аналіз проблеми психічного розвитку, самобуття характеристика сутності розвитку і його конституційних ознак, а також плідна ідея саморуху і розкриття ученим виникнення і перебігу “саморуху особистості, яка розвивається”, а також висунута ідея керування особистістю власним психічним розвитком – це непересічне бачення Г.С. Костюком психологічного змісту розвитку – імпліцитно містить архітектоніку становлення особистісної ефективності. Розуміння вченим глибинних процесів психічного розвитку і здатність до розкриття його сутнісних змістовних ознак становлення і перебігу є унікальними надбаннями вітчизняної психологічної думки.

Інноваційність ідей Г.С. Костюка була беззаперечною: “Багатьох вражала тоді сміливість ідей вченого щодо розуміння психічного розвитку як саморуху

та трактування ним своєрідності, специфічності внутрішнього світу особистості як такого, що має джерелом свого розвитку внутрішні суперечності і чинить опір зовнішнім впливам. Як відомо, на той час панував спрощений механістичний підхід до розуміння внутрішнього духовного життя людини, активність якої та розвиток, відповідно до такого підходу, жорстко регламентується суспільством (людина лише “зліпок” соціального середовища)” [215, с. 247–248]. Концептуальна характеристика процесу розвитку з ідеєю саморуху особистості, яку дав учений ще в першій половині ХХ ст., має настільки потужний потенціал, що визначає теоретико-методологічне підґрунтя вітчизняних наукових розвідок і донині, у ХХІ ст.

Продуктивність ідей концепції психічного розвитку дитини Г.С. Костюка набуває особливого значення в наш час, коли домінантним є інтерес до пізнання внутрішніх потенцій самоактивності та самотворення особистості, розвитку її здатності до успішної самореалізації та особистісної ефективності. Саме самотутність концепції психічного розвитку дитини, створеної Г.С. Костюком, розкриття ним закономірностей розвитку “зростаючої особистості” визначає засадничий вектор теоретико-методологічного підґрунтя сучасної гуманістично орієнтованої української психології.

У цьому контексті – дослідницькому і технологічному – надзвичайно актуальним є ініціювання в науковому просторі педагогічної та вікової психології проблеми особистісної ефективності учня, виокремлення й дослідження тих психологічних механізмів, які забезпечують продуктивність становлення школяра як успішного суб’єкта учіння.

2.2. Проблема психологічних механізмів як предмет психологічного аналізу

Історіогенеза дослідження проблеми психологічних механізмів

Науковий аналіз проблеми психологічних механізмів, різних за своїм предметним змістом, набуває стійкого теоретико-експериментального статусу з 70-х років ХХ ст. Зосередимо основну увагу на розгляді розробки проблеми психологічних механізмів (уперше) у власне українському психологічному просторі, абрисно окресливши спектри досліджень у часовому контексті.

У 70-х роках ХХ ст. досліджено механізми розумової діяльності (Є.І. Бойко), механізми формування особистості (О.І. Донцов), механізми соціальної регуляції поведінки (О.І. Зотова), психологічні механізми цілепокладання (О.К. Тихомиров), самооцінку як механізм саморегулювання поведінки особистості (І.І. Чеснокова) [32; 59; 76; 175; 235];

у 80-х роках ХХ ст. – психологічні механізми емоційної стійкості людини (Л.М. Аболін), особистісні механізми регуляції діяльності (К.О. Абульханова-Славська), механізми соціального сприймання (В.С. Агеєв), механізми творчої діяльності (І.П. Калошина), психологічні механізми довільної регуляції активності людини (О.А. Конопкін), рефлексивні механізми саморегуляції

мислення (А.М. Матюшкін), рефлексивні механізми мислення (Є.Р. Новікова) [1; 2; 3; 80; 94; 140; 155];

у 90-х роках ХХ ст. – психологічні механізми розвитку моральної свідомості особистості (Л.М. Антилогова), психологічні механізми мотивації людини (В.К. Вілюнас), психологічні механізми вольової регуляції (В.О. Іванніков), рефлексія і децентрація як психічні механізми саморозвитку особистості (О.П. Колісник), психологічні механізми мотивації (В.Т. Леонт'єв), психологічні механізми формування готовності людини до діяльності (Р.Д. Санжаєва), психологічні механізми рефлексії (О.О. Тюков), механізми довільної уваги в дошкільників (С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова) [12; 47; 78; 92; 121; 188; 218; 248];

у першому десятилітті ХХІ ст. – фундаменталізація освіти як механізм одухотворення суспільства (О.А. Донченко), рефлексивні механізми управління (А.В. Карпов), психологічні механізми формування соціальної зрілості учня в навчально-виховному процесі (Л.О. Кияшко, О.А. Мельник), механізми смислової сфери особистості (Д.О. Леонт'єв), метакогнітивні механізми інтелектуальної саморегуляції (М.О. Холодна); механізми розвитку системи ціннісних орієнтацій особистості (М.С. Яніцький) й ін. [60; 83; 88; 123; 224; 250].

Попри доволі широке вживання поняття “психологічний механізм”, він включається, як правило, у психологічний розгляд без свого визначення. Ця тенденція, започаткована ще у ХХ ст. (В.К. Вілюнас) [47], і на яку звертав увагу у 90-х роках ХХ ст. М.Й. Боришевський [34; 35], зберігається і донині. Так, у сучасному контексті широко використовує поняття “механізм” у різних площинах аналізу смислу відомий психолог Д.О. Леонт'єв [123]. Зокрема, у проблемі онтології смислу – це аналіз шляхів і механізмів породження смислу; розглядаючи проблему смислових структур, її зв'язків і функціонування, учений розкриває такі механізми, як мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний механізм смислоутворення; характеризуючи динаміку і трансформацію смислових структур та систем, він аналізує механізми смислової сфери особистості в онтогенезі; з'ясовуючи міжособистісні форми смислу, учений висвітлює розуміння культури як механізму трансляції смислу. Також привертає увагу використання поняття “механізму”, який репрезентує феномени різного рівня складності: з одного боку, це, наприклад, мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний механізми, а з іншого – “механізм індукції” або “індукція смислу як механізм смислової регуляції”. Водночас визначення самого поняття “психологічного механізму” чи “механізму” як конструкту не дається.

Зазначимо, що вказані вище дослідження психологічних механізмів були проведені переважно в галузі загальної та соціальної психології. Прикметно, що в педагогічній та віковій психології у власне українському психологічному просторі започатковується науковий аналіз проблеми психологічних механізмів (1980 р.). Саме цього часу з'являється праця С.Д. Максименка та І.Д. Бега “Психологічний аналіз механізму класифікації у молодших школярів” [128], у якій відбувся перехід від традиційного розгляду класифікації як мисленнєвої

операції до характеристики її у парадигмі механізму. Праця Г.С. Костюка “З історії вікової психології” [108], здійснений аналіз змісту XXII Міжнародного психологічного конгресу (Лейпциг, 1980 р.) [154], а також висновки наукового форуму з проблем педагогічної та вікової психології (1980 р.) [186] є підтвердженням новаторства українських учених у розробці проблеми психологічних механізмів у галузі педагогічної та вікової психології.

Про те, що українські дослідники мають першість у розробці цієї проблеми, свідчить той факт, що у світовій дитячій та педагогічній психології проблема вивчення психологічних механізмів віднайшла початок розгортання лише нещодавно. Прикладом цього слугує сучасне енциклопедичне видання Роберта Кайла [79], у якому (поряд з аналізом механізмів спадковості в розкритті проблеми генетичних основ розвитку дитини) у контексті дитячої психології розглядаються механізми, що дають початок ідентичності людини.

У власне українському психологічному просторі значної уваги надається розробці проблеми психологічних механізмів, починаючи з 90-х років ХХ ст. Саме за це десятиліття досліджено широкий спектр теоретико-експериментальних проблем психологічних механізмів: психологічний механізм довільної поведінки особистості (І.Д. Бех); психологічні механізми розвитку особистості та провідні психологічні механізми саморегуляції поведінки (М.Й. Боришевський); психологічні механізми саморозвитку (М.Й. Боришевський, О.І. Киричук); рефлексивні механізми саморозвитку дезадаптованого підлітка (І.С. Булах, О.В. Ільїн); когнітивні механізми адаптації до кризових подій (О.М. Дорожевець); психологічні механізми розвитку особистості в онтогенезі (М.Т. Дригус, Д. Новотний); діалог як фундаментальний механізм розвитку психіки, свідомості та особистості (Г.В. Дьяконов); психологічні механізми навчання (Ю.І. Машбиць); механізми психологічного захисту (В.М. Піскун, О.Т. Чередниченко); механізми відповідальної поведінки (М. Савчин); психологічний механізм життєвого проектування (Л.В. Сохань); концепція “суб’єктних механізмів психічної активності” (В.О. Татенко); діалог як механізм творчої діяльності (Н.В. Чепелева) та ін. [27; 34; 35; 38; 61; 63; 65; 142; 143; 167; 184; 200; 205; 206; 207; 232].

Віддзеркаленням стану дослідження проблеми психологічних механізмів у зарубіжній психології слугує той факт, що поняття “механізм” або “психологічний механізм” відсутні навіть у “Великому тлумачному психологічному словнику”, який характеризується як один з “найбільш авторитетних і широко використовуваних у світі психологічних словників початку ХХІ ст.” (автором якого є відомий американський психолог Артур Ребер). У словнику наведено визначення лише “захисного механізму” як репрезентанта несвідомої сфери і його різновидів (витіснення, регресії, раціоналізації, проекції) [33]. Зазначимо, що ми не залучаємо до аналізу проблему фізіологічних механізмів як таких, що виходять за межі предмета розгляду. Згадаємо лише праці Г.С. Костюка, який, розглядаючи проблему психічного розвитку людини, вживав поняття “фізіологічний механізм

психічного розвитку”, а також поняття “механізми відображуючої діяльності” [102].

Розглянемо концептуальні підходи українських учених до проблеми психологічних механізмів. Висвітлити всебічні вітчизняні здобутки в цій галузі можливо лише в окремій монографічній публікації. У цьому параграфі зупинимося тільки на підходах, які репрезентують два стрижневі напрями – виховання та навчання зростаючої особистості, а також на новітніх тенденціях розробки цієї проблеми.

Концептуальний підхід до проблеми психологічних механізмів розвитку особистості (М.Й. Боришевський).

Учений чітко окреслює своє завдання щодо розкриття феномена “психологічних механізмів”: по-перше, “дати визначення поняття “психологічні механізми”; по-друге, “розкрити сутність психологічних явищ, які позначаються цим поняттям і зумовлюють функціонування, становлення й розвиток особистості як складного системного утворення” [35, с. 28].

М.Й. Боришевський визначає концепт психологічного механізму як “феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між структурними елементами (підсистемами) психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток” [35, с. 28]. Слушною є його думка про те, що “характеристика психологічних механізмів особистості як системи може базуватися передусім на аналізі особливостей її структурних компонентів”. Водночас, М.Й. Боришевський звертає увагу на складність виконання цього завдання, “оскільки на даному етапі розвитку психологічної науки, зокрема стосовно проблеми структури особистості, ще багато не з’ясовано” [35, с. 28]. Важливою при цьому є його засторога, яка попереджає про ті складнощі, що очікують на шляху експериментального вивчення проблеми психологічних механізмів особистості. Суперечливими, на думку вченого, є “сучасні уявлення про ієрархію складових особистісної системи, їх взаємодію, причинно-наслідкові зв’язки й залежності” [35, с. 28]. Аналіз концепту механізму як психологічної системи, використання поняття “особистісної системи” логічно продовжує концептуальну лінію розгляду особистості як “системи систем”, запропонованої фундатором сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюком.

М.Й. Боришевський солідаризується з В.К. Вілюнасом щодо погляду на механізм як категорію теоретичну [35]. Він вважає, що “один і той самий феномен може бути одночасно як процесом чи певним утворенням, так і механізмом” [35, с. 28]. Цю тезу учений ілюструє прикладом концепту “самоконтроль”, який, з одного боку, є процесом, що має “власні механізми, а з іншого – сам є механізмом у системі саморегуляції”.

М.Й. Боришевський акцентує увагу на такій якісній ознаці феномену психологічного механізму, як наявність “стану оптимальних взаємовідношень і взаємодії між структурними елементами (підсистемами) психологічної системи”, які забезпечують їх “функціонування, становлення, розвиток”.

Деструкція цього стану щільно пов'язана з ускладненнями її розвитку або девіацією у становленні системи.

Принципово важливою для становлення психологічних механізмів та їх функціонування є запропонована М.Й. Боришевським ідея не лише гармонійності розвитку, а й сумірності розвитку новоутворень особистості, сумірності її складових. “Дуже важливою умовою конструктивного, соціально цінного функціонування і становлення особистості є гармонійність, сумірність розвитку її новоутворень” [35, с. 30]. Значущою є також його засторога стосовно того, що “фрагментарність, односторонність, гіперболізація у формуванні одних утворень за рахунок інших” гальмують як процес становлення особистості, так і процес перебігу і функціонування психологічних механізмів.

Цікавим є ракурс розгляду М.Й. Боришевським такого аспекту, як необхідність “закономірної потреби підтримки й активізації дії психологічних механізмів”. Домінантною при цьому він вважає саморегуляцію. Саме вона, акцентує учений, має “вирішальне значення у становленні, розвитку особистості” і є однією “з найсуттєвіших умов її ефективного функціонування як системи”.

Наступною площиною аналізу М.Й. Боришевським сутності психологічних механізмів і їх ролі у становленні й розвитку особистості є розгляд співвідношення психологічних феноменів, споріднених за змістом і функціонально, з психологічними механізмами. Як центральну він виокремлює проблему співвідношення психологічних механізмів і мотивів у структурі особистості. Однак спорідненість їх як внутрішніх “спонукальних інтенцій особистості”, їх “близькість і подібність” не дає підстав, застерігає учений, для їх ототожнення. На думку М.Й. Боришевського, принциповою відмінністю є та підстава, що оскільки мотиви “окрім неусвідомлюваної форми, можуть виступати також як елемент свідомості індивіда (наприклад, мотив, як складова морального вчинку), то психологічні механізми є переважно продуктом теоретичного аналізу сутності структури особистості і закономірностей її функціонування як системи, що є предметом усвідомлення тільки науковця” [35, с. 31]. Зазначимо, що Д.О. Леонтьєв вважає доцільним вживати концепт “мотиваційний механізм” як такий, що відображає самодостатній феномен у складі розгляду смислових структур, їх зв'язків і функціонування [123].

Значна увага приділена М.Й. Боришевським дослідженню провідних психологічних механізмів саморегуляції поведінки та з'ясуванню їх вікової динаміки на різних етапах онтогенезу. Він розкриває теоретико-методологічне підґрунтя розуміння психологічних механізмів саморегуляції поведінки. Оскільки механізми саморегуляції поведінки, вважає учений, безпосередньо пов'язані зі сферою самосвідомості, то вони є, водночас, і її структурними компонентами (чи утвореннями), які інтегративно репрезентуються в образі Я. Зважаючи на те, що функціонування Я органічно пов'язане з його антитезою – не-Я, то і механізми саморегуляції поведінки, які є компонентами самосвідомості, відіграють роль зв'язку між Я і не-Я і, відповідно, “у певний спосіб представлені як у структурі Я, так і не-Я” [36, с. 193].

У зв'язку з вищезначеним, М.Й. Боришевський виокремлює такі психологічні механізми саморегуляції поведінки: “самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування (або очікувана оцінка) і образ Я як інтегрована форма самосвідомості, що виникає лише на пізнішому щаблі соціально-психологічного розвитку особистості” [36, с. 193].

Функціонально ці утворення взаємодіють з оцінними ставленнями до інших людей, тому, вважає учений, “оцінні ставлення до оточення також є механізмом саморегулювання, представленого в структурі самосвідомості суб'єкта як не-Я” [36, с. 193–194].

Специфічною особливістю зв'язку дихотомії Я – не-Я він визначає “нерозривну єдність особистісних утворень, їх взаємопідпорядкованість, взаємозумовленість і взаємодію” [36 с. 194]. Встановлення органічного зв'язку між вищевказаними механізмами, їх тісна взаємодія передбачає також необхідність “диференціації специфічних функцій кожного з них” [36, с. 194].

Учений дає змістовну характеристику “основних структурних компонентів самосвідомості як провідних, базових механізмів саморегуляції”. Специфікою розкриття цих механізмів (самооцінки, домагань, соціально-психологічних очікувань та оцінних ставлень до оточення) є їх характеристика у співвіднесенні “з відповідними аспектами й функціями процесу саморегуляції” [36, с. 194–195].

Розглядаючи сутність механізмів саморегуляції поведінки, М.Й. Боришевський виокремлює таку рису, як функціональність, їх здатність бути “функціональною ланкою”. З цього приводу він зазначає: “Функції механізмів саморегуляції поведінки виконують такі утворення у сфері самосвідомості особистості, як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування, образ Я та оцінні ставлення до оточення, що виступають у *біполярних за будовою конструктах самосвідомості* як протилежний полюс не-Я” [36, с. 184].

Цим механізмам М.Й. Боришевський відводить базальну роль у саморегуляції поведінки, на підґрунті яких відбувається становлення таких механізмів, як ідеали та переконання: “На цій основі виникають і поступово залучаються як механізми саморегуляції поведінки ідеали, переконання та інші суб'єктивно значущі еталони особистості” [36, с. 184]. Учений висловлює припущення про рівневу організацію розвитку саморегуляції поведінки учнів і наявність “найважливіших психологічних механізмів, що їх зумовлюють рівні” [36, с. 190].

Даючи характеристику психологічним механізмам, М.Й. Боришевський також виокремлює таку їх специфічну рису, як узагальненість. Ця риса притаманна лише окремим механізмам, а саме – образу Я “як узагальненому, глобальному механізму саморегуляції на особистісному рівні”, що забезпечує почуття ідентичності, самототожності людини.

Принципово важливим є висновок ученого щодо “інтегрованості регуляторних механізмів у структурі особистості як динамічної системи”.

Концептуальний підхід до проблеми психологічних механізмів навчання (Ю.І. Машбиць)

Значний внесок у вітчизняній психології в розробку проблеми психологічних механізмів зробив Ю.І. Машбиць. Принципово важливим у підході вченого є визначення концепту “механізму”, а також стрижневі лінії його психологічного аналізу. Прикметно, що Ю.І. Машбиць у системній парадигмі дає родові і видові визначення концепту “механізм”: “Під механізмом розуміємо конструкти, що описують взаємодію між компонентами системи” [156, с. 76]; “механізм навчання як певної системи – це теоретичний конструкт, який описує її функціонування. Психологічні механізми навчання описують функціонування цієї системи як взаємодію учителя і учня” [142, с. 121]. Це визначення психологічного механізму навчання в засаді дає розуміння навчання як системи з супідрядними її підсистемами: “Навчання як системне утворення включає дві підсистеми – діяльність педагога (навчальну підсистему) і діяльність учня (учбову підсистему). психологічні механізми навчання описують взаємодію між ними на психологічному рівні” [156, с. 74]. Ю.І. Машбиць розкрив сутність психологічних механізмів навчання, а також охарактеризував їх основні різновиди. Чому було важливо здійснити психологічний аналіз саме проблеми механізмів навчання? Учений наголошує на тому, що “в педагогічній психології основна увага приділяється звичайно учбовій діяльності, а навчальна діяльність, як правило, або взагалі ігнорується, або розглядається дуже поверхово” [161, с. 154].

Учений дає визначення концепту “основні психологічні механізми”: “Основними ми вважаємо такі психологічні механізми, які описують взаємодію педагога і учня на рівні виконуваних ними діяльностей” [156, с. 74].

Ю.І. Машбиць вирізняє такі психологічні механізми навчання:

“механізм зворотного зв’язку (загальний механізм для будь-якої системи замкненого управління);

механізм, що відбиває процес переходу від навчального впливу до учбової задачі – довизначення учбової задачі (це частковий випадок психологічного механізму, який має місце в будь-якому управлінні, об’єктом якого є людина);

механізм динамічного розподілу функцій управління між педагогом (або комп’ютером, що виконує його функції) і учнем. Цей механізм специфічний для системи навчання” [156, с. 74].

У наведеному вище важливою є диференціація ролі й статусу кожного з трьох основних механізмів навчання. У концептуальній характеристиці основних психологічних механізмів навчання простежується чітка наукова позиція вченого, обстоювання власної точки зору, вільної і незалежної від домінантності інших поглядів (зокрема, на механізм зворотного зв’язку В. Скіннера й інших прихильників біхевіоризму). Його здатність проникнути у глибинні шари розуміння психологічної сутності механізму дає можливість бачення їх нових змістовних спектрів. Так, аналізуючи експериментальні дослідження механізму зворотного зв’язку (характерною рисою яких була

суперечливість отриманих результатів), Ю.І. Машбиць вважає за доцільне розкрити її зумовленість “неврахуванням ряду факторів, які значною мірою впливають на ефективність зворотного зв’язку” [156, с. 76]. Виокремлюючи ці фактори, а саме: своєчасність інформації, характер допоміжного навчального впливу, відповідність очікувань учня фактично одержаній допомозі і модальність інформації каналом зворотного зв’язку, учений розкриває сутнісні їх риси. Прикметною ознакою концептуального аналізу проблеми психологічних механізмів є окреслення Ю.І. Машбицем стратегії ефективного розв’язку тієї чи тієї її ланки. Так, вказуючи на такий фактор, як “відповідність очікувань учня фактично одержаній допомозі”, неврахування якого деструктивно впливає на ефективність зворотного зв’язку, учений зазначає: “Досить часто навіть досконалі навчальні системи надають учневі не ту допомогу, на яку він сподівався. Тому бажано закласти в навчальну систему такий механізм, який дозволив би діагностувати не лише помилки, а й причини і засоби їх усунення. Крім цього, учневі треба довести, що саме ця допомога йому потрібна” [156, с. 77].

Новаторською є характеристика Ю.І. Машбицем такого психологічного механізму навчання, як довизначення учбової задачі. Цей механізм є яскравим унаочненням особистісної парадигми в навчанні. “Сутність цього механізму полягає в тому, що будь-який вплив управління піддається особистісній обробці” [156, с. 77]. У системі навчання відбувається трансформація, в якій має місце розбіжність “між навчальним впливом, тобто задачею, що її ставить педагог, і фактично розв’язуваною учнем задачею” [156, с. 77]. І далі: “Механізм довизначення навчального впливу дозволяє включити в систему навчання особистість учня, оскільки те, як саме суб’єкт довизначає навчальні впливи, значною мірою залежить від особливостей його особистості” [156, с. 77].

Це положення було принципово важливим, зважаючи на те, що в освітньому просторі об’єктна парадигма навчання мала стійкий домінуючий статус. Учений обстоює важливість проблеми суб’єктності школяра, а головне – розкриває механізм, через який ця суб’єктність здійснюється. “Цей психологічний механізм, – наголошує Ю.І. Машбиць, – обґрунтовує теоретичне положення: *учень – це не тільки об’єкт управління, він – суб’єкт учбової діяльності і стає суб’єктом саме тому, що трансформує зовнішній навчальний вплив в учбову задачу*” [156, с. 78].

Наполегливо обстоюється ідея розвитку суб’єктності школяра, окреслена ученим у 90-х роках ХХ ст. У 2000 р., на III з’їзді Товариства психологів України, присвяченому 100-річчю від дня народження академіка Г.С. Костюка, Ю.І. Машбиць знову акцентує: “Принципове значення цього механізму полягає в тому, що він дає змогу теоретично обґрунтувати твердження: *учень є не лише об’єктом управління, водночас він є суб’єктом навчальної діяльності*” [142, с. 122].

Історіогенеза розробки цієї проблеми свідчить про розкриття все нових спектрів особистісного потенціалу “психологічного механізму довизначення учбової (поставленої педагогом) задачі” [144]. Зокрема, у 2006 р., учений дає

таке визначення: “Сутність згаданого механізму полягає в особистісному опрацюванні поставленої перед учнем задачі” [144, с. 17]. Саме цей механізм забезпечує суб’єктну включеність школяра у процес навчання. “Зазначений психологічний механізм навчання дає можливість теоретичного обґрунтування положення про те, що в умовах навіть жорстко детермінованого навчання учень, довізначаючи поставлену вчителем задачу, піддаючи її особистісному опрацюванню, є суб’єктом учбової діяльності. При цьому підкреслюється надзвичайно важлива роль внутрішніх детермінант учня, його особистості...” [144, с. 17]. Вагомою у науково-практичному аспекті є розроблена ним технологія включення механізму довізначення учбової задачі в навчальний процес (що вимагає свого окремого розгляду).

У концептуальному підході Ю.І. Машбиця зримо окреслюється також проблема особистісної ефективності школяра. Учений зазначає, що учбова діяльність (і в цьому вона споріднена з кожною іншою діяльністю) має своїм результатом певний продукт – прямий і непрямий (побічний). Саме в розумінні продукту учбової діяльності імпліцитною є ідея особистісної ефективності школяра. На думку Ю.І. Машбиця, “справжнім продуктом учбової діяльності є зміни в її суб’єкті, і одна з специфічних особливостей учбової діяльності полягає в тому, що він (цей продукт) не відчужується від суб’єкта, а існує лише в ньому” [156, с. 44]. Зміни, що відбуваються в суб’єктному становленні школяра в процесі учбової діяльності, його суб’єктні надбання як продукт цієї діяльності водночас є як процесуальними, так і результативними досягненнями в особистісній ефективності учня. Аналіз сутності наступного психологічного механізму – динамічного розподілу функцій управління між педагогом (або комп’ютером) і учнем – виходить за межі предмету розгляду проблеми механізмів на зазначеному етапі дослідження.

Зауважимо, що креативний потенціал концептуального підходу Ю.І. Машбиця до проблеми психологічних механізмів навчання набуває особливої актуальності в сучасних освітніх реаліях.

Дослідження проблеми психологічних механізмів у XXI ст.

Проблема психологічних механізмів всебічно вивчається в українському психологічному просторі й у XXI ст. Зокрема, досліджено такі її спектри: механізм життєвого і особистісного самопроєктування (О.О. Зарецька); соціально-психологічні механізми формування соціальної ідентичності особистості (Н.І. Зорій); психофізіологічні механізми втілення задуму особистості (В.В. Клименко); психологічні механізми первинної шкільної неуспішності (Л.О. Кондратенко); психологічна структура механізмів відповідальності (Г.В. Куценко, М.В. Папуча); психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості (С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов); механізми розвитку особистості (С.Д. Максименко); психологічні механізми навчання (Ю.І. Машбиць); механізми структурування внутрішнього світу особистістю, механізми становлення духовності людини, психологічні механізми становлення особистості, діалог як психологічний механізм розвитку особистості (М.В. Папуча); діалогічна

партиципація як механізм формування соціальної активності суб'єктів (І.В. Петренко); механізм особистісних змін (Л.З. Сердюк); дослідження інтелекту як механізму саморозвитку (М.Л. Смульсон); аналіз освіти як соціального механізму (В.О. Татенко); психологічні механізми розуміння та інтерпретації особистого досвіду (Н.В. Чепелева); аналіз волі як “ключового психологічного механізму становлення самості особистості та довільності дії” (Ю.М. Швалб); психологічні механізми регуляції моральної поведінки в молодшому шкільному віці (Н.О. Шевченко) [71; 75; 90; 93; 117; 132; 135; 143; 158; 159; 160; 165; 192; 198; 207; 233; 240; 241].

Отже, вивчення проблеми психологічних механізмів у вітчизняному психологічному просторі вирізняється різнобічністю та широтою дослідницьких спектрів і самобутністю авторських концептуальних підходів. Розробка вітчизняними психологами проблеми психологічних механізмів зародження, становлення та здійснення особистості (С.Д. Максименко, В.В. Клименко) відзначена Державною премією у галузі науки і техніки 2010 року.

Зупинимося на аналізі новітніх тенденцій у дослідженні проблеми психологічних механізмів, зокрема репрезентованих українськими вченими на III Всеукраїнському психологічному конгресі “Особистість у сучасному світі” (Київ, 2014 р.).

Свою точку зору щодо ролі психологічного механізму аргументувала О.О. Зарецька, здійснивши методологічний аналіз проблеми особистісного розвитку у вимірі самопроекування. Розкриваючи взаємозв'язки між життєвим і особистісним самопроектом, а також особистісним розвитком, дослідниця висуває гіпотезу про тотожність механізму, який лежить у підґрунті їх становлення [71]. Дослідження цієї проблеми у онтогенетичній площині відкриє нові горизонти бачення шляхів і механізмів продуктивного розвитку зростаючої особистості та особистісних потенцій обдарованості.

У концептуальному підході В.В. Клименка до дослідження психофізіологічних механізмів утілення задуму особистості здійснено аналіз тих механізмів, якими людина “втїлює задуми і робить відкриття, винаходи, створює художні образи” [90, с. 20]. Концепція психофізіологічних механізмів утілення задуму особистості системно розкриває процес їх продуктивного становлення, синергійно окреслює архітектоніку будови механізмів і показує шляхи їх функціонування в оптимальному та гармонійному вимірі. Виокремлені властивості психологічного механізму (цілісність, органічність та ін.), а також закони, за якими вони працюють (зокрема закон синергізму), відкривають нові можливості визначення конструктивних стратегій саморозвитку та творчого розвитку особистості. Важливим для розуміння становлення особистісної ефективності є думка вченого про те, що “продуктивність роботи залежить від того, як взаємно розташовані складові психофізіологічного механізму в його кристалічній ґратці” [90, с. 25]. В.В. Клименко висуває гіпотезу: “Існує ідеальне природно гармонійне сполучення, яке – єдине! – гарантує здійснення особистості” [90, с. 25]. Безперечно, цікавою є перспектива дослідження особистісної ефективності, процесу її становлення як домінантного чинника здійснення особистості.

Учений окреслює такий спектр бачення механізму втілення задуму особистості, як “ефект втілення себе”, а також висуває ідею того, що “в проектуванні (projects) задуму зорганізовується технологія влаштування і утілення образу майбутнього предмета і себе самого, зароджує особистість у новій якості” і цим самим закладаються “підмурки нового злету до самої себе” [90, с. 27]. Це відкриває нові горизонти наукових розвідок щодо розкриття особистісних обдарувань та становлення особистісної ефективності в різних спрямуваннях – не лише психофізіологічному, а й у галузі загальної, педагогічної та вікової психології.

На III Всеукраїнському психологічному конгресі “Особистість у сучасному світі”, було репрезентовано також концептуальний підхід Ю.М. Швалба до розкриття психологічної сутності волі. У ньому принципово важливим є розуміння волі “як внутрішнього психологічного механізму запуску процесів мислення” і “внутрішнього механізму довільності дії”, а також як “ключового психологічного механізму становлення самості особистості”. Важливими є розгляд волі на індивідуальному рівні у своїй функціональній єдності як “цілісного системного механізму”, а також ракурс визначення ученим волі як “психологічного механізму утвердження свого “Я” у структурі самоідентичності особистості” [240, с. 44]. Розглянуто волю в парадигмі самозміни як підґрунтя саморозвитку: “Воля – це психологічний механізм ствердження власної особистості як здатної до самозміни” [240, с. 47].

У сучасному вітчизняному просторі на новому щаблі розвитку психологічної думки відбувається розробка концептуального підходу до механізмів розвитку особистості С.Д. Максименком [134; 135]. Новітньою тенденцією у поглядах на психологічну сутність механізму є дослідження акту опосередковування як “найбільш перспективного в сучасній генетичній психології”. Концептуальний підхід “до опосередковування як процесу розвитку” принципово змінює дослідницьку парадигму, а саме – з реконструювання на його моделювання. Водночас іманентною сутністю є саморух і саморозвиток, за яких “свідомість самомоделюється”. “Ми можемо стверджувати, – наголошує С.Д. Максименко, – що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це “природний” механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов)” [134, с. 19].

Аналізуючи результати дослідження “визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології”, учений зазначає: “Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом” [134, с. 15].

Генетико-психологічний погляд на особистість, у засаді якого лежить методологія генетико-моделюючого методу, відкриває нові перспективи бачення проблеми психологічних механізмів особистості “як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу...” [134, с. 20]. Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – “одне із кардинальних завдань генетичної психології

особистості, галузі психологічного знання, яка на даний момент переживає процес становлення, проте має велике майбутнє” [134, с. 19-20]. Антиципаційна здатність генетико-моделюючого методу створює також можливості для отримання принципово нових результатів психічного розвитку та саморозвитку дитини в контексті генетичної психології особистості.

Самобутні вітчизняні концептуальні підходи до психологічних механізмів навчання, виховання і розвитку особистості школяра мають у своєму підґрунті цілу низку продуктивних ідей, які вимагають свого експериментального розгортання у сучасних умовах трансформаційних процесів вітчизняного освітнього простору.

Підсумовуючи, зазначимо, що українська психологія має наукові здобутки, непересічні за своєю багатовимірністю та широтою дослідницьких ліній теоретико-методологічного і експериментального осягнення розуміння сутності проблеми психологічних механізмів. Водночас поза межами вивчення досі залишився аспект розгляду проблеми психологічних механізмів у контексті становлення особистісної ефективності школяра. Першим крокам дослідження цієї проблеми присвячено наступні розділи.

Розділ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОЦІНКОВИХ СТАВЛЕНЬ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ

3.1. Оцінкові ставлення школярів як предмет психологічного дослідження

В центрі реформування вітчизняного освітнього простору є проблема становлення особистості, здатної до ефективного розвитку та самореалізації: “Розкриття закономірностей розвитку особистості, яка навчається і виховується в закладах освіти... набуває першорядного значення у системі розбудовчих заходів... Адже лише справжня, високорозвинена особистість, – підкреслює В.Г. Кремень, – яка реалізує свій потенціал з усією властивою їй енергією і волею, здатна виявляти творчість, змінювати застарілі стереотипи та приписи (в тому числі й освітні) і утверджувати нові форми ставлення людини до людини, до діяльності, а також людини до самої себе” [110, с. 3]. Як видно з наведеного вище, проблема ставлень особистості у різних системах освітнього простору – “Я – Я”, “Я – діяльність” та “Я – інші” набуває нині важливого значення.

Розкриваючи проблему всебічного розвитку школяра, Г.С. Костюк включає ставлення підростаючої особистості до стрижневих його ознак: “Розвиток особистості не зводиться до нагромадження знань, умінь і навичок... Показником розвитку є також виникнення в особистості нових потреб, інтересів (розумових, трудових, естетичних тощо), почуттів, що характеризують її ставлення до навчання, до праці, до інших людей і до себе самої, та високих моральних якостей” [102, с. 436].

Учений вважає, що ставлення є також органічною складовою цілей та завдань навчання. З цього приводу він так окреслив їх значення: “Цілі й завдання навчання – це передбачувані прогресивні зміни в психіці учнів, їхніх знаннях, уміннях, свідомості й світогляді, в ставленні до інших і до самих себе і т. ін.” [102, с. 421].

Теоретико-методологічний аналіз ставлень особистості здійснено у працях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, І.Д. Бежа, М.Й. Боришевського, Г.С. Костюка, О.Ф. Лазурського (вперше), О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. Мясіщева, С.Р. Пантілеєва, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, В.О. Татенка, П.Р. Чамати [9; 20; 26; 36; 101; 102; 118; 122; 130; 151; 157; 181; 204; 207; 227; 229].

Оцінкова сфера має своє різновекторне і багатогранне розкриття в теоретико-експериментальному контексті педагогічної та вікової психології. Низка досліджень присвячена вивченню вікових особливостей становлення та генезису оцінкової сфери у дошкільному віці (Б.Г. Ананьєв, Ж.В. Гордєєва, О.І. Кульчицька, Г.І. Морева, С.П. Тищенко, Л.І. Уманець, П.Р. Чамата, Р.Х. Шакуров, С.Г. Якобсон) [9; 52; 115; 211; 213; 219; 227; 229; 237; 248].

Розгляд різних аспектів становлення і розвитку оцінкової сфери в молодшому шкільному віці здійснено у працях Ш. Амонашвілі, Н.Є. Анкудінової, М.Є. Боцманової, А.В. Захарової, В.П. Кутішенко,

А.І. Липкіної, К.О. Монастиришин, Н.І. Мусіяки, Н.М. Пеньковської, І.В. Петренко, О.І. Савонько, І.В. Яворської-Ветрової [7; 11; 72; 116; 126; 146; 149; 163; 182; 247].

Аналіз особливостей оцінкової сфери в підлітковому та юнацькому віці здійснили О.М. Анісімова, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.Г. Подоляк, П.Р. Попелюшко, М.В. Савчин, Л.С. Сапожнікова, О.Т. Соколова, О.Б. Федоришин, І.І. Чеснокова, О.О. Яцишин й ін. [31; 36; 168; 170; 185; 189; 199; 221; 235; 252].

Зупинимося на аналізі тих аспектів проблеми оцінкових ставлень, які ще не були предметом наукового розгляду, зосередивши увагу на розкритті цієї проблеми у власне вітчизняному психологічному просторі.

В середині ХХ століття П.Р. Чамата здійснив розробку “теорії самосвідомості та її становлення у дитини” – масштабної за своїм задумом, ґрунтовної за науковим осягненням проблеми і потужної за науковою аперцепційністю, в якій віднайшла всебічне висвітлення проблема оцінкових ставлень.

Діяльнісний підхід охоплює всю концептуальну тканину теорії самосвідомості, з нього вона бере свій початок. П.Р. Чамата аналізує діяльність у двох її проявах: зовнішня та внутрішня діяльність. Остання “виражається у здатності людини здійснювати ті чи інші вчинки та дії, привласнювати їх собі (тобто, ніби включаючи їх у своє “Я”), *приймати на себе за них відповідальність, відповідно їх оцінювати, робити дедалі досконалішими і т.д.*” (курсив наш. – Н.М.) [227, с. 229].

Внутрішня діяльність, за П.Р. Чаматою, це, передусім, включення процесу оцінювання як її складової, яке розглядається, з одного боку, як пов’язане з інтернальним локусом контролю, що формує у особистості здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки та дії, а з другого, – з ефективністю власного становлення – робити їх “дедалі досконалішими”.

Учений вперше у вітчизняній психології розкриває проблему становлення оцінкового ставлення до себе та інших. У системі ставлень особистості до зовнішнього предметного світу і до інших людей у процесі інтерсуб’єктної активності, а також їх усвідомленні учений вбачає психологічну сутність становлення адекватної, “правильної” оцінки себе. “Усвідомлення людиною своїх взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, що виражається в її здатності визначати своє місце в цьому світі, виділяти себе з нього і протиставляти себе йому, *правильно оцінювати свої відношення до інших людей і відношення інших до себе і т.д., допомагають їй правильно оцінювати і саму себе, свої фізичні і психічні властивості, свої позитивні і негативні якості, вчинки і дії, своє місце у житті, у праці, в суспільстві і т.д.*” (курсив наш. – Н.М.) [227, с. 229].

Тобто, П.Р. Чамата акцентує увагу на двовекторній спрямованості оцінкового ставлення до себе у процесі інтерсуб’єктної взаємодії: оцінювання свого ставлення до інших людей невіддільне від зворотної спрямованості – від оцінювання ставлення інших людей до самої себе. Учений підкреслює, що саме така структура оцінкового ставлення забезпечує і становлення в особистості

адекватної оцінки самої себе: допомагає їй, за його висловом, “правильно оцінювати і саму себе”.

У оцінковій парадигмі П.Р. Чамата аналізує одну зі стрижневих сторін змісту самосвідомості – усвідомлення людиною власного становлення і розвитку. У зв’язку з цим учений зазначає: “Усвідомлення людиною власного становлення і розвитку *виявляється в оцінці людиною своїх знань і своїх можливостей на різних етапах розвитку*” (курсив наш. – Н.М.) [229, с. 111].

Слід зазначити, що саме П.Р. Чамата першим здійснив багатобічний психологічний аналіз становлення оцінкової сфери у контексті розгляду самосвідомості дитини.

Учений з’ясував становлення у дитини оцінкового та самооцінкового (як його складової) аспектів самосвідомості. У центрі уваги вченого цікава психологічна проєкція – усвідомлення дитиною власних дій і вчинків: “чи усвідомлює їх дитина, *чи співвідносить їх із собою, чи вважає себе відповідальною за них і т.д.*, інакше кажучи, *чи включає вона їх хоч в якійсь мірі у своє “Я”*” (курсив наш. – Н.М.) [227, с. 237]. Саме співвіднесення дій та вчинків дитини, взяття на себе відповідальності за них, включення їх у контекст свого “Я” – це передусім становлення оцінкових та самооцінкових проявів у онтогенезі, психологічно точно охарактеризованих ученим.

П.Р. Чамата розкрив роль діяльності в розвитку не лише самосвідомості, а й у становленні оцінкової сфери. Він простежує різні рівні репрезентації діяльності у свідомості дитини, здійснюючи аналіз перебігу від неусвідомленої до самоусвідомленої діяльності. При цьому вчений наголошує: “Але якщо ця діяльність дітей ще не усвідомлена, то вона має величезне значення для усвідомлення її ними, *для усвідомлення дитиною себе суб’єктом змін, що відбуваються в речах, усвідомлення своїх сил і можливостей*. Це є та діяльність, яка передуює і безперечно *генетично зв’язана з тією діяльністю, в якій дитина вже більш-менш ясно утверджує свою особистість*” (курсив наш. – Н.М.) [227, с. 237]. Ідея П.Р. Чамати щодо “усвідомлення дитиною себе суб’єктом змін”, “усвідомлення своїх сил і можливостей” є базальним підґрунтям становлення особистісної ефективності в онтогенезі.

Учений здійснив унікальний аналіз взаємозв’язку між процесом оцінювання та появою в дитини здатності до внутрішньої розумової дії, виникнення в неї внутрішньої діяльності, здатності до самоспостереження. “Усвідомлюючи свої вчинки і дії, *навчаючись їх оцінювати* (курсив наш. – Н.М.), – зазначав учений, – діти в цьому процесі поступово приходять і до *усвідомлення мотивів, що ховаються за ними* (курсив. – П.Ч.). Спочатку вони усвідомлюють їх у плані дії, в якій мотиви і цілі виступають ще в нерозчленованому вигляді. Але поступово дитина навчається відділяти мотив дії від мети дії і протиставити його собі як об’єкт для спостереження, тобто стає здатною і до внутрішньої розумової дії, самоспостереження, переходячи тим самим на вищий рівень самосвідомості” [227, с. 238].

П.Р. Чамата визначає дві найголовніші умови, за яких відбувається становлення у дитини здатності до внутрішньої розумової дії, до самоспостереження: “По-перше, виникнення цієї внутрішньої діяльності

неможливе без мови і, по-друге, її поява опосередкована зовнішньою діяльністю, в міру того, як *дитина поступово навчається здавати собі справу і відповідно її оцінювати*” (курсив наш. – Н.М.) [227, с. 238].

Отже, оцінка себе ніби створює замкнуте коло у процесі становлення у дитини вищого рівня самосвідомості – самоспостереження. При цьому, з одного боку, вона лежить в основі первинного супроводження процесу усвідомлення дитиною своїх дій та вчинків, у основі першого етапу становлення в неї здатності до внутрішньої діяльності, а з другого, – є визначальною умовою повноцінного перебігу цієї внутрішньої діяльності, спонукаючи до нового, більш високого рівня самосвідомості.

Предметом спеціального розгляду вчений робить таку істотну сторону формування самосвідомості дитини, як *“усвідомлення нею ставлення до неї інших людей, на основі якого формується і її ставлення до самої себе”* (курсив. – П.Ч.) [227, с. 239]. При цьому П.Р. Чамата акцентує увагу на тому, що оцінка дітьми *“своїх вчинків і дій перебувають у виключній залежності від оцінок, що даються їм дорослими, матерями і виховательками”* [227, с. 238]. Набуття дитиною певного психологічного досвіду спільно з усвідомленням ставлення до неї інших людей, за П.Р. Чаматою, *“приводить до формування ставлення дитини до самої себе, що знаходить своє вираження в утворенні цілого ряду індивідуально-психологічних властивостей, таких, наприклад, як: соромливість, самолюбство, самооцінка, самовілля, співчуття і т.д.”* [227, с. 240].

У контексті змісту самосвідомості, підкреслюючи органічну єдність ставлення до самої себе з оцінковим спектром, учений цим самим включає у змістовне поле самосвідомості ідею оцінкових ставлень. Говорячи про зміст самосвідомості, він наголошує на потребі *“усвідомлення людиною ставлення до себе самої, що виявляється в правильній оцінці нею своїх позитивних і негативних якостей, дій і вчинків, місця в житті, у праці, у суспільстві і т.д.”* (курсив наш. – Н.М.) [229, с. 10].

Про величезну увагу, яку П.Р. Чамата приділяв вивченню оцінкових ставлень, свідчить і те, що саме через оцінку він розкриває одну з найголовніших сторін змісту самосвідомості – усвідомлення людиною власного становлення і розвитку, тобто усвідомлення нею процесу становлення особистісної ефективності. У зв'язку з цим учений зазначає: *“Усвідомлення людиною власного становлення і розвитку... виявляється в оцінці людиною своїх знань і своїх можливостей на різних етапах розвитку”* (курсив наш. – Н.М.) [229, с. 11]. На думку П.Р. Чамати, значущою є роль оцінкових ставлень не лише на початкових етапах генези (як видно з раніше здійсненого аналізу), вони домінують на всіх етапах онтогенетичного розвитку людини.

У процесі розкриття своєї теорії вчений здійснив трансгресію за власне означене ним завдання дослідження. Це виявилось в тому, що, висвітлюючи генезу самосвідомості дитини переддошкільного та шкільного віку П.Р. Чамата *вперше* у вітчизняній психології розкрив і генезу становлення оцінкової та самооцінкової сфер дитини. І якщо В. Джемсу належить пальма першості у введенні самооцінки в контекст структури особистості [57], то наш співвітчизник П.Р. Чамата перший у педагогічній та віковій психології

охарактеризував змістову та генетичну лінії оцінки й самооцінки в структурі самосвідомості дитини; простежив шляхи появи у неї здатності до оцінювання та самооцінювання; висвітлив становлення оцінкового ставлення до себе та інших; встановив залежність ставлення дитини до самої себе від оцінкового ставлення до неї інших людей; визначив домінуючу роль оцінкових ставлень на всіх етапах онтогенетичного розвитку людини. Унікальність, своєрідність розгортання П.Р. Чаматою психологічної “теорії самосвідомості та її становлення в дитини” (конструкт. – П.Ч.), а в її контексті й проблеми оцінкових ставлень, полягає в такому системному континуумі її бачення, аналогу якому не маємо ні у вітчизняній, ні в зарубіжній психології.

Розробка П.Р. Чаматою цієї теорії у середині 40-х років зумовила появу у вітчизняній психології протягом другої половини ХХ ст. продуктивних дослідницьких розробок різноманітних аспектів самосвідомості та її різних сфер [36, 115, 189, 211, 213, 257].

Плідно досліджував проблему самосвідомості й оцінкової сфери понад півстоліття, починаючи з 60-х років ХХ століття, учень П.Р. Чамати М.Й. Боришевський. Аналізуючи психологічні механізми саморегуляції поведінки у єдності сфер самосвідомості “Я” і “не-Я”, вчений в оцінковій проекції виокремлює такі механізми як самооцінка та “соціально-психологічні очікування (або очікувана оцінка)” [36, с. 193]. Цікавими є міркування ученого стосовно зв'язку оцінкових дій з такими аспектами саморегуляції, як цілепокладання, планування та вибір. “Вибір будь-якої мети, у тому числі поведінкового типу, імпліцитно містить, – вказує М.Й. Боришевський, – необхідність в актуалізації у суб'єкта *дій з оцінювання, зважування власних особистісних ресурсів з погляду їхньої достатності для успішного досягнення цієї мети*” (курсив наш. – Н.М.) [36, с. 115]. У наведеному вище учений чітко окреслює роль оцінкової діяльності у становленні особистісної ефективності.

Для розкриття оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності непересічною є ідея М.Й. Боришевського щодо здатності “індивіда до відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних і потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності й ефективності їх реалізації...” [36, с. 193].

Значний внесок у розробку проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психології зробила С.П. Тищенко, учениця П.Р. Чамати. Нею здійснено всебічний аналіз емоційно-ціннісного ставлення до себе як структурного компоненту образу “Я”. Цей різновид ставлення розглядається “як специфічна форма психічної активності”. При цьому “сфера дії” емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе “це водночас і та позиція, яку особистість займає по відношенню до інших людей; воно зумовлює її рівень домагань, сприяє чи, навпаки, гальмує включення у певні види діяльності, накладає відбиток на взаємини з іншими людьми, опосередковує ціннісні орієнтації. Від того, наскільки правильно людина оцінює саму себе, залежить результативність її самоконтролю, самопізнання та самовдосконалення” [211, с. 3].

На особливу увагу заслуговують теоретико-методологічні засади дослідження емоційно-ціннісного ставлення індивіда до себе, у підґрунті якого є не описово-компонентний, а структурно-функціональний підхід.

Окремий дослідницький спектр складає розгляд механізму становлення образу “Я” у контексті переживання індивіда, їх конститууючої функції в процесі формування образу “Я”, яке “дає право твердити, що емоційно-ціннісне ставлення є невід’ємним компонентом цього образу” [211, с. 12]. Саме переживання індивіда “виражають смисл цього ставлення для нього самого з точки зору мотивів і цілей власної життєдіяльності” [211, с. 16].

Принципово інноваційним є виокремлення С.П. Тищенко тенденцій у становленні образу “Я” у проекції ідеї саморозвитку. “Поряд з тенденціями до стабілізації емоційно-ціннісного ставлення до себе в структурі образу “Я” діють і протилежні їм – динамічні, плинні, завдяки чому стає можливим те постійне “самозаперечення”, що лежить в основі самокорегування, самоконтролю, вироблення основних критеріїв самооцінки, критичного ставлення до власного ж ставлення, інтенсифікація процесу самовдосконалення, отже, стає можливим саморозвиток на власній, виробленій самим же суб’єктом основі” [211, с. 15].

Дослідниця уперше означила специфіку емоційно-ціннісного ставлення до себе, яке “виявляється в системі функцій – збереження і прояву сталості образу “Я”, надбання одним і тим самим об’єктивним змістом різної цінності (функції смислоутворення), інтеграції та диференціації емоційного досвіду (функції взаємодії між рефлексуючим і рефлексивним “Я”)” [211, с. 16].

Важливою для сутнісного розуміння оцінкових ставлень є авторська концепція суб’єктних механізмів психічної активності, а також репрезентована логіка їх спонтанійного розгортання у онтогенезі, розроблена в сучасній українській психології В.О. Татенком.

Одним із конституційних суб’єктних механізмів психічної активності учений виокремлює “механізм *самооцінювання*”, який “виростає із *рефлексивної інтуїції суб’єктного ядра*” [207, с. 255].

Вирізняючи такі “субстанційні інтуїції суб’єктного ядра” як екзистенційну, інтенційну, потенційну, віртуальну, актуальну, рефлексивну та експірієнтальну, він розкриває сутність рефлексивної інтуїції у оцінковій парадигмі. “Рефлексивна інтуїція першочергово орієнтує на встановлення і підтримання зворотного зв’язку суб’єкта з проявами і результатами його активності з метою своєчасної її оцінки та корекції” [207, с. 252].

Прикметним є те, що, з’ясовуючи психологічну сутність механізму самооцінювання, В.О. Татенко апперцепціює проблему суб’єктної ефективності. При цьому він дає всебічний її психологічний абрис, розкриваючи зміст як цілісного суб’єктного утворення у його структурній і результативній єдності. “Механізм самооцінювання “виростає” із рефлексивної інтуїції суб’єктного ядра, логічно продовжуючи і, одночасно, функціонально “знімаючи” в собі “напрацювання” всіх вище названих механізмів, а саме: встановлює факт “досягнутості” мети, відповідність її отриманому результату, адекватність засобів цілям, оптимальність прийнятого рішення, якість процесу

його актуалізації. Психологічний продукт самооцінювання переживається у почутті задоволеності: “Я задоволений отриманим результатом” [207, с. 255].

Наведене вище є прикладом дослідницької творчої трансгресії, за якої, з'ясовуючи психологічну сутність механізму самооцінювання, учений розкриває і спектр ознак, які притаманні зрілому у онтогенетичному вимірі ефективному суб'єкту.

Особливу увагу приділяє вчений з'ясуванню ролі механізму оцінювання у онтогенетичній площині. Так, аналізуючи проблему генези рівня розвитку суб'єктності у дітей того чи того віку, він виокремлює ракурс “включення в розвиток суб'єктного механізму оцінювання” [207, с. 267]. Водночас, розглядаючи проблему становлення суб'єкта психічної активності в онтогенезі, учений розкриває психологічне підґрунтя виникнення у дитини здатності до оцінювання у органічній єдності зі ставленням у мегасистемі “Я – Світ”. З цього приводу він зазначає: “Звільнення рефлексивної інтуїції і виникнення на цій основі психічної здатності до оцінювання породжує фундаментальне ставлення тотожності “Я є Світ” і фундаментальне ставлення нетотожності “Я не є Світ” [207, с. 268].

Піднімаючи питання предмету оцінювання у онтогенезі він наголошує: “З появою почуття “Я” відбувається наступний онтогенетичний акт сутнісного самозвільнення індивіда, знову актуалізується внутрішнє протиріччя сутності та існування, яке вирішується у формі уявної “можливості стати усім”, що і виступає головним предметом оцінювання. Наявний досвід психічної активності починає оцінюватися як “мій” [207, с. 268].

Розгляд статусу суб'єктного механізму самооцінювання у експериментально-генетичній площині сприятиме поглибленню розуміння сутності становлення школяра як ефективного суб'єкта учіння.

Важливість оцінкової сфери рельєфно розкрита у концепції відповідальної поведінки, запропонованій М.В. Савчиним. Розглядаючи відповідальність як своєрідну соціально-психологічну настанову особистості спільно з когнітивною, емоційно-мотиваційною та поведінковою (конативною) її складовими, вчений докладно аналізує становлення і розвиток цих сфер. Характеризуючи когнітивну складову відповідальності, вчений включає оцінковий і самооцінковий прояви самосвідомості до другої та третьої (з чотирьох) її підструктур. І якщо у другій підструктурі – усвідомлені особистістю інстанції відповідальності – оцінковий аспект виступає як здатність оцінювати поведінку при сприйнятті особистістю ролі інших, то самооцінковому аспекту належить третя підструктура: це оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки. Остання охоплює, через призму самооцінкової сфери, такі три напрямки: власну систему ціннісних орієнтацій, сенсів, мотивів поведінки; свого досвіду, власної компетентності (загальної чи спеціальної); а також рівень “соціальних домагань та очікувань у сфері відповідальної поведінки” [185, с. 102]. Оцінковій сфері належить важлива роль у внутрішньому плані поведінкового компоненту, що виявляється в оцінці засобів поведінкових проявів відповідальності, самоаналізі “Я”, у формуванні власної позиції у процесі інтерсуб'єктної взаємодії тощо.

У зарубіжній психології значний внесок у розуміння сутності оцінкової сфери й ставлення особистості вніс один з провідних англійських вчених у галузі психології та педагогіки Р. Бернс [25].

Аналіз концептуальної позиції Р. Бернса дає можливість виділити такі проєкції його підходу. Перша – це розгляд Я-концепції через призму єдності її складових. “Я-концепція, – на думку вченого, – це сукупність усіх уявлень індивіда про самого себе, пов’язана з їхньою оцінкою” [25, с. 30]. Цікавою є друга проєкція – концептуальне трактування Р. Бернсом Я-концепції як сукупності настановлень “щодо себе”, тобто настановлень людини, спрямованих на саму себе.

Виходячи з розуміння настановлення як єдності трьох основних складових – когнітивної, емоційно-оцінкової і поведінкової, – Р. Бернс конкретизує ці три елементи настановлення стосовно Я-концепції таким чином: перший – це образ Я, другий – самооцінка, третій – потенційні поведінкові реакції. І в цьому сенсі він розглядає такі три основні складові Я-концепції: когнітивну, оцінкову і поведінкову.

Р. Бернс підкреслює значущість оцінкової складової: “Я-концепція – це не лише констатація, опис рис своєї особистості, а й вся сукупність їх оцінкових характеристик і пов’язаних з ними переживань” [25, с. 33].

Крім двох – когнітивної та оцінкової – складових, Р. Бернс виділяє третю, “поведінкову складову Я-концепції”, що її він визначає як “потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом “Я” і самооцінкою” [25, с. 32].

Концепція Р. Бернса справила значний вплив на розгортання досліджень в особистісній парадигмі педагогічної психології.

Значущими є наукові розвідки проблеми оцінкових ставлень у ХХІ ст. Непересічною є розробка проблеми розвитку особистості школяра і його оцінкових ставлень у концепції соціального розвитку сучасного школяра В.Г. Кременя. Серед п’яти виокремлених ученим принципів “соціального розвитку особистості дитини в сучасній системі освіти” оцінкова і самооцінкова системи займають важливе місце в концептуальному визначенні ефективного соціального розвитку сучасного школяра. У зв’язку з цим В.Г. Кремень підкреслює: “Становлення адекватності оцінних і самооцінних відносин є найважливішою складовою особистісного зростання” [110, с. 14]. Учений звертає увагу на те, що сфера оцінних і самооцінних відносин визначає специфіку ставлення особистості до самої себе і до інших людей.

Важливою є термінологічна диференціація вченим концептів “самооцінка” і “оцінне ставлення до себе” і з’ясування їх сутнісної характеристики. Самооцінка розглядається у полі самосвідомості як особливий її рівень, а також через поняттєву характеристику “усвідомлення” та “ставлення”. “Оцінне ставлення до себе” визначається в поняттєвій проєкції “вміння”: “Оцінне ставлення до себе як уміння оцінити свої сили і можливості, вміння поставитись до себе критично, “примірювання” своїх сил до завдань, до вимог навколишнього середовища, нарешті, вміння самостійно ставити перед

собою те або інше завдання, відіграє, – підкреслює В.Г. Кремень, – важливу роль у формуванні особистості дитини” [110, с. 14].

Розвиток цих вмінь як спеціального завдання педагогічної взаємодії дасть змогу значно розширити потенційні можливості продуктивного особистісного становлення школяра у процесі навчальної діяльності.

У оцінковій парадигмі розглядає поняття успіху В.А. Чернобровкіна. Вона зазначає: “Поняття успіху є оцінним¹: якщо певна дія вважається успішною, то це означає, що її результат високо оцінюється. Залежно від того, хто є (або вважається) суб’єктом цього оцінювання, і які він використовує критерії для оцінки, сенс поняття успішності особистості може мінятися” [234].

Оцінкові ставлення, на думку Т. Г. Бабіної та О.П. Єршової, відіграють особливу роль у становленні успішної, ефективної особистості. У перебігу цього процесу стрижневою є власна оцінка суб’єкта, що віддзеркалює особистісне суб’єктивне ставлення. Дослідники вважають, що “вирішальну роль для визначення успішності особи має її особистісне, суб’єктивне ставлення до того, що відбувається, її власна оцінка подій, від чого залежить і загальне визнання” [14, с. 21]. Важливим у становленні власної оцінки ефективності досягнення успіху, а отже, і самосприйняття особистістю самої себе як ефективного суб’єкта діяльності є локус контролю у інтернальній його проекції: “особа виявляє себе відкритою, саморегулюючою системою з власними критеріями оцінки ефективності процесу досягнення успіху без перекладання відповідальності на інших людей чи обставини” [14, с. 20].

На думку В.С. Варги, оцінкові ставлення відіграють значну роль у становленні та перебігу шкільної дезадаптації. Зокрема серед трьох її компонентів (когнітивного, поведінкового) виокремлено емоційно-оцінковий компонент, який віддзеркалює “порушення емоційно-особистого ставлення до окремих предметів, навчання в цілому, педагогів, а також перспектив, пов’язаних з навчанням (емоційно-оцінний компонент)” [42].

Оцінкові ставлення, вважає Є.О. Варбан, відіграють ключову роль у становленні психологічної компетентності особистості. Так, дослідниця підкреслює, що “в широкому плані психологічна компетентність включає – вміння адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вміння вибрати найбільш ефективний варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; вміння регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо” [14, с.52].

Як видно з наведеного вище, оцінковий компонент у становленні психологічної компетентності пов’язаний з широким спектром оцінки, а, відповідно, і оцінкових ставлень особистості до себе як суб’єкта діяльності.

У контексті компетентнісного підходу, аналізуючи складові ключової компетентності – уміння учнів самостійно вчитися, О.Я. Савченко виділяє такі шість структурних компонентів, що входять до складу цього вміння: навчально-організаційні вміння та навички, навчально-інформаційні вміння та навички,

¹ У сучасному психологічному тезаурусі концепти “оцінкове” й “оцінне” розглядаються як синонімічні [174, с. 131].

загальнопізнавальні вміння, творчі вміння, контрольні-оцінювальні вміння та рефлексивно-корекційні вміння та навички. У свою чергу, до навчально-організаційних вмінь та навичок включені як їх складові вміння учня “прогнозувати результат роботи, докласти зусилля для його досягнення” [163, с. 240], що є важливим підґрунтям становлення особистісної ефективності школяра.

О.Я. Савченко наголошує на важливості розвитку п'ятої групи – “контрольно-оцінювальні вміння та навички” – і таких її складових, як уміння учня “оцінювати відповідність та ефективність обраних засобів виконання завдання, роботи”, “користуватися оцінювальними судженнями”. Оцінковий аспект пронизує також шосту групу – рефлексивно-корекційні вміння та навички: учень “виявляє здатність до аналізу й оцінювання способів своєї діяльності”, “уміє оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності за певними орієнтирами та самостійно” [183, с. 241]. Оцінкова парадигма є імпліцитною у наступній складовій цієї групи: учень “позитивно сприймає нові вимоги щодо вдосконалення вміння вчитися (хочу – знаю – можу – працюю самостійно)” [183, с. 241].

Виокремлення цілого спектру оцінкових умінь як ключових компетентностей свідчить про значущість розвитку оцінкової сфери сучасного школяра.

Важливість проблеми оцінкових ставлень особливо зростає в сьогоденних реаліях освітнього простору. Аналізуючи особистісне зростання дитини в умовах сучасної освітньої системи, С.Д. Максименко акцентує важливість парадигми особистісного успішності дитини у навчанні та її прогнозування. Перехід від школи як моно-інституційної освітньої організації до полі-організаційного бачення шляхів включення до освітнього простору актуалізує проблему особистісної ефективності, особистісного успішності школяра як суб'єкта навчальної діяльності та його здатності бути успішним. У зв'язку з цим, зазначає учений, гостро постає “питання про те, чи зможе дитина навчатися в тій чи іншій школі, і *наскільки вона буде успішною*” [131, с. 12]. Це з необхідністю вимагає проведення наукових розвідок щодо особливостей структурно-динамічних ознак оцінкових ставлень у системах “Я – Я”, “Я – учіння”, “Я – інші”.

Зазначимо, що в зарубіжній психології звертає на себе увагу концептуальний підхід у оцінковій парадигмі відомого вченого у галузі дитячої психології Р. Кайла. Так, оцінкове ставлення як концепт зримо розкритий ученим у визначенні самооцінки: під самооцінкою “розуміється *оцінка і ставлення до власної цінності*” (курсив наш. – Н.М.) [79, с. 270]. Оцінкова парадигма лежить у підґрунті визначення самоповаги відомого американського дослідника А. Ребера [33].

Незважаючи на різнобічність дослідження оцінкової сфери у педагогічній та віковій психології залишається і до сьогодні один з її спектрів, а саме – оцінкові ставлення як механізм особистісної ефективності, – що не був предметом дослідницького пошуку. Окреслимо абрис експериментального дослідження.

Методологічно значущою для дослідження оцінкової сфери школяра є концептуальна засада С.Д. Максименка: “Для того, щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати... процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дій яких саме закономірностей та механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність” [130, с. 21]. Генетико-моделюючий метод, розроблений С.Д. Максименком, ґрунтується на принципах єдності генетичної та експериментальної лінії розвитку та має на меті вивчення особистості “як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу” [130, с. 20]. Генетико-психологічний погляд на особистість особливо важливий для вивчення особливостей оцінкових ставлень дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цьому віці відбувається процес становлення особистості в цілому та оцінкової сфери зокрема.

Визначаючи архітекtonіку оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності учня ми спиралися на фундаментальні засади розуміння Г.С. Костюком особистості як “складної цілісної системи систем”. Принцип системності дає нам підстави для розгляду оцінкової сфери не як моно-особистісної, а як такої, що сама є складноструктурованим утворенням і репрезентується в різних системах: “Я – Я”, “Я – учіння”, “Я – інші”. Оцінкові ставлення у кожній з цих систем диференціюються за своїми змістовними спектрами і в моно-проекції означаються, наприклад, оцінкове ставлення до себе як суб’єкта учіння, оцінкове ставлення до досягнення успіху й ін. Зазначимо, що оцінкові ставлення у кожній системі – “Я – Я”, “Я – учіння”, “Я – інші” – мають різні структурно-динамічні характеристики у онтогенетичному вимірі. У розділі відображені результати дослідження оцінкових ставлень у системах “Я – Я” та “Я – учіння”.

В оцінкових ставленнях були виділені такі “різні і водночас пов’язані один з одним структурні компоненти” (Г.С. Костюк), як: оцінкове ставлення до подолання учнем власних шкільних невдач – оцінка учнем причин, що заважають йому досягти бажаних результатів; прогностична самооцінка, а також дихотомічна проекція “прагнення успіху” [102], а саме – фрустрація потреби досягнення успіху.

Концептуальний підхід до архітекtonіки проведення експериментального дослідження розроблено М.Т. Дригус. Вивчення і аналіз оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності учнів здійснювалося у двох площинах. Перша площина – це мікроаналіз оцінкових ставлень учнів з різною особистісною ефективністю на певному етапі їхнього навчання у початковій та основній школі, а також з’ясування мікрогенетичних тенденцій у становленні оцінкового механізму особистісної ефективності школярів. У межах другої площини здійснювався макроаналіз, метою якого було вивчення особливостей оцінкових ставлень протягом певного періоду перебування дитини в початковій і основній школі та визначення макрогенетичних тенденцій – з’ясування онтогенетичної динаміки в межах кожного рівня особистісної ефективності школярів.

Дослідження оцінкових ставлень як психологічного механізму особистісної ефективності учнів проводилося в чотири етапи. На першому етапі здійснено теоретико-методологічний аналіз оцінкових ставлень як предмета психологічного дослідження. На другому етапі визначено концептуальне підґрунтя дослідження, розроблено загальний абрис проведення експериментальної роботи, а також її методичне забезпечення. Методичне підґрунтя дослідження складала серія авторських методичних прийомів, модифікований нами варіант методики на визначення оцінкових та регулятивних тенденцій (М.В. Матюхіна, А.Б. Орлов, R. De Charms), тест шкільної тривожності Р. Філліпса [139; 171; 245; 255]. У процесі аналізу експериментального матеріалу були застосовані відповідні методи математичної статистики. Третій етап – проведення психолого-педагогічного експерименту – мав на меті з'ясування особливостей оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності учнів. На четвертому етапі здійснено розробку методичного компендіуму для проведення корекційно-розвивальної роботи з метою оптимізації становлення особистісної ефективності школярів.

Дослідження проводилося з учнями третіх, четвертих класів початкової школи та учнями п'ятих, шостих класів основної школи.

За результатами експертної оцінки, школярів, відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ), було поділено на три групи: I група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), II група – учні з середньою особистісною ефективністю (з середньою ОЕ), III група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ).

3.2. Вивчення особливостей оцінкових ставлень як механізму становлення особистісної ефективності учнів

Дослідження оцінкового ставлення до власних шкільних невдач учнів з різною особистісною ефективністю

Дослідження оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності школярів у системі “Я – Я” передбачало аналіз особливостей оцінки школярем причин власних шкільних невдач, в якій знаходять відображення оцінкові регулятивні тенденції. Вони репрезентуються у становленні відповідного локусу контролю у школярів з різною особистісною ефективністю – інтернального або екстернального: вбачає школяр джерело власних шкільних невдач у самому собі, у внутрішніх причинах і, отже, бере на себе відповідальність за покращення результатів учіння чи вбачає джерелом своїх труднощів зовнішні причини, і тим самим блокуються внутрішні суб'єктні потенції становлення його особистісної ефективності як школяра.

Зазначимо, що проблемі труднощів, з якими зустрічається школяр у процесі учіння, Г.С. Костюк надає особливої значущості. Саме йому належить першість ініціювання цієї проблеми у дитячій та педагогічній психології, яку він всебічно розглядає у своїх працях “Навчання і розвиток особистості” (1968 р.), “Навчання і психічний розвиток учнів” (1979 р.) [105; 106]. Учений

наголошує: “Знання конкретних труднощів кожної дитини... дає можливість правильно скеровувати зусилля дитини на їх подолання і *допомогти їй зростати власними силами*” (курсив наш. – Н.М.) [102 с. 368]. Піднімаючи проблему керування учінням, з метою “забезпечення ефективності учіння щодо всіх учнів відповідно до їхніх можливостей”, Г.С. Костюк вважає: “Тут йдеться передусім про посилення уваги до тих учнів, які зазнають труднощів в учінні, про допомогу їм у вчасному переборенні цих труднощів, в забезпеченні позитивного ставлення до учіння” [106; с. 435]. “Треба *виявляти труднощі*, з якими зустрічаються учні... вивчати причини їх і усувати в подальшій роботі,” – акцентує вчений [102, с. 367].

Саме усвідомлення учнем причин, що заважають йому досягти певних результатів, здійснює функцію зворотного зв'язку у системі “учень-вчитель-учень” і дає змогу дорослому (вчителю, вихователю, батькам) побачити ті труднощі, з якими зустрічається школяр у процесі учіння. Цю їх функцію прозорливо антиципіював Г.С. Костюк. Учений, розгортаючи свій концептуальний підхід до проблеми керування учінням, підкреслював: “Важливим компонентом навчання як керування учінням є зворотний зв'язок, який несе необхідну для вчителя інформацію про те, як справляється кожний учень з учбовим завданням, яких труднощів зазнає в їх виконанні і як їх переборює, як ставиться до своїх учбових обов'язків. Без цієї інформації немає справжнього керування учінням” [106, с. 434-435].

Усвідомлення учнем причин, що заважають йому досягти бажаних результатів в учінні, та його власна оцінка способів подолання учінневих труднощів віддзеркалює його особистісний статус у дихотомії активності/пасивності і є індикатором продуктивності становлення особистісної ефективності чи, навпаки, її гальмування.

У процесі експериментального дослідження увагу було зосереджено на таких взаємопересічних і взаємодоповнювальних площинах: архітектоніка різновидів оцінки причин власних шкільних невдач у школярів з різною особистісною ефективністю та мікрогенеза архітектоніки оцінки причин власних шкільних невдач у школярів відповідно до рівня їх особистісної ефективності на певному етапі шкільного навчання; макрогенеза архітектоніки оцінки причин власних шкільних невдач у школярів різного рівня особистісної ефективності на різних етапах їх навчання і з'ясування макрогенетичних тенденцій.

Експериментальні дані щодо мікрогенези архітектоніки різновидів оцінки причин власних шкільних невдач у школярів з різним рівнем особистісної ефективності того чи того етапу шкільного навчання дали змогу розкрити такі особливості її становлення.

Як свідчать експериментальні дані, представлені на рис. 3.2.1, 64% вискоефективних (I рангове місце) третьокласників, аналізуючи свої шкільні невдачі, вказують на внутрішні причини, приписуючи відповідальність за результати своєї діяльності власним зусиллям. Лише 36% школярів цієї групи вказують на зовнішні причини, покладаючи відповідальність за результати своєї діяльності на зовнішні обставини. Отже, у вискоефективних

третьокласників зафіксовано чітко виражену тенденцію становлення внутрішнього локусу контролю – домінантне I рангове місце в оцінці причин, що заважають досягти бажаних результатів, у школярів цієї групи відведене внутрішнім причинам.

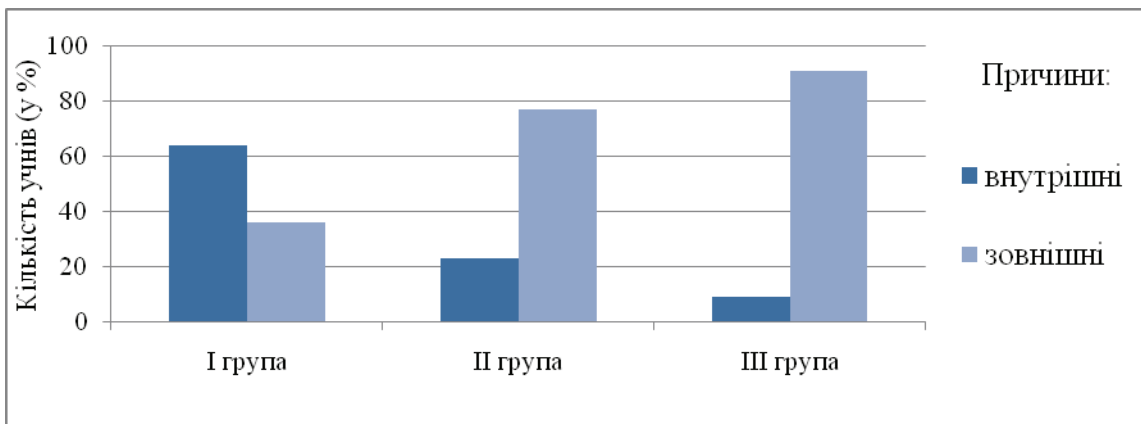


Рис. 3.2.1. Структура оцінки причин власних шкільних невдач у групах третьокласників з різною ОЕ

Протилежним за змістом є абрис становлення оцінки у середньоєфективних школярів: 77% третьокласників (I рангове місце), оцінюючи причини своїх шкільних невдач, пояснюють їх зовнішніми обставинами та, відповідно, не покладаються на власні сили; на противагу – 23% учнів приписують відповідальність за результати своєї діяльності власним зусиллям. На домінантному місці у школярів цієї групи – зовнішні причини. При цьому зафіксовано різке статистично значуще ($\varphi = 4,15$ при $p \leq 0,001$) зростання кількості учнів, що приписують відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам – більш як удвічі, порівняно з високоєфективними третьокласниками. Водночас спостерігається різке статистично значуще ($\varphi = 4,17$ при $p \leq 0,001$) зниження (більше ніж утричі) кількості середньоєфективних школярів, котрі, оцінюючи результати своєї діяльності, вбачають невдачі у внутрішніх причинах, порівняно із високоєфективними третьокласниками.

Схожу за своїм профілем із середньоєфективними школярами тенденцію (але різко окреслену) зафіксовано у третьокласників з низькою ОЕ (рис. 3.2.2).

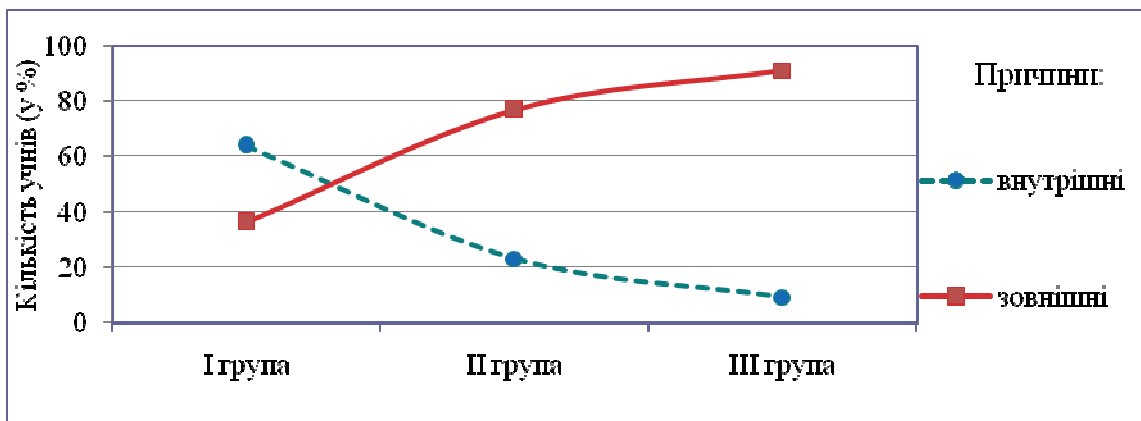


Рис. 3.2.2. Співвідношення внутрішніх і зовнішніх причин у групах третьокласників з різною ОЕ

Домінантного статусу набувають у 91% школярів (I рангове місце) зовнішні причини власних шкільних невдач і лише 9% учнів цієї групи в оцінці цих причин убачають власні зусилля. Як свідчать отримані дані, із зниженням рівня особистісної ефективності статистично значуще зростає ($\varphi = 5,09$ при $p \leq 0,001$) кількість учнів, що вбачають причини своїх шкільних невдач у зовнішніх чинниках. І водночас спостерігається різке статистично значуще ($\varphi = 5,07$ при $p \leq 0,001$) – у 7 разів – зниження кількості учнів, що вбачають причини своїх невдач у самих собі.

Аналіз становлення тенденції в оцінці причин невдач школярів з різною особистісною ефективністю на четвертому етапі навчання у початковій школі показав таке (рис. 3.2.3).

Як свідчать отримані експериментальні дані, 82% четвертокласників з високою ОЕ вбачають причини своїх шкільних невдач у власних здібностях та зусиллях, на зовнішні причини вказують 18% учнів. Внутрішні причини займають I рангове місце у школярів цієї групи.

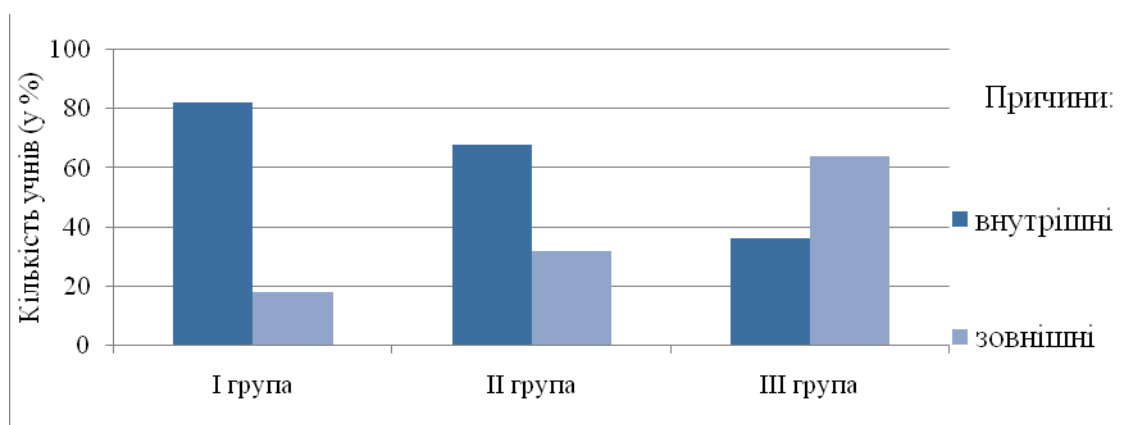


Рис. 3.2.3. Структура оцінки причин власних шкільних невдач у групах четвертокласників з різною ОЕ

У групі середньооефективних четвертокласників внутрішні причини невдач також посідають I рангове місце – 68% школярів вважають за можливе досягнути більш успішних результатів власними зусиллями. Третина середньооефективних школярів, оцінюючи причини власних навчальних невдач, указують на зовнішні обставини.

У низькоефективних – на відміну від високо- і середньооефективних четвертокласників – зафіксовано протилежну тенденцію: 64% учнів убачають причину шкільних невдач у зовнішніх обставинах, і лише одна третина школярів убачає причини своїх невдач у самих собі.

Аналіз мікрогенетичних тенденцій у групах четверокласників з різною ОЕ показав, що із зниженням рівня особистісної ефективності простежується різке зростання від першої до третьої групи – з 18% до 64% (на статистично значущому рівні – $\varphi = 1,76$ при $p \leq 0,05$) – кількості четвертокласників, що вбачають причини своїх невдач у зовнішніх чинниках.

Водночас у школярів цих груп спостерігається зменшення кількості четвертокласників, що приписують відповідальність за результат своєї діяльності власній особистості (внутрішній локус контролю): більш як удвічі –

від 82% до 36% (на статистично значущому рівні – $\varphi = 1,75$ при $p \leq 0,05$) (рис. 3.2.4).

Перейдемо до аналізу оцінки причин власних шкільних невдач школярів основної школи. Експериментальні дані щодо особливостей становлення цього компоненту оцінкових ставлень у п'ятикласників з різною особистісною ефективністю показали, що лише 39% вискоефективних п'ятикласників зазначають причиною своїх невдач недостатні власні зусилля, здібності чи власні особистісні риси, тоді як 61% учнів цієї групи вказують на зовнішні чинники – I рангове місце посідають у цих школярів зовнішні причини в оцінці навчальних невдач (рис. 3.2.5).

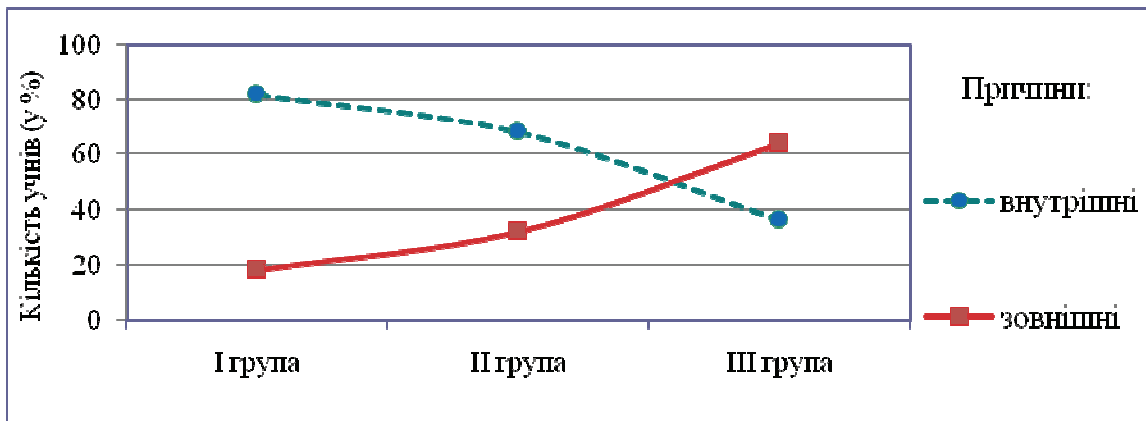


Рис. 3.2.4. Співвідношення внутрішніх і зовнішніх причин у групах четвертокласників з різною ОЕ

43% середньоефективних п'ятикласників приписують відповідальність за результати своєї діяльності власній особистості, а 57% учнів цієї групи пояснюють свої невдачі знову ж таки (як і вискоефективні учні) зовнішніми причинами, які займають у цій групі школярів I рангове місце. Водночас у цій групі, порівняно з вискоефективними п'ятикласниками, спостерігається статистично незначуще зменшення кількості учнів, що приписують відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам. Також зафіксовано статистично незначуще зростання кількості середньоефективних школярів, котрі приписують відповідальність за результати своєї діяльності власним зусиллям – порівняно з вискоефективними школярами (рис. 3.2.5).

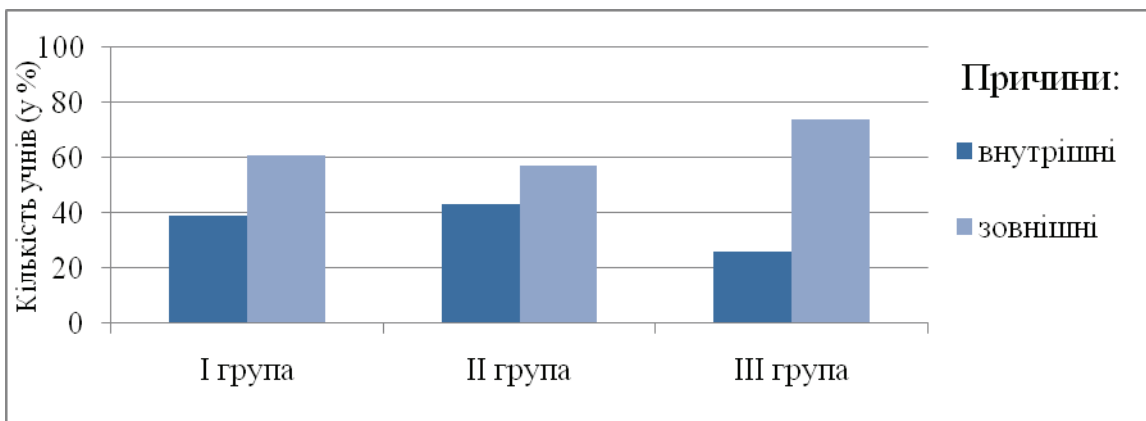


Рис. 3.2.5. Структура оцінки причин власних шкільних невдач у групах п'ятикласників з різною ОЕ

У низькоефективних п'ятикласників на домінантному місці також зовнішні причини шкільних невдач – 74% (I ранг). Лише чверть низькоефективних учнів указують на внутрішні причини невдач.

Аналіз мікрогенетичних тенденцій у групах п'ятикласників з різною особистісною ефективністю виявив принципово уніфіковану особливість: I рангове місце на цьому етапі шкільного навчання посідають, незалежно від її рівня, зовнішні причини: 61% – 57% – 74% відповідно (без статистично значущих відмінностей між цими групами).

Домінування зовнішніх причин в оцінці власних шкільних невдач п'ятикласників з різною особистісною ефективністю, на відміну від молодших школярів, віддзеркалює те, наскільки важкою є психологічна адаптація учня у процесі його переходу від початкової до основної школи.

Одночасно спостерігається зниження кількості учнів, що вбачають причини своїх невдач у самих собі, що вказує на деструктивні тенденції у становленні оцінкової сфери п'ятикласників (рис. 3.2.6).

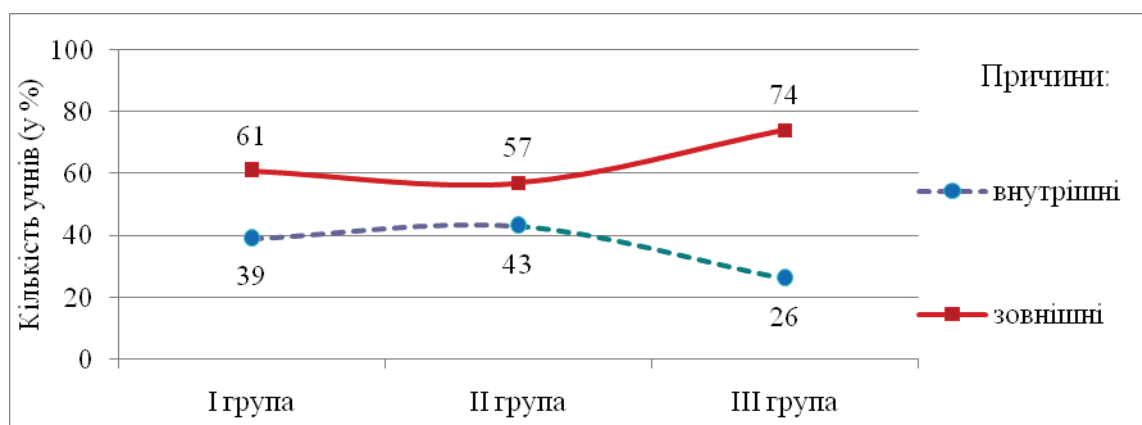


Рис. 3.2.6. Співвідношення внутрішніх і зовнішніх причин у групах п'ятикласників з різною ОЕ

Внутрішні причини займають підпорядковане місце (II ранг) щодо зовнішніх причин, які домінують у всіх групах п'ятикласників незалежно від рівня особистісної ефективності, хоча лише у третій групі між ними зафіксовано статистично значущу відмінність.

Отримані експериментальні дані щодо особливостей оцінки причин власних шкільних невдач у шестикласників (рис. 3.2.7) свідчать про такі її особливості.

У групі висоефективних шестикласників 81% вказують на внутрішні причини власних невдач (I рангове місце) і лише 19% – на зовнішні. У середньоефективних учнів внутрішні причини також посідають I рангове місце, хоч кількісно зменшуються (54%), а зовнішні причини займають II рангове місце (46%). Водночас у низькоефективних шестикласників домінантними стають зовнішні причини – I рангове місце (82%); відповідальність за свої невдачі вони приписують іншим людям, обставинам тощо. Лише 18% школярів цієї групи вбачають причини своїх шкільних невдач у самих собі.

Аналіз результатів дослідження показав, що із зниженням рівня особистісної ефективності різко зростає кількість шестикласників, що вбачають

причини своїх невдач у зовнішніх обставинах – від 19% до 82% (зростання на статистично значущому рівні – $\varphi = 2,32$ при $p \leq 0,01$).

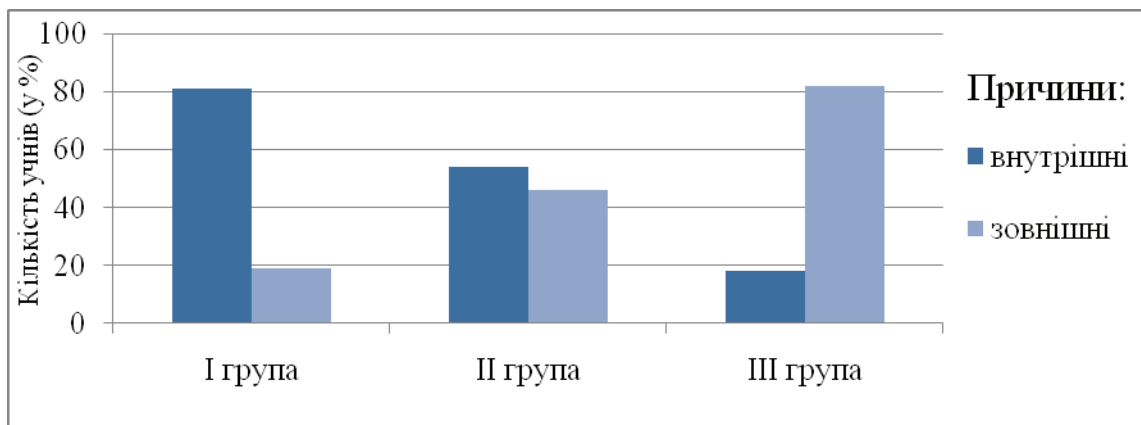


Рис. 3.2.7. Структура оцінки причин власних шкільних невдач у шестикласників з різною ОЕ

Одночасно із зниженням особистісної ефективності спостерігається зменшення кількості шестикласників, що приписують відповідальність за результат своєї діяльності власній особистості: більш як в 4 рази – від 81% до 18% (на статистично значущому рівні – $\varphi = 2,32$ при $p \leq 0,01$) (рис. 3.2.8).

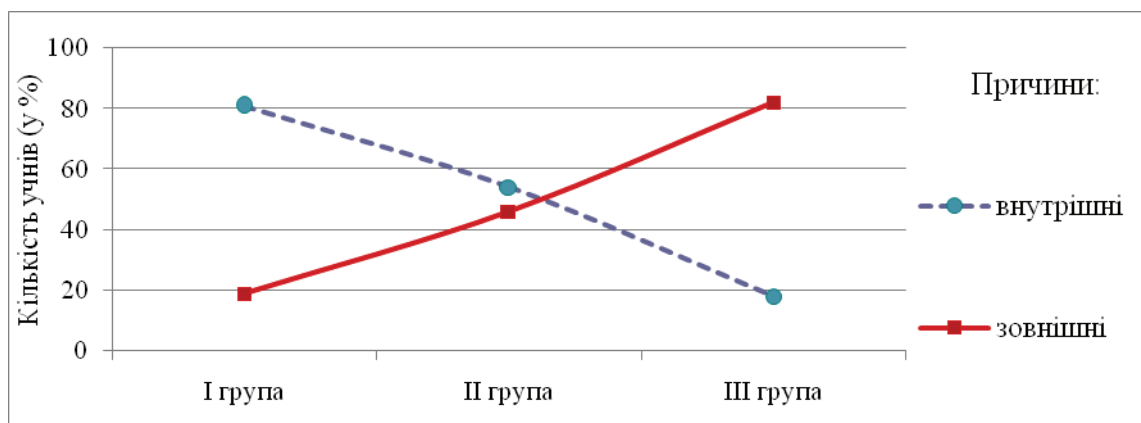


Рис. 3.2.8. Співвідношення внутрішніх і зовнішніх причин у групах шестикласників з різною ОЕ

Отримані експериментальні дані щодо оцінки учнем причин власних шкільних невдач як компонента оцінкових ставлень у парадигмі особистісної ефективності в мікрогенетичній проекції дали змогу виокремити такі її особливості: встановлено наявність прямої залежності на статистично значущому рівні між рівнем особистісної ефективності й локалізацією інтернальних і екстернальних тенденцій. З одного боку, у школярів з високим рівнем особистісної ефективності зафіксовано становлення інтернальності в оцінці причин, що заважають досягти бажаних результатів, з іншого – у школярів з низьким рівнем – становлення екстернальності. Окреслений абрис мікрогенетичної проекції простежується на кожному етапі навчання – у 3, 4 та 6 класах. Це дає змогу зробити припущення про щільність кореспондуючих зв'язків між продуктивністю становлення особистісної ефективності школяра як суб'єкта учіння і його суб'єктних зусиль у процесі не лише раннього періоду навчання – у молодшому шкільному віці, а й на підлітковому етапі онтогенезу.

Проте чітко зафіксовано злам цієї тенденції у період переходу школяра від початкової школи до основної школи та труднощі адаптаційного періоду для п'ятикласників, за якої незалежно від рівня ОЕ у школярів цього етапу навчання наявні лише екстернальні тенденції.

Очевидно, що ця особливість має ситуативний характер, оскільки в шестикласників з високою ОЕ чітко відновлюється вищеокреслена лінійна залежність між рівнем особистісної ефективності і локалізацією причиновості у досягненні школярем успіху у процесі шкільного навчання. Але питання її стабільності вимагає продовження експериментальної роботи на наступних етапах онтогенезу.

Перейдемо до розгляду онтогенетичних особливостей становлення цього компонента оцінкового ставлення у макрогенетичній проекції.

Отримані в ході експерименту дані дали змогу розкрити макрогенезу оцінки причин власних шкільних невдач – співвідношення зовнішніх і внутрішніх причин у її становленні – у групах школярів з різною особистісною ефективністю протягом навчання дитини в початковій та основній школі – у період від третього до шостого класу.

Аналіз макрогенетичної динаміки співвідношення внутрішніх і зовнішніх причин у становленні оцінкової сфери вискоефективних школярів протягом періоду їх навчання у початковій та основній школі показав таке (рис. 3.2.9).

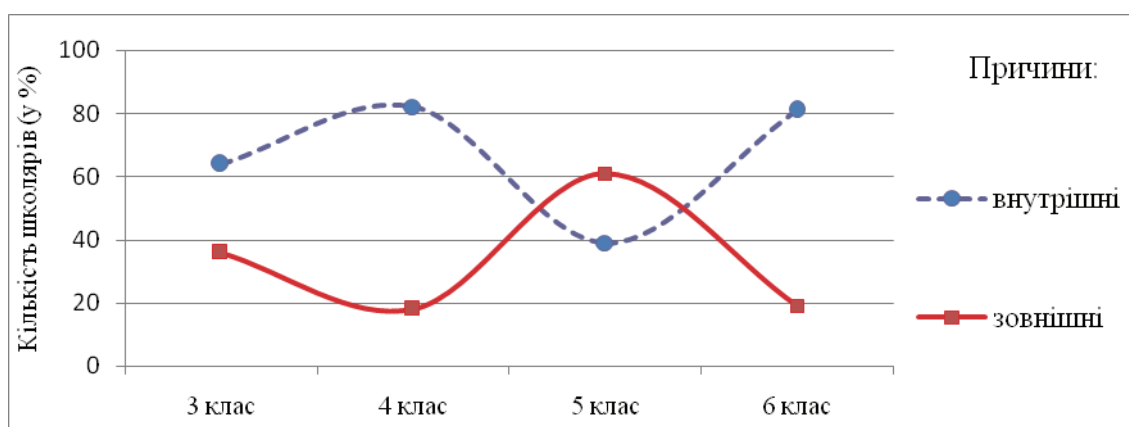


Рис. 3.2.9. Динаміка становлення оцінки причин власних шкільних невдач учнів 3–6-х класів з високою ОЕ

Так, у вискоефективних третьокласників внутрішні причини в оцінці школярем власних невдач перебувають на I ранговому місці, на II – зовнішні, що свідчить про домінування інтернальних тенденцій у цих школярів. Отже, дві третини вискоефективних третьокласників пов'язують причини своїх невдач з власними навчальними можливостями, досягненнями, власною активністю, наполегливістю та ін.

У вискоефективних четвертокласників зберігається така сама, як і у третьокласників з високою ОЕ, ієрархія названих ними причин навчальних невдач. Водночас спостерігається, порівняно з цією групою третьокласників, зростання до 82% кількості школярів (на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,75$ при $p \leq 0,001$), котрі вказують на внутрішні причини (I рангове місце), і паралельно простежується зменшення кількості учнів (на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,77$ при $p \leq 0,001$), у яких зафіксовано зовнішні причини

власних шкільних невдач. Отримані експериментальні дані дають можливість стверджувати, що у високоефективних школярів третього та четвертого класу відбувається інтенсивне становлення інтернальних тенденцій оцінкової сфери в системі “Я – учіння”.

Констатовано, що при переході молодших школярів до основної школи відбувається злам вказаної тенденції: на I рангове місце у групі п'ятикласників з високою ОЕ (61%) виходять зовнішні причини, на II – внутрішні, що свідчить про домінування екстернальних тенденцій у школярів цієї групи (на статистично значущому рівні $\varphi = 2,29$ при $p \leq 0,01$). Ці дані є ще одним підтвердженням того, що на початку навчання в основній школі (в п'ятому класі) школярі переживають складний період адаптації до нових умов навчання, характер якої у сучасному освітньому просторі переконливо розкрито українською дослідницею Л.В.Дзюбко [58].

У високоефективних шестикласників домінують, I рангове місце посідають внутрішні причини – 81% школярів пов'язують причини своїх шкільних невдач із власною недостатньою наполегливістю, старанністю. Одночасно зменшуються, порівняно з п'ятикласниками з високою ОЕ (до 19% на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,35$ при $p \leq 0,01$), кількість шестикласників, що вказують на зовнішні чинники власних навчальних невдач (рис. 3.2.9).

Перейдемо до розгляду становлення – у макрогенетичній проекції – тенденцій оцінкового ставлення до власних шкільних невдач у середньооефективних школярів – від третього до шостого класу (рис. 3.2.10).

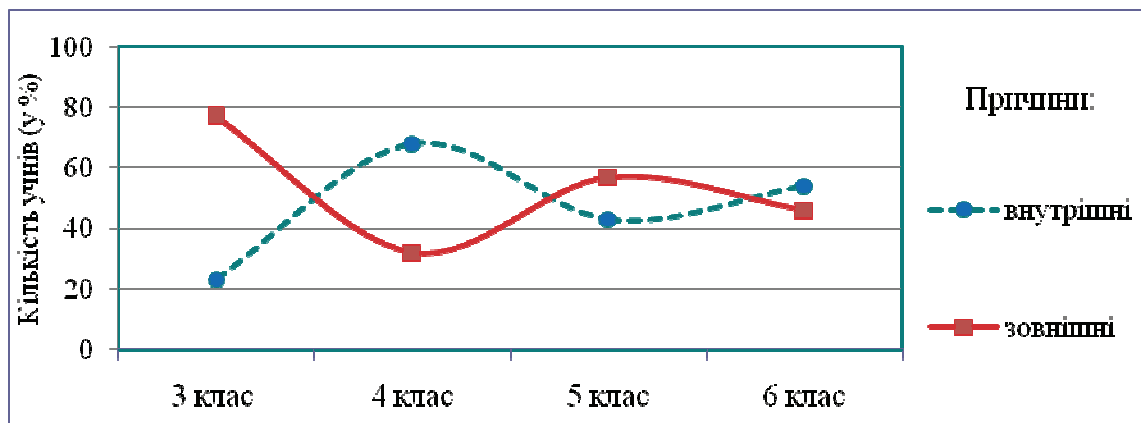


Рис. 3.2.10. Динаміка становлення оцінки причин власних шкільних невдач в учнів 3–6-х класів з середньою ОЕ

У групі середньооефективних третьокласників I рангове місце посідають зовнішні причини, також у цій групі зафіксовано утричі більше школярів, котрі вбачають причини навчальних невдач у зовнішніх чинниках, ніж у внутрішніх (77% проти 23%). Експериментальні дані свідчать про низький рівень суб'єктного контролю в оцінці навчальних невдач школярів цієї групи. У четвертокласників із середньою ОЕ спостерігається протилежна тенденція – домінують внутрішні причини (68%) – I рангове місце. Водночас кількість школярів, котрі вказують на зовнішні причини невдач, різко зменшується (на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,41$ при $p \leq 0,001$) більше, ніж удвічі. При переході школярів до основної школи у п'ятикласників із

середньою ОЕ на I рангове місце виходять зовнішні причини (у 57% школярів цієї групи). Ці дані знову підтверджують складнощі адаптації п'ятикласників до нових умов шкільного навчання і включення учня у освітнє середовище. Прикметно, що в середньоефективних шестикласників хоч і констатовано статистично незначуще зростання внутрішніх чинників (46% пов'язують свої навчальні невдачі з власними можливостями, здібностями та зусиллями), проте I рангове місце відведено зовнішнім чинникам (рис. 3.2.10).

Аналіз експериментальних даних щодо становлення оцінкового ставлення до власних шкільних невдач у низькоефективних школярів – у макрогенетичній проекції – дав змогу з'ясувати таку динаміку (рис. 3.2.11).

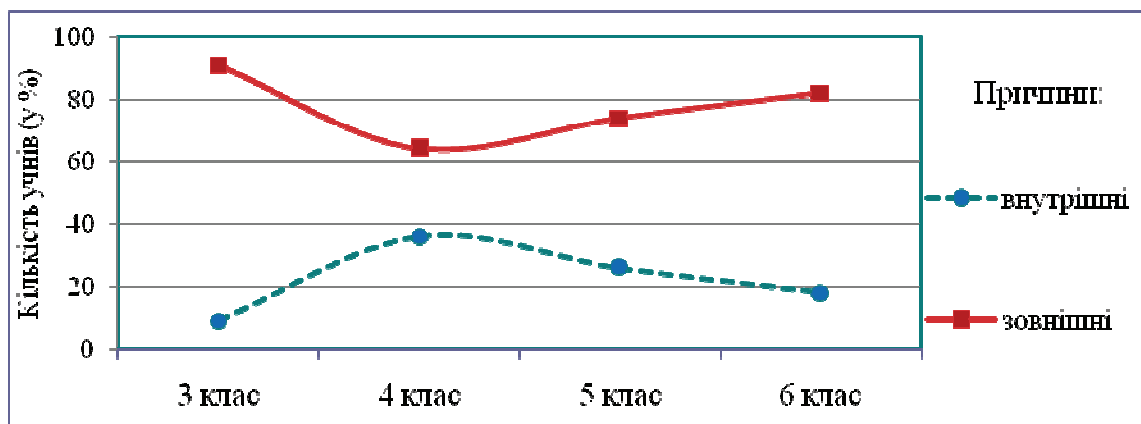


Рис. 3.2.11. Динаміка становлення оцінки причин власних шкільних невдач в 3–6-х класах з низькою ОЕ

У школярів з низькою ОЕ оцінка причин власних шкільних невдач від третього до шостого класу характеризується певною стабільністю протягом усього досліджуваного періоду навчання як в учнів початкової, так і основної школи. Простежується уніфікована тенденція щодо свого загального абрису, а саме – домінування зовнішніх причин.

Якщо в низькоефективних третьокласників цієї групи домінування зовнішніх чинників шкільних невдач школярів сягає 91%, то в четвертокласників з низькою ОЕ так само домінують у оцінці зовнішні причини власних шкільних невдач. Зафіксовано певний позитивний вектор динаміки в оцінці, а саме – їх зменшення на третину (на статистично значущому рівні: $\varphi = 1,65$ при $p \leq 0,05$). Домінантність екстернальності свідчить про деструктивні тенденції у становленні оцінкової сфери школярів початкової школи з низькою ОЕ, що веде до зниження суб'єктної та учінневої результативності.

При переході молодших школярів з низькою ОЕ до основної школи картина, на жаль, не змінюється – домінування зовнішніх причин шкільних невдач зберігається, та ще й має тенденцію до зростання. Так, 74% низькоефективних п'ятикласників при оцінці причин власних шкільних невдач убачають їх у зовнішніх чинниках (I рангове місце). У шестикласників з низькою ОЕ зафіксовано теж домінування зовнішніх чинників шкільних невдач, що притаманне 4/5 учнів цієї групи.

Ці дані свідчать про потребу в спеціальній корекційній роботі з метою “зняття” вказаної деструкції у низькоефективних школярів як початкової, так і основної школи.

Аналіз макротенденцій у групах з різною ОЕ у початковій і основній школі свідчить про такі особливості оцінки учнем причин власних шкільних невдач. Для порівняння обрано полярні групи – з високою ОЕ та низькою ОЕ.

У школярів з високою ОЕ від третього до шостого класу встановлено наявність лінійної залежності між рівнем ОЕ та становленням локалізації причинності. Домінантною є тенденція переважання внутрішніх причин, які посідають I рангове місце у третьо-, четверто- і шестикласників з високою ОЕ. Винятком є п'ятикласники з високою ОЕ, у яких зафіксовано переважання зовнішніх причин, які посідають I рангове місце. При цьому відбувається на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,64$ при $p \leq 0,05$) стрімке зменшення відсотка внутрішніх причин: з 82% у четвертокласників з високою ОЕ до 39% у п'ятикласників цієї групи. Це, як уже зазначалося вище, свідчить про складнощі адаптаційного періоду включення у шкільне навчання основної школи навіть для школярів з високою особистісною ефективністю. Очевидно, що ця особливість прояву оцінки у п'ятикласників з високою ОЕ має ситуативний характер, оскільки в шестикласників з високою ОЕ відновлюється лінійна залежність між рівнем ОЕ і локалізацією причинності у досягненні школярем успіху у процесі шкільного навчання. Про стійкість тенденції у школярів з високою ОЕ свідчить відсутність статистично значущої різниці у динаміці зростання внутрішніх причин від третього до шостого (окрім п'ятого) класу (64% – 82% – 81%). Водночас питання її стабільності актуалізує продовження експериментальної роботи на наступних етапах онтогенезу.

У групі школярів з низькою ОЕ зафіксовано лінійну залежність між рівнем особистісної ефективності й локалізацією екстернального контролю. Незалежно від етапу навчання, від третього до шостого класу, у школярів цієї групи I рангове місце посідають зовнішні причини. Ця генералізована тенденція має свої особливості прояву. Зокрема, в четверокласників з низькою ОЕ зменшується розрив і, відповідно, зростає щільність між зовнішніми і внутрішніми причинами. І хоч вони ще містять в собі значну розбіжність (внутрішніх майже вдвічі менше, ніж зовнішніх у низькоефективних четверокласників), все-таки у макрогенезі спостерігається позитивний вектор становлення локалізації інтернального контролю у початковій школі. Про це свідчить збільшення у чотири рази внутрішніх причин у четвертокласників з низькою ОЕ проти школярів такої самої групи третьокласників (з 9% до 36%) і статистично значуще ($\varphi = 1,73$ при $p \leq 0,05$) зменшення на третину зовнішніх причин (з 91% до 64% відповідно). Водночас про складнощі адаптації молодших підлітків до шкільного навчання свідчить тенденція до зниження у п'яти- і шестикласників з низькою ОЕ внутрішніх причин (з 26% до 18% відповідно) у оцінці причин власних невдач і зростання зовнішніх причин (з 7% до 84% відповідно) у цих учнів.

Отже, аналіз експериментальних даних показав наявність статистично значущого зв'язку між особливостями становлення оцінки учнем причин власних невдач, що репрезентується у відповідному локусі контролю, та особистісною ефективністю навчальної діяльності в учнів молодшого та середнього шкільного віку.

Проведений аналіз особливостей мікро- і макрогенези цього компонента оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності школярів протягом їх навчання у початковій та основній школі переконують у необхідності проведення диференційованої корекційної роботи з метою конструктивного розвитку оцінкової сфери дітей молодшого та середнього шкільного віку в системі “Я – учіння”.

Дослідження становлення прогностичної самооцінки учнів з різною особистісною ефективністю

Наступний етап присвячено дослідженню прогностичної самооцінки школярів з різною особистісною ефективністю, а саме – такому її спектру, як оцінка учнем власних можливостей у досягненні бажаних результатів. Важливість розгляду цього структурного компоненту – прогностичної самооцінки – зумовлюється тим, що “в ній інтегрується те, чого досягнула дитина, і те, до чого вона прагне, тобто, проект її майбутнього” як школяра [177, с. 90; 245]. Аналіз здійснювався за показником адекватності самооцінки в трьох її різновидах: адекватна, завищена, занижена. Адекватність/неадекватність встановлювалася на підставі порівняльного аналізу власної оцінки школярів та експертної оцінки.

Перейдемо до аналізу особливостей становлення прогностичної самооцінки у мікрогенетичній проекції. Одержані експериментальні дані щодо особливостей становлення прогностичної самооцінки третьокласників свідчать про те, що в 76% вискоефективних школярів I рангове місце посідає адекватна самооцінка. У 24% третьокласників цієї групи зафіксовано неадекватну самооцінку – занижену (II рангове місце) (рис. 3.2.12).

У групі середньоєфективних третьокласників I рангове місце теж посідає адекватна самооцінка, хоча й відбувається її зниження порівняно з учнями I групи. Водночас, за зростаючої неадекватності самооцінки (удвічі порівняно з вискоефективними третьокласниками), у ній домінантною є завищена самооцінка (II рангове місце), на третьому місці – занижена самооцінка.

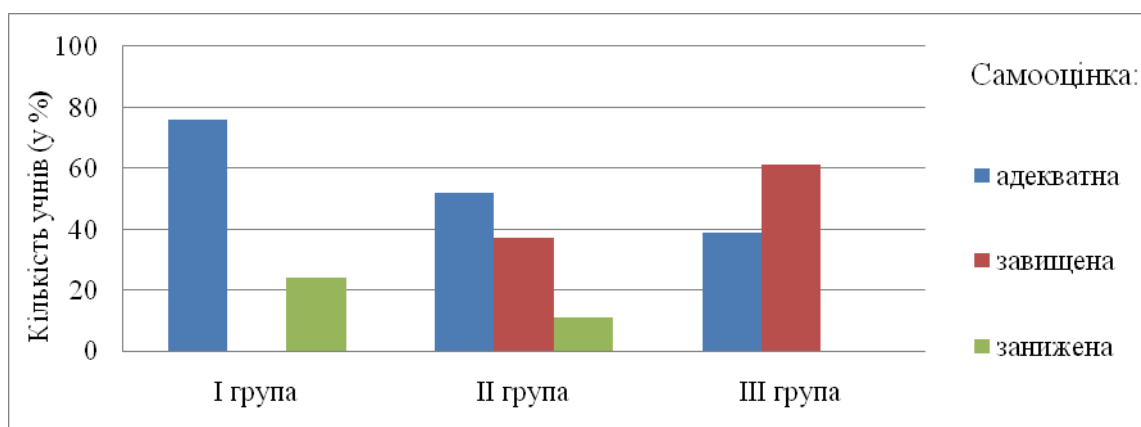


Рис. 3.2.12. Структура прогностичної самооцінки у групах третьокласників з різною ОЕ

У 2/3 низькоєфективних третьокласників домінантною є неадекватність, а саме – завищена самооцінка (I рангове місце). Зростання неадекватності прогностичної самооцінки у школярів цієї групи відбувається на статистично

значущому рівні: $\varphi = 2,16$ при $p \leq 0,01$. II рангове місце посідає адекватна самооцінка. Занижена самооцінка відсутня у школярів з низькою ОЕ.

Аналіз мікрогенези прогностичної самооцінки у третьокласників з різною ОЕ (рис. 3.2.13) свідчить про наявність наступних мікротенденцій.

Серед них магістральною є стрімке зростання від I до III групи показників неадекватності прогностичної самооцінки (24% у групі з високою, 48% у групі з із середньою і 61% у групі з низькою ОЕ) і відповідно неухильне від I до III групи зниження її адекватності (76% у групі з високою, 52% у групі з середньою і 39% у групі з низькою ОЕ).

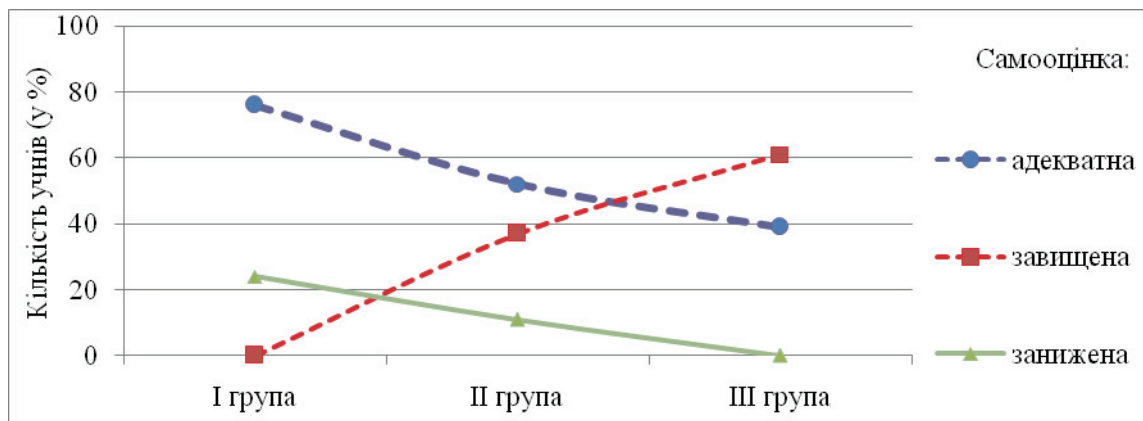


Рис. 3.2.13. Мікрогенеза прогностичної самооцінки у групах третьокласників з різною ОЕ

Симптоматичним для розуміння особливостей процесу становлення особистісної ефективності є аналіз структури неадекватності самооцінки у третьокласників. Прикметно, що занижена самооцінка від I до II групи стрімко спадає (від 24% до 11%). Наявність заниженої самооцінки у високоефективних третьокласників свідчить – з одного боку – про рівень вимогливості учня до себе як до суб'єкта учіння, а з іншого – може бути ознакою невпевненості в собі, яка (попри високу результативність) дестабілізаційно впливає на почуття самоефективності у процесі шкільного навчання. Отримані експериментальні дані з необхідністю ставлять на порядок денний проблеми щодо важливості своєчасного врахування мікротенденцій, оскільки вони мають різне психологічне підґрунтя, що вимагає застосування як різнопланового діагностичного інструментарію, так і обрання різних стратегій корекційної роботи. Аналіз мікрогенези виявив ще одну особливість – від повної відсутності у структурі прогностичної самооцінки неадекватної, завищеної самооцінки у групі третьокласників з високою ОЕ – до наявності мікротенденції її неухильного зростання від групи середньоефективних до групи школярів з низькою ОЕ (від 37% до 61%).

Зафіксована у двох третин низькоефективних третьокласників завищена самооцінка є ознакою компенсаторності, яка блокує сприйняття школярем себе як неуспішного суб'єкта учіння. Таке розмаїття спектральних ліній мікрогенези вимагає від учителя, шкільного психолога диференційованого врахування особливостей особистісного становлення на цьому етапі онтогенезу.

Деструктивна тенденція оцінкового ставлення, що репрезентується у неадекватному характері оцінки власних можливостей досягнення бажаних

результатів, простежується у низькоефективних третьокласників. Експериментальні дані свідчать, що для них характерною є неадекватна самооцінка, а саме – завищена оцінка власних можливостей у досягненні бажаних результатів, яка посідає I рангове місце. Домінантність цієї самооцінки відіграє захисну роль у збереженні позитивного сприйняття себе учнем як суб'єкта учіння та власного образу-Я школяра у процесі провідної діяльності – навчальної – для цього етапу онтогенезу.

Аналіз мікрогенетичних тенденцій у становленні прогностичної самооцінки у третьокласників з різною ОЕ переконливо засвідчує, з одного боку, зниження її адекватності від першої до третьої групи (76% – 52% – 39% відповідно), причому перебіг цього зниження адекватності відбувається на статистично значущому рівні між першою та третьою $\varphi = 1,90$ при $p \leq 0,01$. З іншого боку – від першої до третьої групи відбувається зростання статусу неадекватності у прогностичній самооцінці (24% – 48% – 61% відповідно), яке є статистично значущим $\varphi = 1,90$ при $p \leq 0,01$.

Водночас важливою для мікрогенези становлення особистісної ефективності у третьокласників з різною ОЕ є змістова особливість неадекватності прогностичної самооцінки, у якій репрезентуються її різновиди.

Отримані експериментальні дані дають підстави для висновку про те, що абрис неадекватності прогностичної самооцінки у групах третьокласників з високою і низькою ОЕ характеризується чітко вираженою біполярністю. Попри загальну тенденцію її зростання на цьому етапі навчання (у першій групі – 24%, а у третій – 61% на статистично значущому рівні $\varphi = 1,90$ при $p \leq 0,01$), у групі школярів з високою ОЕ завищена самооцінка відсутня, а занижена становить 24%. У групі школярів з низькою ОЕ, навпаки, занижена самооцінка відсутня, а завищена становить 61%. Наявність заниженої самооцінки у третьокласників з високою ОЕ є індикатором невпевненості у своїй позитивній суб'єктності, що породжує ситуативну тривожність у продуктивності власних зусиль у досягненні бажаних результатів і блокує тим самим суб'єктну активність школяра у процесі учіння.

Зафіксована неадекватність прогностичної самооцінки у третьокласників з низькою ОЕ, яка має стабільну репрезентацію у 2/3 цієї групи лише завищеністю, виконує функцію збереження позитивного образу-Я школяра, оберігаючи його самоприйняття та емоційну стабільність і, водночас, спричиняючи блокування особистісних потенцій школяра у процесі учіння.

Отже, зміст неадекватності прогностичної самооцінки у цих групах відіграє різну роль, впливаючи на динаміку особистісної ефективності у дітей молодшого шкільного віку.

Встановлені особливості прогностичної самооцінки у третьокласників з різною ОЕ вимагають здійснення диференційованого застосування стратегій виховної взаємодії із врахуванням мікрогенетичних тенденцій її становлення у школярів третього етапу навчання у початковій школі.

Перейдемо до розгляду особливостей становлення прогностичної самооцінки четвертокласників з різною ОЕ (рис. 3.2.14).

У четвертокласників з високою ОЕ доміантною є адекватність прогностичної самооцінки, яка займає I рангове місце, і лише одній п'ятій частині школярів цієї групи притаманна неадекватна (занижена) самооцінка (II рангове місце).

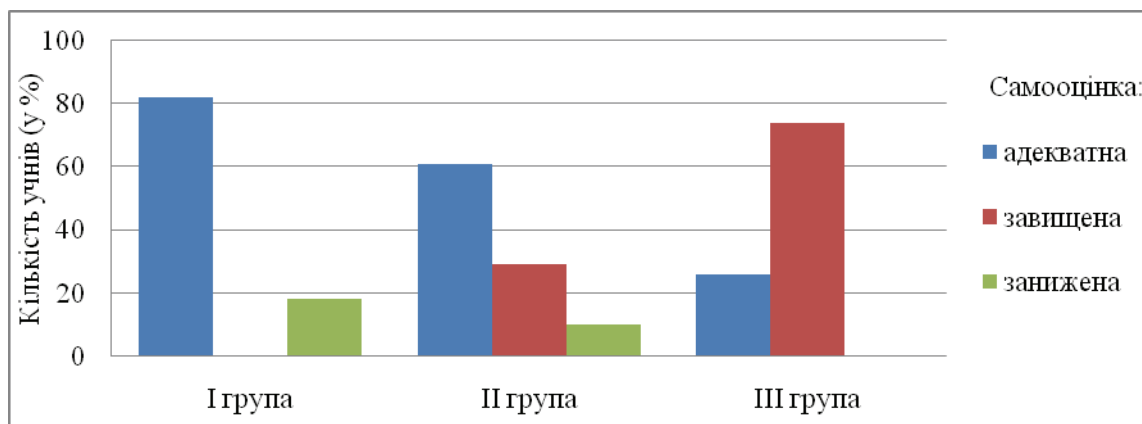


Рис. 3.2.14. Структура прогностичної самооцінки у групах четвертокласників з різною ОЕ

У середньоєфективних четвертокласників, аналогічно з попередньою групою, зафіксовано домінування адекватності самооцінки, яка займає I рангове місце. У двох п'ятих школярів самооцінка є неадекватною, при цьому II рангове місце займає завищена, а III рангове місце – занижена самооцінка.

У групі низькоєфективних четвертокласників спостерігається дихотомічний за домінуванням спектр різновидів самооцінки: I рангове місце належить неадекватності, а саме – завищеній самооцінці; адекватність, знижуючись утрічі, посідає II рангове місце.

Міжгруповий порівняльний аналіз у мікрогенетичній проекції особливостей прогностичної самооцінки як оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів четвертокласників з різною ОЕ дає можливість дійти висновку про конструктивність її становлення у вискоєфективних четвертокласників. Різниця в кількісних даних щодо дихотомії адекватності/неадекватності між першою і другою, першою і третьою групами є статистично значущою (відповідно: $\varphi = 2,12$ при $p \leq 0,01$ та $\varphi = 2,05$ при $p \leq 0,01$). Доміантною у групі школярів з високою ОЕ є адекватність прогностичної самооцінки (порівняймо: у першій групі вона притаманна 82 % учнів, у другій – 61 %, у третій – 26 %). Деструкція у становленні прогностичної самооцінки чітко простежується у четвертокласників з низькою ОЕ – 74 % мають завищену оцінку власних можливостей у досягненні бажаних результатів (рис. 3.2.15).

Різнобічність розкриття проблеми становлення прогностичної самооцінки з необхідністю вимагає аналізу особливостей її порівняльної динаміки у початковій школі. Отримані експериментальні дані переконливо свідчать, що становлення конструктивної тенденції вискоєфективних і середньоєфективних четвертокласників, порівняно із третьокласниками цих груп, відбуваються у напрямі зростання відповідності самооцінки власній особистісній ефективності, а також зменшення неадекватності оцінки власних можливостей досягнення бажаних учінневих результатів. Так, зафіксовано – від третього до четвертого

класу – зростання адекватності прогностичної самооцінки: у групі школярів із високою ОЕ – з 76 % у третьокласників до 82 % у четвертокласників; у групі школярів із середньою ОЕ – з 52 % у третьокласників до 61 % у четвертокласників. Водночас має місце, хоч і незначне, зменшення неадекватності самооцінки в цих групах: з 24 % у високоєфективних третьокласників до 18 % у четвертокласників з високою ОЕ та з 48 % у групі середньоєфективних третьокласників до 39 % у четвертокласників із середньою ОЕ.

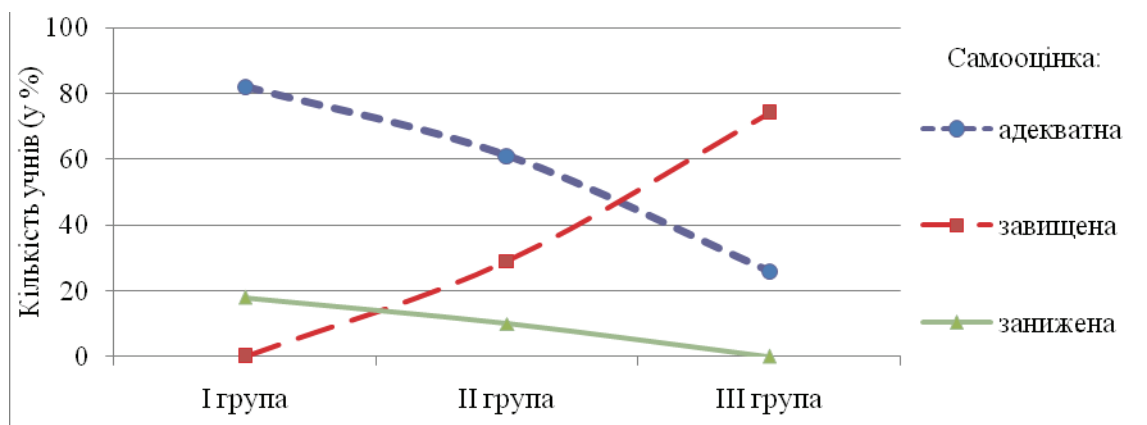


Рис. 3.2.15. Мікрогенеза прогностичної самооцінки у групах четвертокласників з різною ОЕ

Деструктивна тенденція у становленні прогностичної самооцінки простежується у третьо- і четвертокласників з низькою ОЕ. У них встановлено розбіжність у збалансованості дихотомії адекватність/неадекватність прогностичної самооцінки. У третьокласників з низькою ОЕ – це 39% і 61% відповідно, у четвертокласників з низькою ОЕ – це 26% і 74% відповідно, з доміантним статусом завищеної самооцінки. Таке ілюзорне оцінювання власних можливостей, з одного боку, допомагає школяру зберегти самоповагу, позитивну оцінку себе, а з іншого – ускладнює успішний перебіг навчальної діяльності, що гальмує становлення особистісної ефективності школяра як суб'єкта учіння.

Попри деяку відмінність у кількісних даних щодо адекватності/неадекватності по вертикалі між третьо- і четвертокласниками з низькою ОЕ (що не має статистично значущої різниці) була зафіксована по горизонталі монотенденція, а саме: наявність лише завищеної прогностичної самооцінки. Це свідчить про необхідність розробки відповідних суб'єктних копінг-стратегій.

Заслуговують на увагу експериментальні дані щодо становлення прогностичної самооцінки у молодших школярів з різною ОЕ. Порівняльний аналіз структури цієї самооцінки у третьо- і четвертокласників з різною ОЕ та особливості констеляції різновидів самооцінки у групах школярів з високою, середньою та низькою особистісною ефективністю свідчить про ідентичність конфігурації профілю прогностичної самооцінки на цих етапах шкільного навчання.

Як у групі з високою ОЕ третьокласників, так і у такій самій групі четвертокласників доміантний статус має адекватність, підлеглий їй –

заниженість а також відсутність у неадекватності такого її різновиду, як завищена прогностична самооцінка. У групі третьо- і четвертокласників із середньою ОЕ доміантною є теж адекватність, у неадекватності – з'являється завищеність і зберігається, порівняно з першою групою, занижена самооцінка.

У третьо- і четвертокласників з низькою ОЕ доміантний статус має неадекватність, а саме – завищена прогностична самооцінка. Водночас такий її різновид, як занижена (наявна у високо- і середньооефективних учнів) зникає зі структури прогностичної самооцінки повністю, адекватність у цих школярів має підлеглий до неадекватності статус. Це свідчить про стійкість у початковій школі спектральних ліній становлення прогностичної самооцінки.

Тотожність різновидової констеляції у структурі прогностичної самооцінки в мікрогенетичній площині на різних етапах початкової школи є підґрунтям для передбачення про наявність тенденції, яка має характер закономірності щодо становлення суб'єктної активності молодшого школяра. Це розширює бачення нових аспектів ініціювання його потенцій у особистісній ефективності учня як суб'єкта учіння.

Перейдемо до наступної частини розгляду проблеми становлення прогностичної самооцінки як складової механізму оцінкового ставлення учнів п'ятих і шостих класів основної школи з різною особистісною ефективністю.

Аналіз отриманих результатів дослідження структури прогностичної самооцінки п'ятикласників дав змогу з'ясувати її особливості у школярів з різною ОЕ (рис. 3.2.16).

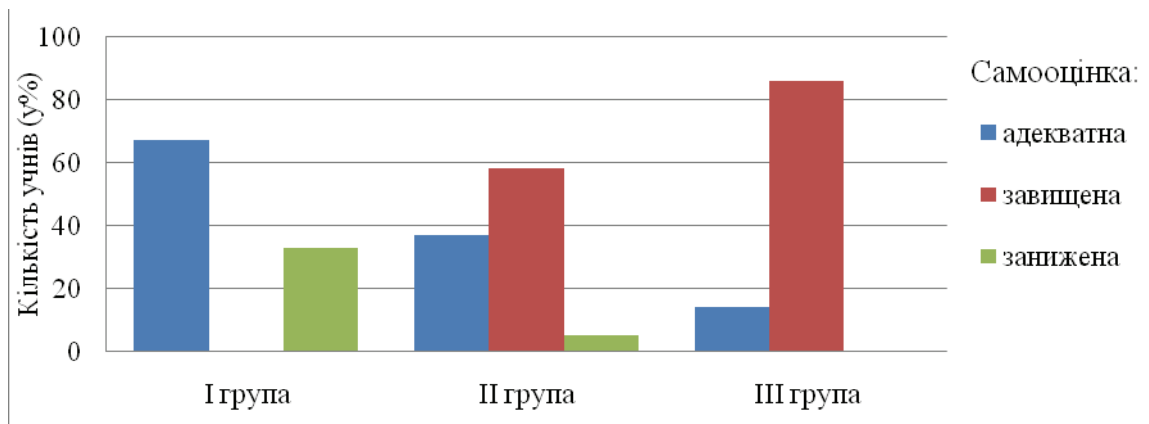


Рис. 3.2.16. Структура прогностичної самооцінки у групах п'ятикласників з різною ОЕ

У групі п'ятикласників з високою ОЕ на I ранговому місці зафіксовано адекватну самооцінку, на II ранговому місці – занижену. Завищена самооцінка у школярів цієї групи відсутня. Наявність у однієї третини п'ятикласників заниженої прогностичної самооцінки свідчить, з одного боку, про певний розвиток у вискооефективних школярів самокритичного ставлення, підвищення їх вимогливості до себе, а з іншого – про наявність у частини школярів недовіри до власних сил у процесі учіння всупереч їхній реальній високій ОЕ.

У групі п'ятикласників із середньою ОЕ I рангове місце посідає завищена самооцінка, II рангове місце – адекватна і III – занижена прогностична самооцінка. Доміантною стає неадекватність, її зростання (порівняно з першою групою учнів з високою ОЕ) – з 33% до 63% – є статистично значущим

($\varphi = 2,01$ при $p \leq 0,01$). Причому у цій групі зовсім незначна кількість п'ятикласників, що мають занижену самооцінку (5%), більшість переоцінює себе, маючи завищену самооцінку (55% школярів із середньою ОЕ).

У групі п'ятикласників з низькою ОЕ зафіксовано домінування неадекватної (завищеної) самооцінки (I рангове місце). Така неадекватність самооцінки (до того ж іррадіювана, оскільки охоплює 86% школярів з низькою ОЕ) є визначальною особливістю цієї групи. Вона виконує захисну функцію, спрямовану на збереження позитивного сприйняття учнем самого себе у процесі учіння.

Міжгруповий порівняльний аналіз структури прогностичної самооцінки п'ятикласників з різною ОЕ у мікрогенетичній площині дав можливість з'ясувати таке (рис. 3.2.17).

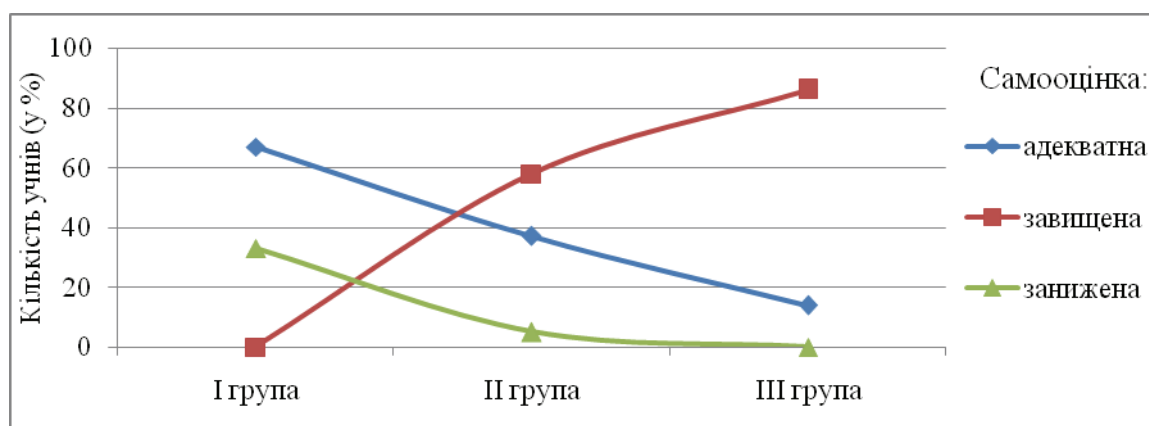


Рис. 3.2.17. Мікрогенеза структури прогностичної самооцінки у групах п'ятикласників з різною ОЕ

Чітко означається зворотна залежність у видовій репрезентації неадекватності: якщо для учнів з високою ОЕ вона кореспондується лише з заниженою самооцінкою, то для учнів з низькою ОЕ – ця неадекватність має свій прояв виключно у завищеності.

Конструктивна тенденція у становленні прогностичної самооцінки п'ятикласників з різною ОЕ спостерігається лише у високоефективних школярів. Різниця у кількісних даних щодо становлення адекватної прогностичної самооцінки між першою і другою, першою і третьою групами учнів є статистично значущою на рівні $p \leq 0,01$. Дихотомія “адекватність/неадекватність” у цих групах також має статистично значущі відмінності.

Деструктивна тенденція у становленні прогностичної самооцінки простежується у середньоєфективних і низькоефективних п'ятикласників. Для школярів цих груп характерною є генералізована неадекватність оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів (порівняємо: неадекватна оцінка притаманна 33 % учням першої групи, 63% – другої групи і 86% третьої групи).

У цих даних віддзеркалюються ті психологічні складнощі, які переживає школяр у процесі адаптації до навчання у середній школі. І в цьому сенсі найбільш вразливою, що підтверджують експериментальні дані, є оцінкова сфера особистості школяра, яка проектується у його прогностичній самооцінці.

Своєрідність характеру оцінки власних можливостей для досягнення бажаних результатів та її видової структурної організації підтверджує, що у п'ятикласників чітко простежується залежність особливостей становлення оцінки від рівня їх особистісної ефективності.

Спинимося на особливостях прогностичної самооцінки шестикласників з різною особистісною ефективністю (рис. 3.2.18).

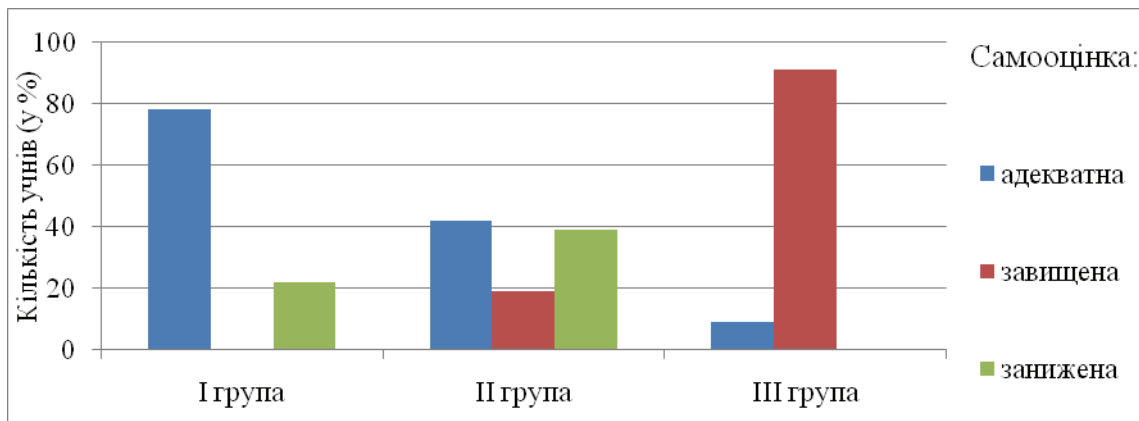


Рис. 3.2.18. Структура прогностичної самооцінки у групах шестикласників з різною ОЕ

Аналіз експериментальних результатів показав, що в 78 % вискоефективних школярів шостого класу домінантним є адекватне оцінювання власних можливостей досягнення бажаних результатів (I рангове місце). Неадекватна самооцінка – занижена – зафіксована у однієї п'ятої частини шестикласників і посідає II рангове місце. Ці дані свідчать не лише про високий рівень відповідності прогностичної самооцінки шестикласників їх реальній ефективності, а й про зростаючу стійкість стабілізації взаємовпливу особистісних потенцій школярів цієї групи. Однак такий рівень відповідності характерний лише для вискоефективних школярів.

Для середньоелективних школярів домінантною є також адекватність прогностичної самооцінки, яка зафіксована на I ранговому місці. II рангове місце посідає занижена самооцінка, а III рангове місце – завищена. Для школярів цієї групи характерним є урівноваженість дихотомії адекватність/заниженість прогностичної самооцінки, що дає підстави стверджувати про нестійкість меж переходу між ними. Поєднання у трьох п'ятих шестикласників із середньою ОЕ заниженості самооцінки з її завищеністю (хоч остання є вдвічі меншою) призводить до нестабільної рівноваги в оцінковій сфері школярів цієї групи.

Ця рівновага різко порушується у шестикласників з низькою ОЕ, призводячи до генералізованої неадекватності у 91% школярів цієї групи (I рангове місце). На II ранговому місці є адекватність, яка властива одній десятій частині школярів цієї групи, становлячи лише 9%. Мінімізація адекватності у шестикласників з низькою ОЕ має бути в зоні особливої уваги в системі “учень-вчитель, психолог”, оскільки віддзеркалює перебіг деструктивних тенденцій у оцінковій сфері школярів цієї групи.

Отримані дані свідчать про необхідність системної як діагностичної, так і корекційної роботи зі школярами цієї групи. На їх підставі також актуальним

стає питання про дослідження становлення прогностичної самооцінки школярів на подальших етапах онтогенезу.

Міжгрупове порівняння у мікрогенетичній площині становлення прогностичної самооцінки за окремими її видами у шестикласників з різною ОЕ показало наступне (рис. 3.2.19).

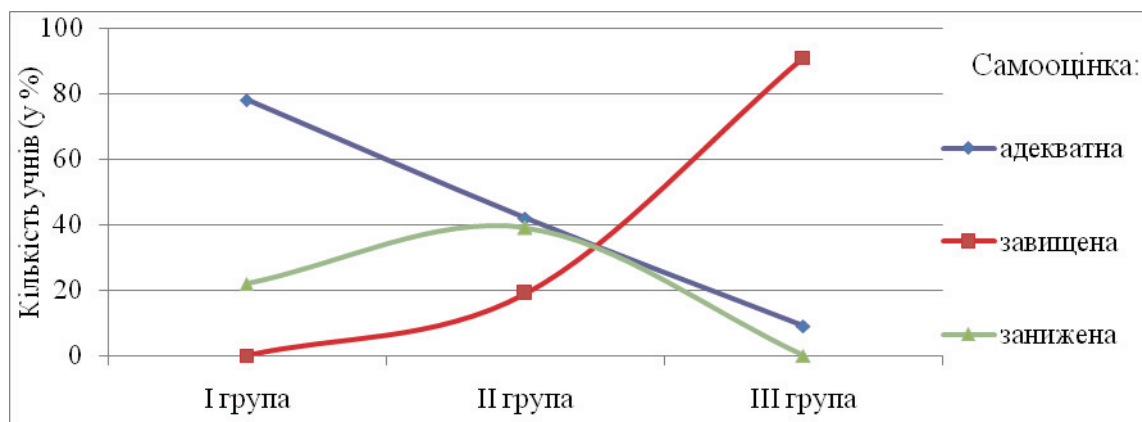


Рис. 3.2.19. Мікрогенеза структури прогностичної самооцінки у групах шестикласників з різною ОЕ

Із зниженням рівня особистісної ефективності шестикласників зафіксовано різке падіння адекватності оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів на статистично значущому рівні. Необхідно зазначити, що це зниження статистично значуще як між високоефективними та низькоефективними ($\varphi = 2,37$ при $p \leq 0,01$), так і між середноефективними та низькоефективними школярами ($\varphi = 3,16$ при $p \leq 0,001$): 78 %, 42 %, 9 % відповідно. Водночас характерною тенденцією для школярів із середньою і низькою ОЕ є стрімке її зростання, порівняно з групою шестикласників з високою ОЕ (відповідно до груп: 22% – 58% – 91%). Відмінності в неадекватності прогностичної самооцінки статистично значущі (між I та II групою $\varphi = 2,37$ при $p \leq 0,01$ і між II та III групою $\varphi = 3,31$ при $p \leq 0,001$). Найбільш симптоматичні зміни відбуваються у завищеній самооцінці, яка відсутня у першій групі з високою ОЕ; у другій групі з середньою ОЕ становить 19%, але у третій групі з низькою ОЕ досягає вже 91%, що є статистично значущим: $\varphi = 2,16$ при $p \leq 0,01$).

Отже, конструктивна тенденція в оцінці власних можливостей досягнення бажаних результатів шестикласників репрезентується у домінантному адекватному характері самооцінки, що зафіксовано у високоефективних школярів. Отримані дані свідчать про наявність яскраво вираженої лінійної залежності між становленням прогностичної самооцінки та особистісною ефективністю шестикласників.

Деструктивна тенденція у становленні оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів виявляється у низькоефективних шестикласників. Домінантною для них є генералізована неадекватність, яка робить структуру прогностичної самооцінки неадаптивною як до навчальної діяльності цих школярів, так і особистісної ефективності в ній. Виконуючи функцію захисту образу Я школяра від глобальної деструкції, неадекватна

прогностична самооцінка блокує у шестикласників з низькою ОЕ внутрішні особистісні потенції школяра як суб'єкта учіння.

Результати експериментального дослідження переконливо свідчать про диференційоване становлення оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів. Водночас внутрішньовидова диференціація прогностичної самооцінки шестикласників має статистично значущу відмінність у школярів з різною особистісною ефективністю.

Отримані експериментальні дані дали можливість простежити макrogenезу прогностичної самооцінки у школярів початкової та основної школи з різною ОЕ.

Макrogenетичну динаміку співвідношення адекватності/неадекватності у становленні прогностичної самооцінки вискоефективних школярів протягом періоду їх навчання у третьому – шостому класах представлено на рис. 3.2.20.

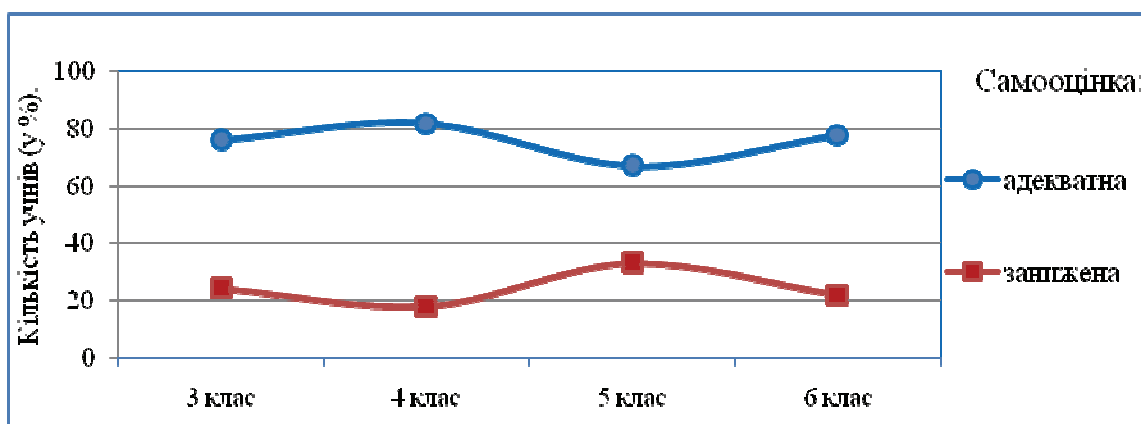


Рис. 3.2.20. Макrogenетична динаміка прогностичної самооцінки у вискоефективних школярів 3–6-х класів

Аналіз експериментальних даних свідчить, що динаміка прогностичної самооцінки вискоефективних школярів третіх - шостих класів має уніфікований профіль. Для школярів з високою ОЕ характерною є тенденція з домінантним статусом адекватності, який з третього по шостий клас посідає I рангове місце (76 %– 82 % – 67 % – 78 % відповідно). На II ранговому місці у школярів цієї групи у третіх - шостих класах – занижена прогностична самооцінка. Зафіксовано зниження адекватності на межі переходу школярів від початкової до основної школи, що свідчить про труднощі адаптації навіть п'ятикласників з високою ОЕ. Також відбувається зростання заниженої оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів у п'ятикласників з високою ОЕ, хоча й зберігається її підпорядкований статус адекватності. Це свідчить про дестабілізацію у школярів цієї групи суб'єктної самоакцептації, а також певну втрату впевненості у собі як суб'єкті учіння у адаптаційний період.

У макrogenезі середньоєфективних школярів чітко виражено диференційованість прогностичної самооцінки у трьох її різновидах (рис. 3.2.21). Зростання домінування адекватності оцінки власних можливостей досягнення бажаних результатів школярів початкової школи з середньою ОЕ (з 52 % третьокласників до 61 % четвертокласників) при переході до старшої школи змінюється на різке (майже вдвічі, на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,16$ при $p \leq 0,01$) зниження адекватності самооцінки до 37 %

п'ятикласників і незначне зростання (до 42 %) шестикласників цієї групи. До того ж, якщо у школярів із середньою ОЕ у третьому, четвертому і шостому класах зберігається генералізована тенденція домінантності адекватності прогностичної самооцінки (хоча й дещо кількісно зменшена, порівняно зі школярами з високою ОЕ), саме у п'ятикласників із середньою ОЕ відбувається злам цієї тенденції: адекватна самооцінка втрачає рангову першість. Це є ще одним свідченням труднощів адаптаційних можливостей п'ятикласників у перехідний період з початкової до основної школи.

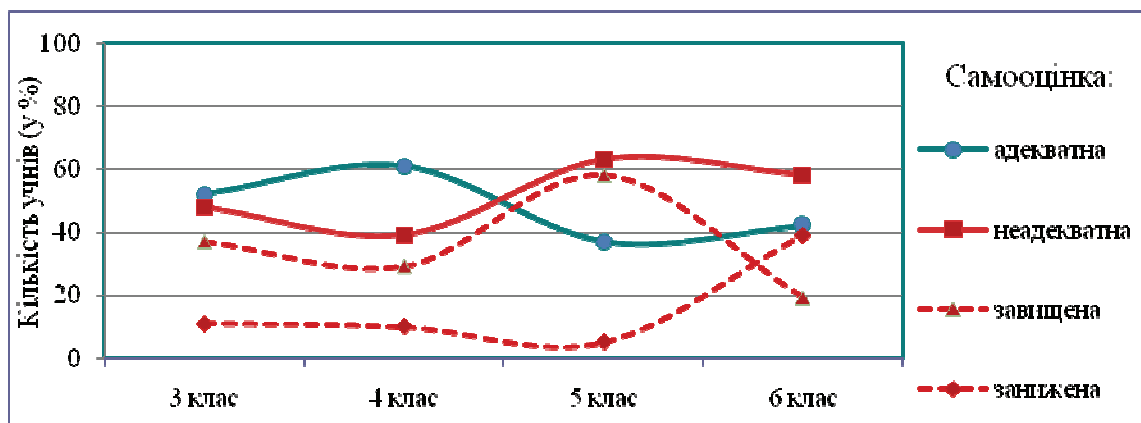


Рис. 3.2.21. Макrogenетична динаміка прогностичної самооцінки у середньоефективних школярів 3–6-х класів

У макrogenезі неадекватності прогностичної самооцінки у школярів із середньою ОЕ від третього до шостого класу простежуються такі її особливості. Якщо у середньоефективних школярів початкової школи вона посідає II рангове місце, то у п'яти- і шестикласників неадекватна прогностична самооцінка має домінантний статус, займаючи I рангове місце. Злам дихотомії адекватність/неадекватність відбувається знову ж таки саме у п'ятикласників із середньою ОЕ. Специфічною особливістю прогностичної самооцінки школярів цієї групи є поява завищеної самооцінки. В той час, як у високоефективних школярів початкової школи завищена самооцінка відсутня, вона спостерігається у 37% середньоефективних третьокласників і 29% четвертокласників цієї групи.

При переході школярів на вищий ступінь навчання – до основної школи – у п'ятикласників простежується різке статистично значуще (на рівні $\phi = 1,64$ при $p \leq 0,05$) зростання удвічі завищеної прогностичної самооцінки, а потім так само стрімке (утричі) її зниження у шестикласників (що є статистично значущим на рівні $\phi = 2,1$ при $p \leq 0,01$).

Занижена самооцінка зафіксована у незначній кількості середньоефективних школярів третього, четвертого та п'ятого класів (11%–10%–5% відповідно). Але у середньоефективних шестикласників спостерігається наявність деструктивної тенденції – різке зростання (на статистично значущому рівні $\phi = 2,16$ при $p \leq 0,01$) заниженої самооцінки майже у 8 разів, порівняно з п'ятикласниками, що вказує на дестабілізацію у становленні оцінкової сфери цих школярів. Ці дані висвітлюють абрис нової тенденції, яка віддзеркалює появу втрати віри у власні сили у школярів цієї групи. Питання прояву вказаної тенденції та її стабільності на наступних етапах

онтогенезу з необхідністю вимагають продовження експериментального дослідження у цьому напрямку.

Аналіз даних у макрогенетичній проекції щодо становлення прогностичної самооцінки низькоефективних школярів протягом їх навчання у початковій та основній школі дав змогу з'ясувати таку її динаміку (рис. 3.2.22).

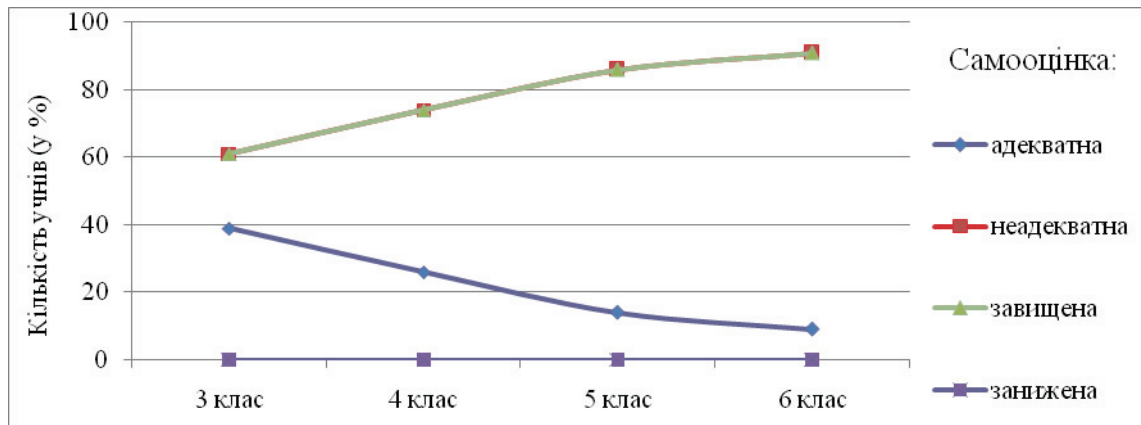


Рис. 3.2.22. Макрогенетична динаміка прогностичної самооцінки низькоефективних школярів 3–6-х класів

У школярів з низькою ОЕ чітко простежується становлення деструктивної тенденції. Прикметним є те, що цій деструкції притаманний не моно- характер, а вона має такі спектральні лінії. У групі школярів з низькою ОЕ від третього до шостого класу доміантний статус (I рангове місце) має неадекватна самооцінка – як у школярів початкової, так і основної школи, незалежно від етапу навчання. Ця неадекватність репрезентується лише моно- різновидом, а саме – завищеністю. Водночас відбувається стрімке зростання (від 61% до 91%) домінування неадекватної – завищеної – самооцінки від третього до шостого класу у школярів з низькою ОЕ на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,71$ при $p \leq 0,01$). І якщо у третьокласників ця неадекватність притаманна майже двом третинам школярів, то в шестикласників вона охоплює весь простір оцінкового поля і властива майже трьом третинам школярів зазначеної групи. Такий характер цієї тенденції переконливо свідчить про наявність у школярів з низькою ОЕ, з одного боку, стійкого захисту Я-концепції школяра, що забезпечує його певною мірою від руйнування самосприйняття як суб'єкта учіння, а з іншого – про переоцінку реального стану включення школяра у процес учіння і його особистісної здатності бути ефективним. Паралельно відбувається неухильне зниження адекватності оцінки власних можливостей для досягнення бажаних результатів у низькоефективних школярів на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,75$ при $p \leq 0,01$). Специфічною особливістю структурної організації прогностичної самооцінки є повна відсутність у школярів з низькою ОЕ від третього до шостого класу заниженого її різновиду.

Здійснений аналіз структурної архітектури прогностичної самооцінки та її онтогенетичної динаміки свідчить про наявність в учнів як початкової, так і основної школи спектру різноспрямованих тенденцій у мікро- і макропроекції, які вимагають свого врахування з метою забезпечення продуктивного становлення особистісної ефективності школяра як суб'єкта учіння.

Дослідження проблеми фрустрації у школярів потреби досягнення успіху

Наступним етапом нашого дослідження було з'ясування особливостей третього структурного компонента оцінкових ставлень учнів з різною особистісною ефективністю, а саме – потреби школяра у досягненні успіху. Прикметно, що мотив досягнення “може існувати в двох протилежних за значенням для особистості формах. Перша з них має назву “прагнення успіху”, а друга – “страх невдачі” [159]. Зважаючи на онтогенетичні особливості перебігу потреби досягнення успіху і непересічну значущість її для становлення особистісної ефективності, була досліджена дихотомічна проекція, а саме – фрустрація потреби досягнення успіху.

З цією метою було використано “Тест шкільної тривожності Р. Філіпса”. Фрустрація потреби досягнення успіху характеризується як “несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої власні потреби в успіху, досягненні високого результату” [171, с. 326]. Рівні фрустрації потреби досягнення успіху відповідно до змістового наповнення були такі: I рівень – занижений; II – нормальний; III – підвищений; IV – високий рівень прояву фрустрації потреби досягнення успіху [171].

Перейдемо до розгляду рівневої характеристики фрустрації потреби досягнення успіху та особливостей її прояву у школярів з різною особистісною ефективністю на певному етапі навчання у початковій та основній школі (від третього до шостого класу), а також з'ясуємо мікро- та макрогенетичні тенденції у становленні деструкції оцінкової сфери школярів.

Аналіз рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху учнів з різною ОЕ протягом їхнього навчання у третьому класі початкової школи дав змогу з'ясувати такі її особливості у мікрогенетичній площині (рис. 3.2.23).

У третьокласників з високою ОЕ зафіксовано наявність усіх рівнів фрустрації потреби досягнення успіху. I рангове місце поділяють як нормальний, так і підвищений та занижений рівні фрустрації потреби досягнення успіху – 30%, 28% та 29% відповідно. II рангове місце в цій групі посідає високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, хоча кількісно він властивий трохи менше як 1/10 частині третьокласників (13%) (рис. 3.2.23).

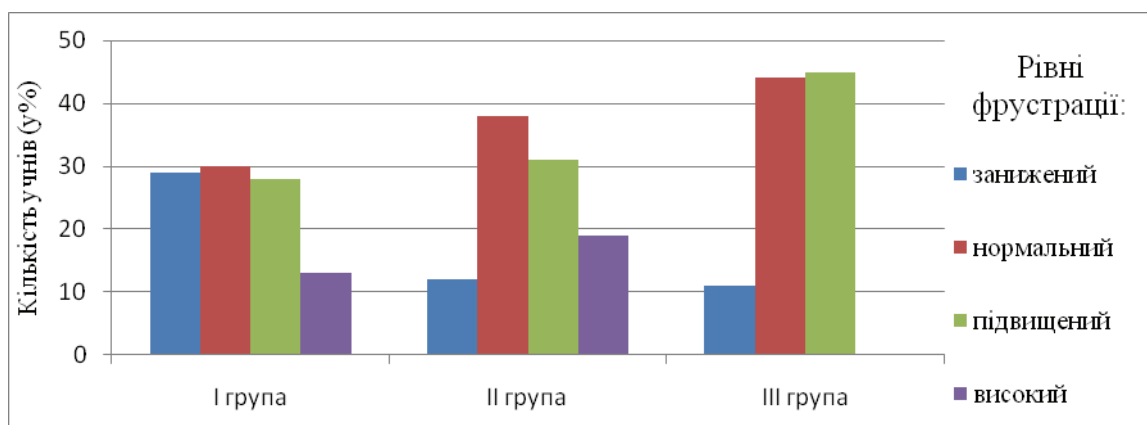


Рис. 3.2.23. Структура фрустрації потреби досягнення успіху третьокласників з різною ОЕ

У школярів третього класу з середньою ОЕ на I ранговому місці зафіксовано нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху (38%), на II ранговому місці – підвищений рівень (31%), на III ранговому місці – високий (19%), а на IV ранговому місці – занижений рівень (12%) фрустрації потреби досягнення успіху.

У третьокласників з низькою ОЕ I рангове місце поділяють нормальний та підвищений рівні фрустрації. II рангове місце посідає занижений рівень фрустрації потреби досягнення успіху. Привертає увагу те, що в цій групі відсутній високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху.

Порівняльний аналіз третьокласників з різною ОЕ розкрив суттєві відмінності фрустрації потреби досягнення успіху (рис. 3.2.24).

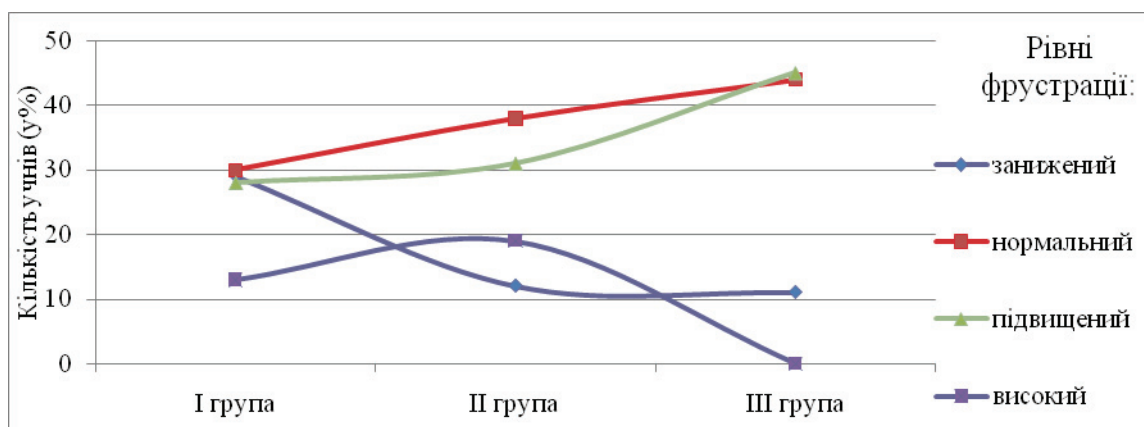


Рис. 3.2.24. Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в третьокласників з різною ОЕ

Так, якщо високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху високоєфективних школярів був репрезентований у 13% учнів, то у низькоєфективних він відсутній зовсім. Крім того, порівняння показників полярних груп свідчить, що зріс відсоток третьокласників, яким притаманний підвищений рівень: від 28% у високоєфективних учнів до 45% низькоєфективних школярів. Зростає також нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху: якщо в групі високоєфективних він був зафіксований у третини учнів, то в групі низькоєфективних – у майже половини школярів цієї групи (30% і 44% відповідно). Занижений рівень фрустрації потреби досягнення успіху у групах школярів з полярною ОЕ зменшується майже втричі: з 29% у високоєфективних до 11% у низькоєфективних третьокласників. Також простежується його кількісна міграція у бік стрімкого зниження на рівні статистичної значущості ($\varphi = 2,31$ при $p \leq 0,01$).

Порівняльний аналіз мікрогенези рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху третьокласників засвідчує як тотожність, так і різнополярність тенденцій у перебігу фрустрації у групах школярів з різною ОЕ. Прикметною рисою потреби досягнення успіху у високоєфективних третьокласників є ознаки певної дестабілізації особистісного статусу школяра, про що свідчить наявність у 41% школярів цієї групи підвищеного і високого рівня фрустрації цієї потреби. Тотожність профілю з цією тенденцією зафіксовано також і в середньоєфективних третьокласників, у яких синтез підвищеного і високого рівня фрустрації потреби досягнення успіху властивий

50% школярів цієї групи. Це є віддзеркаленням тих труднощів, які супроводжують процес суб'єктного включення частини школярів цих груп до процесу учіння. Протилежна тенденція на мікрорівні зафіксована у третьокласників з низькою ОЕ. У школярів цієї групи відсутній високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, а наявність нормального рівня у 44% (наполовину більше, ніж у третьокласників з високою ОЕ) блокує спонукальні інтенції у школярів до самовдосконалення.

Аналіз особливостей фрустрації потреби досягнення успіху четвертокласників з різною ОЕ показав таке (рис. 3.2.25).

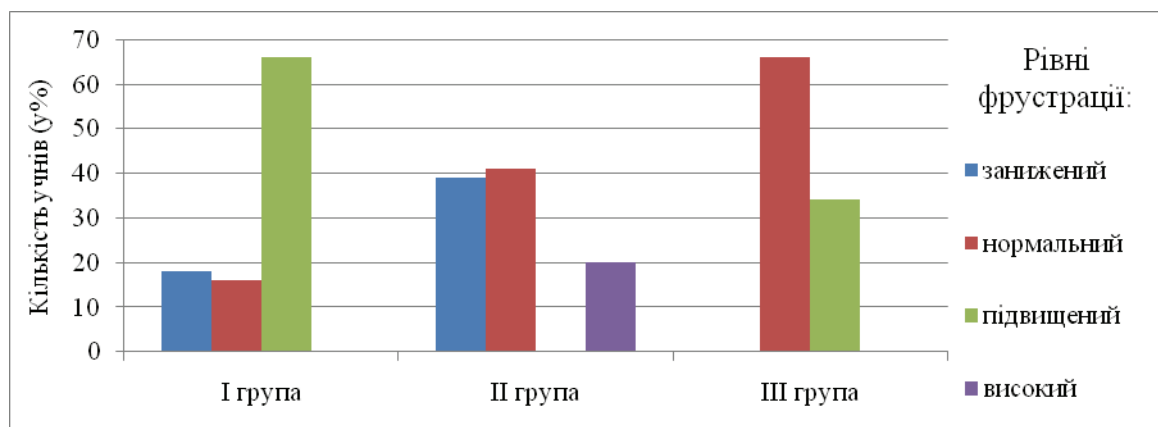


Рис. 3.2.25. Структура фрустрації потреби досягнення успіху в четвертокласників з різною ОЕ

Отримані експериментальні дані свідчать, що у високоефективних четвертокласників на I ранговому місці перебуває підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху у 66 % учнів. II рангове місце у структурі фрустрації посідають нормальний та занижений рівень, виявлені у 16 % та 18 % школярів цієї групи відповідно; високий рівень фрустрації у школярів цієї групи відсутній. Привертає увагу те, що в четвертокласників з високою ОЕ підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху в чотири рази перевищує нормальний рівень (66% і 16% відповідно). Це свідчить про складнощі становлення потребової сфери досягнення успіху у школярів цієї групи.

У структурі фрустрації потреби досягнення успіху четвертокласників із середньою ОЕ I рангове місце поділяють нормальний і занижений рівень фрустрації (39% та 41% відповідно), зростання яких, порівняно з першою групою (більше ніж у два рази), зафіксовано на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,87$ при $p \leq 0,05$). II рангове місце посідає високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, який притаманний 1/5 частині школярів.

У низькоефективних четвертокласників стрімко зростає (на статистично значущому рівні: $\varphi = 2,79$ при $p \leq 0,01$) нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху, який займає I рангове місце (66 %). Але третина школярів (34%) має підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (II рангове місце). У школярів цієї групи відсутній як занижений, так і високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху. Значний розрив між нормальним і підвищеним рівнем (майже вдвічі – 66% і 34% відповідно) не впливає на

спонукальну здатність до підвищення власної ефективності у школярів з низькою ОЕ.

Порівняльний аналіз даних виявив суттєві відмінності у структурі фрустрації потреби досягнення успіху у школярів з різною особистісною ефективністю на цьому етапі навчання (рис. 3.2.26).

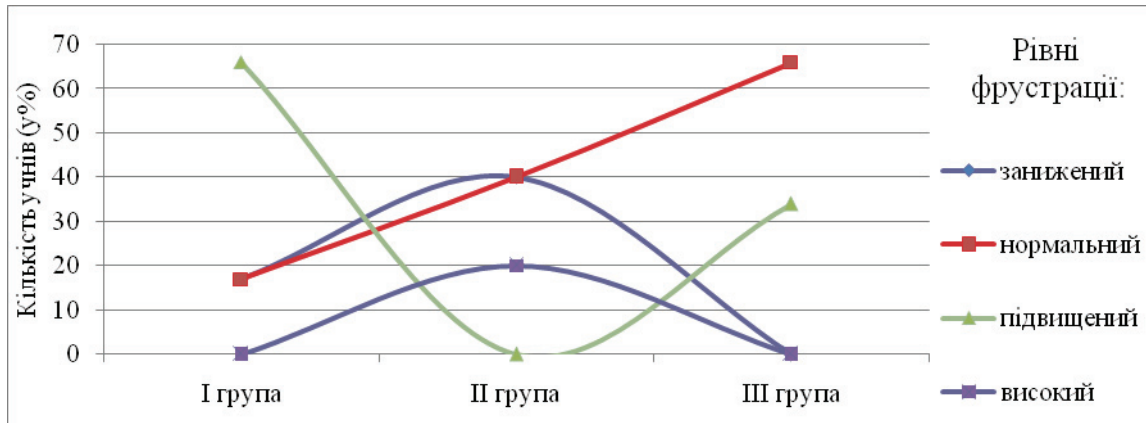


Рис. 3.2.26. Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в четвертокласників з різною ОЕ

У четвертокласників з різною ОЕ чітко виявлено гетерохронний характер рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху. Серед різновекторності мікрогенетичних тенденцій у четвертокласників виокремлюються такі домінантні лінії.

Від І до ІІІ групи відбувається зростання (у чотири рази) нормального рівня. Водночас простежується зниження (удвічі) підвищеного рівня фрустрації потреби досягнення успіху на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,68$ при $p \leq 0,01$). І хоча високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху ні у високоєфективних, ні у низькоєфективних четвертокласників не було зафіксовано, співвідношення між нормальним і підвищеним рівнем у групах учнів з високою і низькою ОЕ є індикатором, з одного боку, значного зростання фрустрації потреби досягнення успіху у особистісно ефективних школярів, а з другого, – у школярів з низькою ОЕ – блокування особистісних потенцій щодо потреби досягнення успіху і, як наслідок, низької особистісної ефективності.

Отримані експериментальні дані щодо особливостей перебігу фрустрації потреби досягнення успіху у четвертокласників з різною ОЕ вимагають особливої уваги до проведення діагностичної та корекційної роботи на цьому етапі навчання у початковій школі.

Наступний етап дослідження полягав у з'ясуванні особливостей фрустрації потреби досягнення успіху у школярів основної школи – учнів п'ятого та шостого класів з різною ОЕ. Перейдемо до розгляду структури фрустрації потреби досягнення успіху п'ятикласників (рис. 3.2.27).

У п'ятикласників з високою ОЕ зафіксовано таку рівневу констеляцію фрустрації потреби досягнення успіху: на І ранговому місці – нормальний рівень фрустрації (50%); на ІІ ранговому місці – занижений рівень (28%); на ІІІ ранговому місці – підвищений рівень фрустрації (22%). Високий рівень у школярів цієї групи відсутній. У середньоєфективних четвертокласників рівнева констеляція фрустрації потреби досягнення успіху така: І рангове місце

посідає нормальний рівень, II рангове місце – занижений, III рангове місце – підвищений і IV рангове місце – високий рівень фрустрації (41% – 35% – 14% – 10% відповідно).

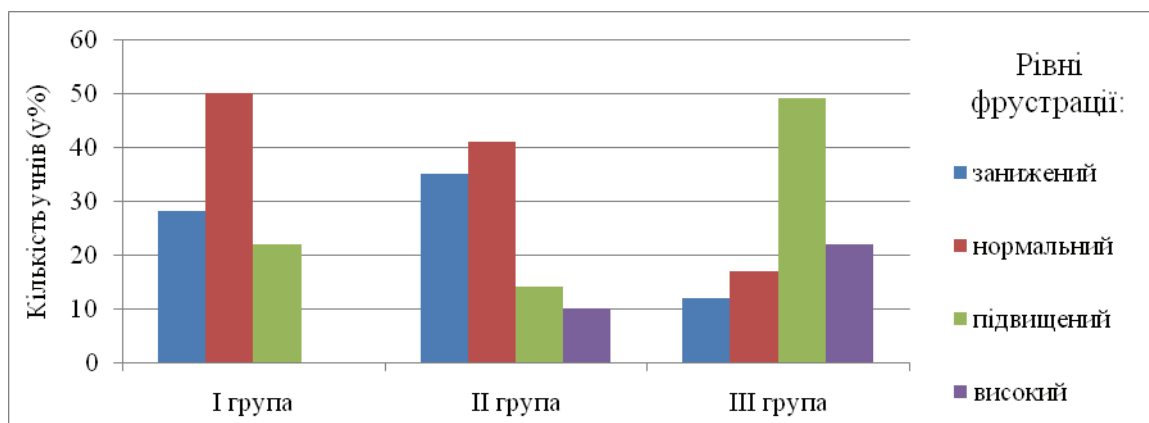


Рис. 3.2.27. Структура фрустрації потреби досягнення успіху в п'ятикласників з різною ОЕ

У низькоефективних п'ятикласників встановлено таку рівневу констеляцію: у цій групі I рангове місце посідає підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (майже у половини школярів цієї групи – 49%); на II ранговому місці – високий рівень (22%); на III ранговому місці зафіксовано нормальний рівень фрустрації (17%); занижений рівень фрустрації (12%) посідає IV рангове місце.

Домінантність підвищеного та високого рівня фрустрації потреби досягнення успіху у 3/4 низькоефективних п'ятикласників свідчать про наявність несприятливого підґрунтя для активізації особистісних потенцій і є ознакою прояву деструкції становлення ОЕ п'ятикласників цієї групи.

Порівняльний аналіз показників різних за рівнем ОЕ груп п'ятикласників дав змогу визначити такі особливості фрустрації потреби досягнення успіху у цих учнів (рис. 3.2.28).

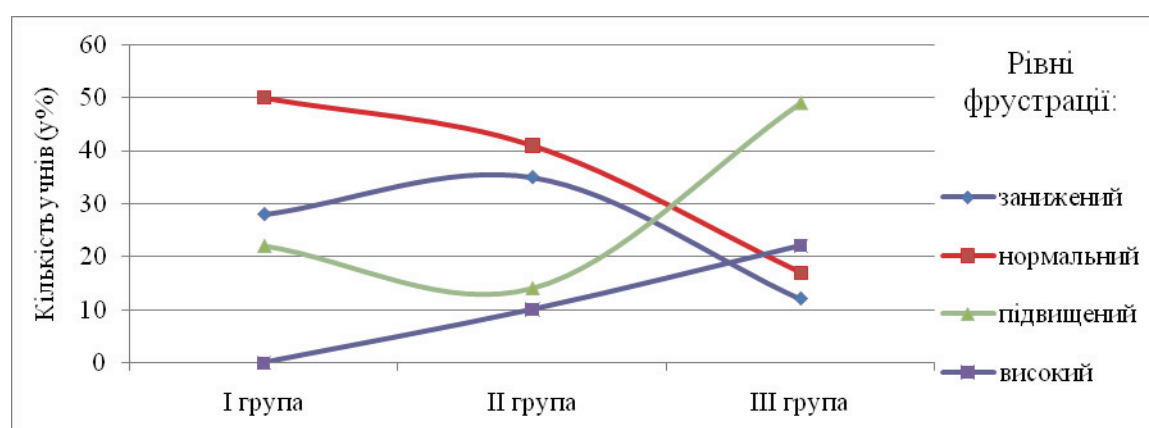


Рис. 3.2.28. Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в п'ятикласників з різною ОЕ

Адаптивний період учнів п'ятого класу до навчання в основній школі має чіткі ознаки деструкції потреби досягнення успіху у школярів з низькою ОЕ. І якщо профілі рівневої констеляції потреби досягнення успіху п'ятикласників з високою і середньою ОЕ майже тотожні та мають кількісну статистично

незначущу відмінність між цими групами, то в низькоефективних п'ятикласників абрис профілю змінюється.

Порівняльний аналіз експериментальних даних груп п'ятикласників з високою і низькою ОЕ показує, що у мікрогенезі стрижневим є різке, статистично значуще ($\varphi = 1,73$ при $p \leq 0,05$) зниження нормального рівня майже втричі (з 50% до 17% відповідно). При цьому зафіксовано статистично значуще ($\varphi = 1,66$ при $p \leq 0,05$) зростання більш ніж удвічі (з 22% до 49% відповідно) підвищеного рівня. Водночас у 1/5 п'ятикласників з низькою ОЕ з'являється IV рівень фрустрації – високий, який був відсутній у школярів з високою ОЕ. Отже, синтез підвищеного і високого рівня фрустрації потреби досягнення успіху притаманний двом третинам школярів з низькою ОЕ (71%). Це є індикатором того, що саме в цій групі є найбільші ризики щодо дестабілізації процесу становлення ОЕ, яка ускладнюється супровідним адаптаційним періодом до навчання школяра в основній школі. Наведені вище дані щодо рівня фрустрації потреби досягнення успіху у п'ятикласників свідчать про необхідність своєчасного включення диференційованих стратегій у процес навчально-виховної взаємодії.

Аналіз особливостей рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників з різною ОЕ свідчить про таку її структурну організацію (рис. 3.2.29).

У високоефективних шестикласників I рангове місце посідає нормальний рівень фрустрації, що притаманний майже половині школярів цієї групи; II рангове місце – занижений рівень, зафіксований у третини школярів (32%); III рангове місце – підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (12%), IV рангове місце – високий рівень (7%). Отже, у шестикласників з високою ОЕ потреба досягнення успіху має продуктивний статус свого перебігу. Синтез підвищеного і високого рівнів фрустрації становить у цій групі 19%. Лише в одній п'ятій школярів фрустрація потреби досягнення успіху має несприятливу мікрогенетичну тенденцію.

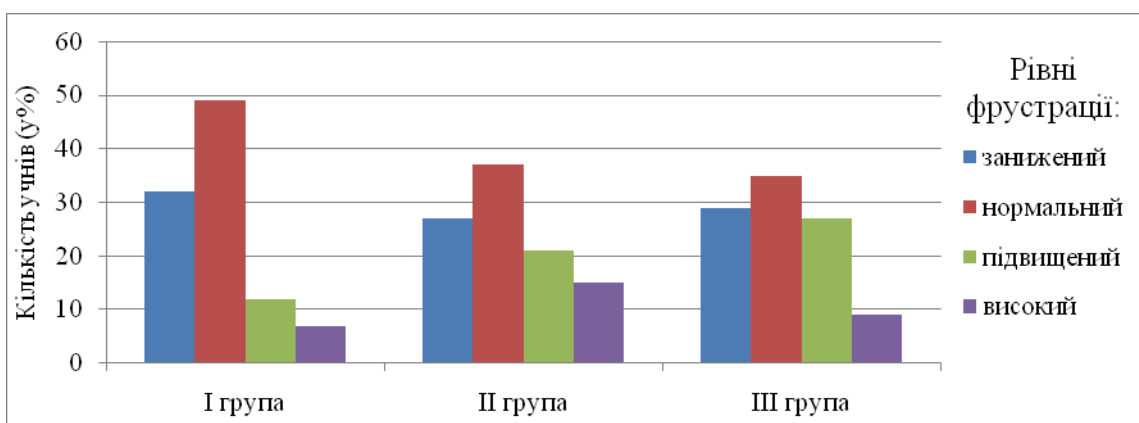


Рис. 3.2.29. Структура фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників з різною ОЕ

У середноефективних шестикласників ранговий статус рівневої структури потреби досягнення успіху схожий з попередньою групою, відрізняючись лише в кількісній репрезентації. Так, спостерігається від I до II групи зниження низького та заниженого рівнів фрустрації потреби досягнення

успіху (до 37% та 27% відповідно), проте вони не поступаються доміантним місцем – посідають відповідно I та II рангові місця. Одночасно зафіксовано зростання від I до II групи підвищеного рівня фрустрації потреби досягнення успіху (до 21% школярів), що відповідає III ранговому місцю, а також високого її рівня до 15%, який займає IV рангове місце.

У низькоефективних шестикласників нормальний рівень посів I рангове місце, занижений і підвищений рівні поділяють II та III рангові місця, а високий рівень – на IV ранговому місці. Підвищений і високий рівень фрустрації у своїй єдності становлять 36% і кількісно тотожні групі школярів із середньою ОЕ.

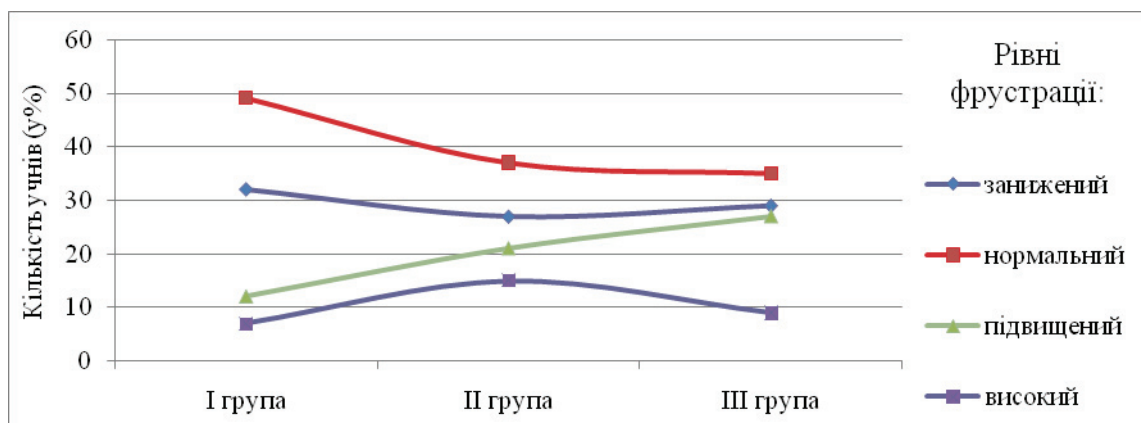


Рис. 3.2.30. Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників з різною ОЕ

Аналіз мікрогенетичних тенденцій фрустрації досягнення успіху в шестикласників з різною ОЕ показав, що генералізованою особливістю є ідентичність рангової супідрядності рівнів фрустрації у школярів як високої, так середньої і низької ОЕ. Водночас порівняння полярних груп – I та III – засвідчує зниження нормального рівня фрустрації (з 49% до 35% відповідно) і зростання підвищеного рівня (з 12% до 27% відповідно); зафіксовано також зростання – з 19% до 36% – у синтезі підвищеного і високого рівнів фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників високої і низької ОЕ. З огляду на ці дані постає проблема необхідності простеження динаміки фрустрації потреби досягнення успіху на наступних етапах навчання учнів підліткового та старшого шкільного віку.

Аналіз особливостей фрустрації потреби досягнення успіху у школярів з різною ОЕ в мікрогенетичній проекції протягом навчання школярів на тому чи іншому етапі у початковій та середній школі доповнимо розглядом її динаміки в макрогенетичній площині.

Відповідно до наступного етапу дослідження – вивчення макрогенези фрустрації потреби досягнення успіху у школярів на певних етапах навчання і визначення макрогенетичних тенденцій – було простежено зміни в характері фрустрації потреби досягнення успіху у високоефективних, середньо- та низькоефективних школярів протягом їхнього навчання від третього до шостого класу.

Порівняльний аналіз онтогенетичної динаміки фрустрації потреби досягнення успіху у високоефективних школярів на різних етапах їхнього

навчання – від третього до шостого класу – виявляє такі її особливості (рис. 3.2.31).

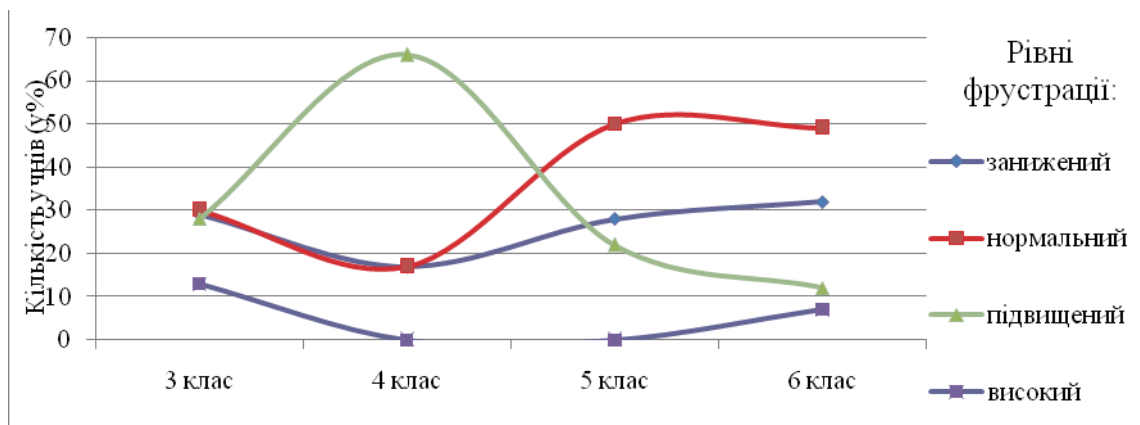


Рис. 3.2.31. Макрогенеза динаміки фрустрації потреби досягнення успіху високоєфективних школярів 3–6-х класів

Чітко простежуються такі взаємопов'язані тенденції у макрогенезі динаміки фрустрації потреби досягнення успіху. У високоєфективних третьокласників виявлено досить високий ступінь прояву фрустрації потреби досягнення успіху. Про це свідчить наявність у значної частини третьокласників (у 41%) підвищеного та високого рівня фрустрації (28% і 13% відповідно).

Попри відсутність високого рівня фрустрації у четвертокласників з високою ОЕ, встановлено наявність підвищеного рівня у 2/3 четвертокласників, який зростає від третього до четвертого класу більш як удвічі (з 28% до 66%) на статистично значущому рівні ($\varphi = 1,68$ при $p \leq 0,05$). Ці дані переконливо свідчать, що вже у початковій школі в процесі шкільного навчання наявні несприятливі лінії становлення потреби досягнення успіху, що обмежують продуктивність процесу розвитку ОЕ, гальмуючи потребу досягнення успіху навіть у школярів I групи, а, отже, звужуючи поле суб'єктної активності учня у процесі учіння.

У процесі переходу до основної школи зафіксована зміна рівневої структури фрустрації потреби досягнення успіху високоєфективних школярів. Так, спостерігається значне зниження, порівняно з четвертокласниками з високою ОЕ, підвищеного рівня фрустрації (на статистично значущому рівні $\varphi = 2,42$ при $p \leq 0,01$) у п'ятикласників та більш як у п'ять разів у шестикласників (з 66% до 22% відповідно). Одночасно відбувається зростання нормального рівня фрустрації потреби досягнення успіху, що свідчить про онтогенетичну стабілізацію у середній школі суб'єктних потенцій школяра та його особистісної ефективності.

Проте, як свідчать отримані експериментальні дані, в такому порівняно благополучному абрисі становлення потреби досягнення успіху є очевидні “прошарки” деструкції не лише у мікрогенезі, але й у макрогенезі. Зазначена проблема має стати об'єктом пильної уваги вчителів, шкільних психологів і батьків з метою запобігання деструкції у становленні школяра як ефективного суб'єкта учіння.

Аналіз онтогенетичних змін у становленні фрустрації потреби досягнення успіху в середньооефективних школярів від третього до шостого класу показав таке (рис. 3.2.32).

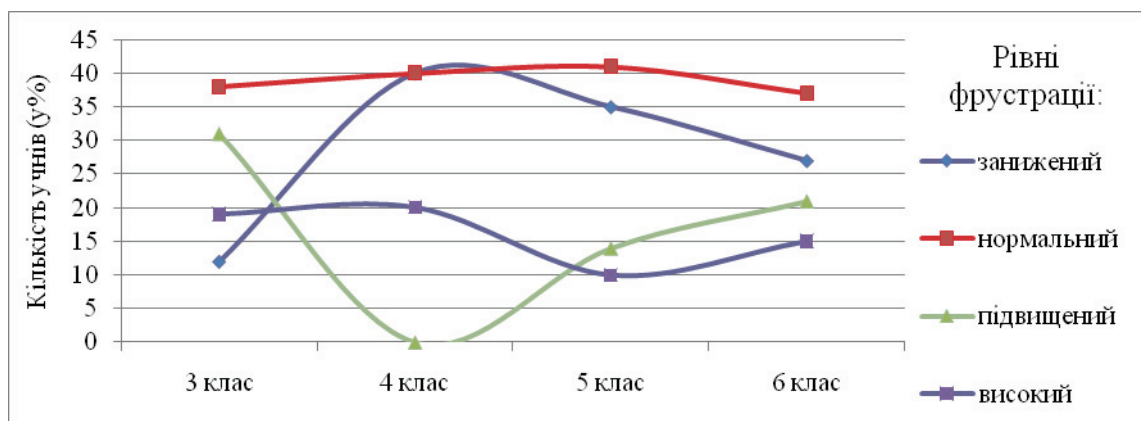


Рис. 3.2.32. Макрогенеза динаміки фрустрації потреби досягнення успіху в середньооефективних школярів 3–6-х класів

Специфічною особливістю макрогенези фрустрації потреби досягнення успіху в групі школярів із середньою ОЕ є рівномірність профілю нормального рівня від третього до шостого класу без статистично значущих змін. Ця тенденція зміцнюється позитивною динамікою синтезу підвищеного та високого рівнів фрустрації. Прикметною є втрата його домінантності від третього до четвертого класу (з 50% до 20%) і збереження (за статистично незначущого зростання) підпорядкованості нормальному рівню фрустрації потреби досягнення успіху.

Аналіз макрогенези фрустрації потреби досягнення успіху у низькоефективних школярів свідчить про такі її особливості (рис. 3.2.33).

Вікова динаміка потреби у школярів досягнення успіху в онтогенетичному просторі (в межах навчального періоду 3–6-х класів) показує, що фрустрація цієї потреби все ж супроводжує включення низькоефективного школяра у шкільне середовище.

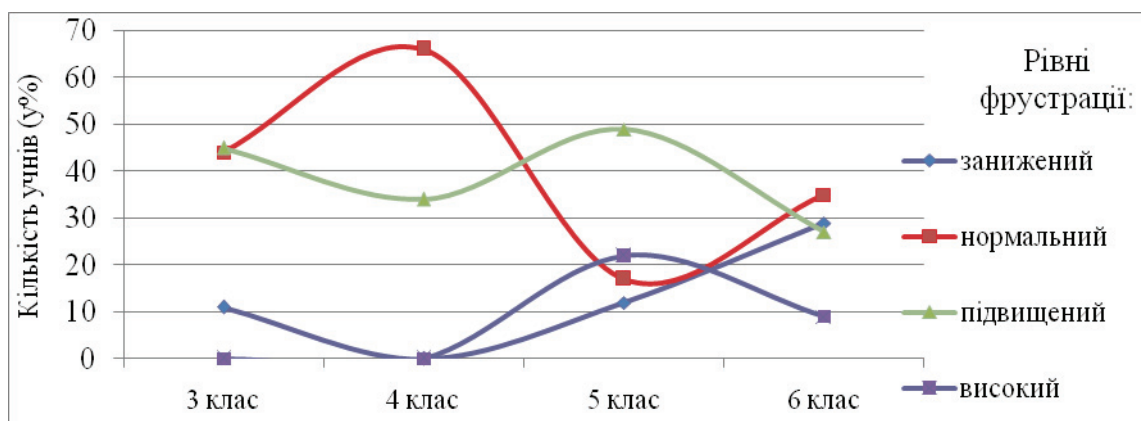


Рис. 3.2.33. Макрогенеза динаміки фрустрації потреби досягнення успіху в низькоефективних школярів 3–6-х класів

Макрогенеза цієї динаміки має рівнинний профіль з єдиним, різко піднятим злетом, який сигналізує про значне неблагополуччя в його перебігу. Якщо деструкція потреби досягнення успіху у школярів з низькою ОЕ по

класах – від третього до четвертого та від п'ятого до шостого – не має статистично значущої різниці, то від четвертого до п'ятого класу зафіксовано стрімке (на статистично значущому рівні $\varphi = 1,75$ при $p \leq 0,05$) зростання, до того ж у синтезованому поєднанні підвищеного з високим рівнем фрустрації. Це означає, що п'ятикласникам з низькою ОЕ властивий вкрай несприятливий психологічний фон з констеляцією чинників, що заважають розкриттю особистісних потенцій у досягненні успіху в процесі навчальної діяльності, становленню особистісної ефективності. Якщо наприкінці навчання у початковій школі третина школярів відчувала деструктивний вплив фрустрації потреби досягнення успіху, то в п'ятому класі кількість цих учнів вже зросла більш як до двох третин.

Привертає увагу змістовний характер цієї тенденції: у початковій школі як у третьо-, так і в четвертокласників з низькою ОЕ зафіксований лише підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху, у п'ятикласників же – з'являється високий рівень фрустрації. До того ж відбувається стрімке зниження нормального рівня – з I рангу у початковій школі до III рангу у п'ятикласників.

Це є показником того, що при переході з початкової до основної школи у низькоефективних школярів спостерігається яскраво виражена дестабілізація становлення суб'єктності, яка виявляється у посиленні деструкції потреби досягнення успіху у школярів цієї групи.

Отже, отримані експериментальні дані переконливо свідчать про наявність у архітектоніці оцінкових ставлень мікро- та макрогенетичних тенденцій, які репрезентують детермінацію особистісної ефективності школяра в онтогенетичному вимірі. Встановлені особливості становлення оцінкового механізму та його деструкції вимагають розробки системи корекційно-розвивальних впливів з метою нівелювання деструктивного стану фрустрації та забезпечення продуктивного психологічного супроводу особистісного розвитку школяра в освітньому середовищі.

3.3. Активізація становлення оцінкових ставлень у школярів

Активізація становлення оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності школярів передбачає систему спеціальних завдань для проведення корекційно-розвивальної роботи. Вона спрямована на зміцнення конструктивних та нівелювання деструктивних тенденцій розвитку оцінкової сфери школярів початкової та основної школи. Становлення продуктивних оцінкових тенденцій пов'язане з включенням школярів в активну оцінкову діяльність, а також формування “оцінкової позиції” школяра як суб'єкта учіння [245; 177]. Метою застосування комплексу прийомів корекційно-розвивальної дії є становлення у актуальному шарі самосвідомості школярів концептуального образу “Я-школяра” – “Я-ефективний суб'єкт учіння”. Створення такого образу як репрезентанта навчальної свідомості школяра має бути одним із важливих завдань психологічного супроводу продуктивного включення школяра в освітній простір.

Авторські прийоми активізації становлення оцінкових ставлень, які наведені нижче, складаються з серії завдань з різним спектральним спрямуванням у системах “Я – Я” та “Я – учіння”. Завдання розроблені за принципом сполучальності та взаємодоповнюваності. Вони мають також поєднання закритої та відкритої їх структури, що актуалізує різні спектри оцінкової сфери школяра.

Завдання на визначення самооцінки ефективності школяра як суб'єкта учіння.

Мета: вивчення самооцінки школярем свого учіннєвого статусу та його прогностичної оцінки.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настанова. “Визнач, у якій групі за успішністю ти зараз перебуваєш – у високій, середній чи низькій. Подумай та скажи собі чесно: чи можеш ти вчитися краще? Поясни чому? Що тобі необхідно, щоб досягти кращих успіхів?”

Опрацювання та інтерпретація результатів. Завдання дає можливість з'ясувати, з одного боку, ступінь адекватності самооцінки свого учіннєвого статусу, а з другого – особливості прогностичної оцінки у досягненні кращих успіхів у навчальній діяльності. Це допоможе визначити характер тенденції прогностичної оцінки – оптимістичний, за якого учень прогнозує зміни результативності на краще. У разі, коли прогноз школяра негативний, то необхідно з'ясувати, які причини лежать у його підґрунті: чи зневіра школяра в своїх силах, чи небажання вчитися, чи посилення на свою неспроможність вчитися краще й ін.

Завдання на встановлення труднощів включення школяра у процес навчальної діяльності.

Мета: вивчення суб'єктивних труднощів включення школяра у процес навчальної діяльності.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настанова: “Нерідко можна почути: “Навчання – це праця і до того ж нелегка. А яким для тебе є навчання? Подумай, яким для тебе був сьогоднішній день у школі? Чи зустрівся ти з труднощами на уроці? І що саме було найважчим для тебе?”

Опрацювання та інтерпретація результатів. Виконання учнем завдання (протягом певного часу – тижня, місяця, чверті) забезпечує зворотний зв'язок в усвідомленні суб'єктивних труднощів включення школяра у процес навчання. Скринінговий характер завдання дає змогу своєчасно помітити труднощі і невдачі школяра в навчальній діяльності, які спричинюють становлення його статусу як успішного/неуспішного суб'єкта учіння. Важливим є своєчасне виявлення порушення рівноваги між об'єктивним зростанням складності програмового матеріалу та суб'єктивною здатністю її подолання школярем. Порушення такої рівноваги, як правило, супроводжується виникненням негативного емоційного фону, переживання учнем себе як неуспішного суб'єкта учіння. Це призводить до того, що школяр сприймає власний процес

учіння як загрозу своєму особистісному благополуччю у сфері “Я – учіння”. Звідси починається зародження відчуття дискомфорту, що дедалі більше поглиблюється у процесі включення дитини у шкільний простір.

Завдання на визначення локалізації оцінки регулятивних тенденцій.

Мета: вивчення локусу оцінки у становленні зовнішнього і внутрішнього контролю.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настанова. “Допиши речення: “На мою думку мені заважає вчитися краще _____”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Відкрита форма цього завдання ставить учня перед необхідністю визначити причини, що заважають йому поліпшити свою навчальну діяльність. Посилання на зовнішні причини свідчить про те, що школяр пов’язує негаразди в навчанні із зовнішніми обставинами. При цьому він не включає самого себе в контекст тих обставин, які призводять до невдач у навчанні. За такої умови відповідальність за себе та результати свого навчання покладається на інших – вчителя, однокласників чи обставини, тобто виявляється тенденція до становлення екстернального локусу контролю. Посилання учня на внутрішні причини, що зумовлюють той чи інший результат навчальної діяльності, свідчить про усвідомлення школярем себе як суб’єкта учіння, здатності взяти на себе відповідальність за результати своєї праці. За такої умови відбувається становлення інтернальної регулятивної тенденції. Співвідношення в оцінці причин – зовнішніх і внутрішніх – є показником становлення певної тенденції (інтернальної чи екстернальної) у суб’єктній регуляції навчальної діяльності.

Завдання на визначення рангового статусу спектру причин, що впливають на особистісну ефективність школяра.

Мета: визначення в оцінці рангової супідрядності причин, що знижують особистісну ефективність учіння школяра.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настанова. “Що заважає тобі вчитися? Прочитай та вибери ті причини, які, на твою думку, заважають вчитися краще. Найважливішу для тебе причину постав на перше місце, менш важливу – на друге місце і т.д. Ось ці причини:

- розмовляю на уроці;
- лінуюсь;
- погано вчу уроки;
- нестаранний;
- недисциплінований.
- Що ще? Допиши _____”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Це завдання виконує функцію зворотного зв’язку в системі “вчитель – учень”. Воно дає можливість побачити рангову значущість для учня причин, що заважають йому досягти більш високих результатів у навчальній діяльності й тим самим знижують його особистісну ефективність як суб’єкта учіння. Виконання цього завдання сприятиме визначенню становлення однієї з найважливіших тенденцій

особистісного розвитку у процесі учінневої діяльності – прийняття на себе відповідальності за процес і результати свого учіння.

Завдання на вивчення становлення у школярів екстернального локусу контролю.

Мета: визначення тенденцій становлення зовнішнього локусу контролю школярів.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настанова. “Нижче наведено причини, які можуть заважати дітям добре вчитися. Прочитай уважно і вибери ті причини, що заважають тобі вчитися краще. Якщо зазначені причини збігаються з твоєю думкою, постав «+», якщо не збігаються, постав «-».

Мені заважає вчитися краще:

- однокласники своїми розмовами заважають слухати вчителя;
- сусід за партою весь час відволікає мене;
- ручка, яка погано пише;
- батьки не допомагають виконувати домашні завдання;
- вчитель незрозуміло пояснює;
- що ще? Допиши”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Завдання дає змогу з’ясувати тенденцію становлення зовнішнього локусу контролю в процесі оцінки учнем зниження особистісної ефективності. Важливо своєчасно помітити зародження у дитини схильності до покладання на інших відповідальності за процес і результат своєї діяльності – на вчителя, батьків, однокласників.

Завдання на вивчення прогностичної оцінки власної ефективності.

Мета: розвиток у школяра здатності до прогностичної оцінки власної ефективності, а також оцінки ним власних можливостей для досягнення успіху в навчальній діяльності.

Необхідні матеріали: аркуш паперу, ручка чи олівець.

Настановлення: “Ти часто чуєш від батьків, учителя, що слід зробити аби вчитися краще. А зараз подумай і спробуй визначити сам: що слід зробити тобі самому, щоб вчитися краще? Найважливіше для тебе постав на перше місце, менш важливе – на друге, ще менш важливе – на третє і так далі”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Рангова значущість причин дасть змогу встановити домінантність змістових спектрів у оцінці учнем власної ефективності. Включення цього прийому до арсеналу спеціальних засобів виховного впливу сприяє розвитку самоприйняття в оцінковому ставленні школяра до себе як суб’єкта учбової діяльності.

Завдання на вияв впевненості в собі та у власній особистісній ефективності.

Мета: вивчення локалізації оцінки школярем можливостей досягнення успіху в навчальній діяльності, у ставленні його до себе як суб’єкта учіння.

Необхідні матеріали: бланк методики, ручка чи олівець.

Настанова: “Кращих успіхів у навчанні можна досягти різним шляхами. Цьому сприяють і батьки, і вчителі, і однокласники. Як ти думаєш, чи можеш ти досягти кращих успіхів у навчанні? Якщо це так, тоді що для цього тобі особисто потрібно? Прочитай нижче написане і визнач (познач «+»), за допомогою кого ти можеш досягти кращих успіхів у навчанні. (Найголовніше для тебе познач 1):

- за допомогою вчителя;
- за допомогою однокласників;
- сам, без допомоги інших;
- за допомогою батьків;
- не знаю”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Продуктивність становлення особистісної ефективності школяра в процесі учіння з необхідністю передбачає вивчення локалізації оцінки школярем можливостей досягнення успіху в навчальній діяльності, у ставленні його до себе як суб’єкта учіння. Виконання цього завдання дасть також можливість виявити впевненість школяра в подоланні труднощів, які супроводжують його в системі “Я – учіння”, що є засобом психологічної підтримки його як суб’єкта учіння. Важливим при цьому є знання про сприйняття школярем власної позиції: – чи сприймає процес свого навчання як такий, що залежить лише від односпрямованості взаємодії “дорослий – дитина”, який перекладає відповідальність за свої негаразди на інших; – чи включає себе у процес педагогічної взаємодії як активний, ініціативний, впевнений в собі співучасник системи “Я – учіння”, який покладає відповідальність за результативність своєї навчальної діяльності на самого себе. Диференціація цих двох позицій, власне їх бачення учнем сприятиме продуктивному перебігу особистісної ефективності школяра.

Завдання на визначення ставлення школяра до себе як успішного/неуспішного суб’єкта діяльності.

Мета: вивчення задоволеності школяра собою як суб’єктом діяльності.

Необхідні матеріали: бланк методики, ручка чи олівець.

Настанова: “У процесі навчання у кожного школяра виникає певне почуття – задоволення чи незадоволення собою. Визнач, яке з них, на твою думку, притаманне тобі найбільшою мірою. Вибери й означ одну з наведених нижче відповідей (так; і так, і ні; ні) і постав у відповідній колонці «+».

Бланк

Прізвище, ім'я учня _____

Клас _____ Дата _____

Чи задоволений ти:	так	і так, і ні	ні
Своїм навчанням Своїми успіхами в навчанні Впевненістю у власних силах Власними якостями у процесі навчання: організованістю відповідальністю працелюбністю самокритичністю ініціативністю старанністю вимогливістю до себе			
Чому? (Аргументуй свою відповідь)			

Опрацювання та інтерпретація результатів. Виконання цього завдання дає змогу здійснити якісний аналіз модальності (позитивної, амбівалентної та негативної) емоційно-ціннісного ставлення школяра до себе як успішного/неуспішного суб'єкта діяльності, а також мотиваційного аспекту – тих причин, що лежать в основі задоволення/незадоволення собою [45, с. 29-30 – вправу модифіковано].

Завдання на визначення індексу задоволеності школярем собою як суб'єктом діяльності.

Мета: оцінка ступеня задоволеності школяра собою як суб'єктом діяльності.

Необхідні матеріали: бланк методики, ручка чи олівець.

Настанова: “У процесі навчання кожного школяра супроводжують різноманітні переживання. Визнач, будь ласка, якою мірою ти задоволений собою (повністю задоволений; задоволений; незадоволений; зовсім незадоволений; не знаю)”.

Бланк

Прізвище, ім'я учня _____

Клас _____ Дата _____

Якою мірою ти задоволений:	повністю задоволений	задоволений	незадоволений	зовсім незадоволений	не знаю
Своїм навчанням Своїми успіхами у навчанні Подоланням труднощів у навчанні Впевненістю у своїх силах Власними якостями у процесі навчання: організованістю відповідальністю працелюбністю самокритичністю ініціативністю старанністю вимогливістю до себе					
Ще чим? (Допиши)					
Чому? (Аргументуй свою відповідь)					

Опрацювання та інтерпретація результатів. З метою визначення індексу задоволеності школяра собою як суб'єктом діяльності оцінковим судженням приписують величини:

- повністю задоволений – (+1);
- задоволений – (+0,5);
- незадоволений – (-0,5);
- зовсім незадоволений – (-1);
- не знаю – (0).

Індекс задоволеності школярів різних класів чи груп за результативністю по кожному зі спектрів емоційно-ціннісного ставлення вираховується за формулою:

$$I = \frac{n_1(+1) + n_2(+0,5) + n_3(0) + n_4(-0,5) + n_5(-1)}{N},$$

n_1 – кількість школярів, повністю задоволених;

n_2 – кількість задоволених школярів;

n_3 – кількість школярів, які не відповіли на запитання;

n_4 – кількість незадоволених школярів;

n_5 – кількість школярів, які зовсім не задоволені;

N – загальна кількість школярів.

Якісний аналіз відповідей школярів і порівняння їх з експертними оцінками значущих дорослих (учителя, психолога) дадуть змогу побачити загальний емоційний фон включення школяра в процес навчальної діяльності, а також міру емоційного прийняття себе як ефективного/неефективного суб'єкта учіння [45, с. 30-31 – вправу модифіковано].

Завдання на особистісне сприйняття учнем свого включення у процес навчальної діяльності.

Мета: вивчення особистісної значущості навчання для школяра, суб'єктивної його привабливості, а також труднощів включення учня у шкільне середовище.

Необхідні матеріали: бланк методики, ручка чи олівець.

Бланк

Прізвище, ім'я учня _____

Клас _____ Дата _____

Ровесники ходять до школи з метою:	Чи важливо це особисто для мене?			Чи дістаю я задоволення від цього?			Чи це завдає мені труднощів?		
	так	і так, і ні	ні	так	і так, і ні	ні	так	і так, і ні	ні
Вчитися									
Спілкуватися з товаришами									
Спілкуватися з учителями									
Розвивати власні якості									
Вдосконалювати себе									
Досягати успіхів у навчанні									
Уникати неприємностей з боку батьків									
Що ще? (Допиши)									
Чому? (Аргументуй свою думку)									

Настанова: “Від дорослих – вчителів, батьків – можна нерідко почути таке судження: “Діти твого віку повинні вчитися”. Чи важливо це особисто для тебе і яке емоційне самопочуття виникає при цьому? Водночас подумай, чи завдає тобі труднощів власне навчання? Вибери з наведених суджень ті, які стосуються тебе, і зроби позначку «+» у відповідній колонці”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Співставлення (в кожному окремому випадку) відповідей школяра дає змогу глибше проникнути у сферу адаптації/деадаптації учня до шкільного середовища.

У процесі індивідуальної роботи проводиться аналіз таких ліній суб'єктності: особистісна значущість тих чи інших сфер шкільного життя для учня; самосприйняття у ході включення школяра у ці сфери; самоусвідомлення труднощів суб'єктного включення в процес навчальної діяльності [45, с. 31-32 – вправу модифіковано].

Зазначимо, що наведені завдання з метою активізації становлення оцінкових ставлень у системах “Я – Я”, “Я – учіння” розраховані на учнів різного шкільного віку, а саме – молодших школярів та підлітків з відповідною їх диференціацією шкільним психологом стосовно того чи того етапу навчання.

Розділ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ

4.1. Рефлексія як предмет психологічного дослідження

Підґрунтям сучасної освітньої парадигми виступає філософія людиноцентризму. Як наголошує В.Г. Кремень, “філософія людиноцентризму акцентує увагу на розвитку людської самосвідомості, розумінні сутності людини, яка не залишається стабільною, а так чи інакше детермінована соціальними, економічними, технологічними процесами. Осягнення свого “Я” у філософії людиноцентризму є не що інше, як нарис людського самопізнання” [112, с. 5]. Завдяки адекватному самопізнанню, розвитку самосвідомості людина осягає себе як “суб’єкта, здатного скеровувати власні потенційні можливості у напрямі конструктивних самозмін, самотворення та самозростання” [36, с. 12] і таким чином формуватися як ефективна, успішна особистість. Тому актуальною постає проблема дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія, на різних етапах онтогенезу.

Сучасна ситуація суспільного розвитку висуває у ранг пріоритетних розвивальну парадигму освіти, яка дає змогу підготувати особистість до самостійного вирішення як навчальних, так і життєвих та професійних завдань. Така парадигма ґрунтується на врахуванні внутрішніх психологічних можливостей, інтенцій школяра, починаючи з перших етапів навчання. Важливою передумовою успішності процесу становлення особистісної ефективності дитини є її адаптація до умов навчання. Адже, як вказують дослідники [62; 87; 193], “психологічні прояви адаптації для особистості – це адекватна зміна особистості, саморозвиток... Успішна адаптація сприяє долученню суб’єкта до діяльності, зміні стереотипів у навчанні,.. удосконаленню рефлексивних механізмів особистості, соціалізації у цілому” [62, с. 164]. Тому актуальним є вивчення психологічних механізмів становлення особистісної ефективності також у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку. У якості такого механізму ми розглядаємо рефлексивність, оскільки на цьому етапі онтогенезу, як вказував П.Р. Чамата, завдяки соціальній ситуації розвитку, новим умовам спілкування та діяльності учіння у дітей з’являються “логіко-психологічні підстави і та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе до думки про себе” [231, с. 24].

Рефлексія як “процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів” виступає у психології особливим предметом наукового вивчення. У вітчизняній та зарубіжній психології проблеми рефлексії розглядалися в рамках вчення про детермінацію та закономірності розвитку психіки (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн), у контексті концептуальних підходів до становлення особистості та її самосвідомості (К.А. Абульханова,

Б.Г. Ананьєв, Г.А. Асмолов, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, В.М. Розін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.), а також з погляду теорій особистісного зростання (Д. Зіглер, Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер, Л. Хьелл та ін.).

У психологічній науці поняття рефлексії на теоретичному рівні аналізувалося в роботах Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна як один із пояснюючих принципів організації та розвитку психіки людини, насамперед її вищої форми – самосвідомості. Так, Л.С. Виготський вважав, що “нові типи зв’язків і співвідношень функцій мають своїм підґрунтям рефлексію, відображення власних процесів у свідомості” [50, с. 141].

Проблеми рефлексії розглядалися у теоретичних і експериментальних дослідженнях різних напрямів: мислення, діяльності (зокрема, навчальної), спілкування, творчості, саморегуляції, самосвідомості тощо (А.А. Бодальов, В.К. Зарецький, І.С. Кон, Ю.Н. Кулюткін, А.М. Матюшкін, В.В. Рубцов, М.Л. Смільсон, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столін, О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб, Г.П. Щедровицький та ін.) [70; 96; 97; 140; 173; 191; 197; 204; 210; 239; 244]. У них рефлексія виступає як суттєвий компонент предмету дослідження, підкреслюється її інтегративна функція.

Надзвичайно значущим у контексті нашого дослідження є напрямок, у якому проблеми рефлексії розглядаються з позиції вивчення процесів самосвідомості та самопізнання особистості, становлення її “Я”. Так, у теоретичних дослідженнях І.С. Кона, що стосуються категорії “Я” в психологічній науці, аналізуючи зміст понять “самість”, “ідентичність”, “его”, “Я” у різноманітних джерелах, автор поділяє думку Канта про подвійну природу “Я”:

-“Я” як суб’єкт мислення, рефлексуюче “Я” (яке звичайно називають активним, діючим, суб’єктним або екзистенціальним “Я”);

-“Я” як об’єкт сприймання внутрішнього почуття (яке звичайно називають об’єктним, рефлексивним, феноменальним, категоріальним або “образом Я”, “поняттям Я”, “Я–концепцією” тощо) [97].

Структура і функції рефлексивного “Я” розрізняються за змістом, спрямованістю, інтенсивністю, стійкістю, ясністю, верифікованістю. Цілісність рефлексивного “Я” зумовлюється узгодженістю трьох складових: певного аспекту самості, інтерпретації особистістю своєї поведінки в цьому аспекті та її уявлень про те, як її сприймають інші люди [96]. Тим самим наголошується необхідність вивчення самого процесу рефлексії, який ототожнюється з самоусвідомленням.

Розкриваючи становлення, функціонування та структуру цілепокладальної свідомості, Ю.М. Швалб розглядає цілепокладання формою “реалізації самосвідомості, а самосвідомість є форма фіксації цілей особистості” [239, с. 89]. При цьому автор дотримується думки про те, що самосвідомість виникає і функціонує як особливе рефлексивне утворення власне свідомості: “самосвідомість виникає в умовах рефлексивного звернення базових процесів свідомості на свої власні продукти” [239, с. 79–80]. “Продуктами споглядання, мислення й уяви” як процесів свідомості є, за

Ю.М. Швалбом, символи і міфи, схеми і моделі, образи і метафори. Відповідно вчений виокремлює три типи рефлексії: самовизначальну, методологічну і художню. Рефлексивне самовизначення автор визначає найвищим рівнем самовизначення особистості.

Слід зауважити, що дослідники [62; 87] визначають рефлексію, мотивацію і адаптацію інтегральними характеристиками у свідомості особистості. Свідомість розглядається як „система рефлексивного управління психічною активністю, яка веде особистість до нових рівнів адаптованості. Активна адаптація як результат свідомої мотивації здійснюється за умов подолання, тобто вона рефлексивна і мотивована за походженням” [62, с. 163]. У цьому аспекті рефлексія виступає провідним механізмом адаптації, смисловим наповненням самоусвідомлення, самовизначення і самоконтролю особистості.

На думку Н.Є. Завацької [66], головна адаптивна функція рефлексії полягає у створенні уявлень про чіткість меж власного “Я” в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного “Я” з іншим “Я”, або подією, що відбувається. Дослідниця наголошує на тому, що рефлексія, необхідна, зокрема, “для усвідомлення особою себе в новій ролі, усвідомлення в собі властивостей і якостей, які з’явилися або перетворилися, усвідомлення змін “Я”, є пусковим механізмом всіх її складових процесів” [66, с. 77].

Дослідження показали, що уявлення про своє актуальне “Я” впливає на визначення людиною своїх можливостей щодо досягнення тих чи інших цілей, на планування діяльності, на розвиток здатності до “внутрішнього опонування”, “внутрішньої діалогічності” (А.В. Візгіна) [46].

Аналіз експериментально-психологічних досліджень показав, що рефлексія вивчається у чотирьох основних аспектах: кооперативному (Н.Г. Алексєєв, М.І. Найдџонов, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицький та ін.), комунікативному (Г.М. Андрєєва, А.А. Бодальов, А.Б. Коваленко, Л.А. Петровська та ін.), інтелектуальному (Л.Ф. Берцфаї, М.Е. Боцманова, В.В. Давидов, А.З. Зак, А.В. Захарова та ін.) та особистісному (І.Д. Бех, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.). При цьому перші два аспекти вирізняються в дослідженнях колективних форм діяльності й опосередковуючих їх процесів спілкування, а два інші – в індивідуальних формах прояву мислення і свідомості. Таке акцентування дозволяє виділити колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії, а також кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний типи рефлексії [203, с. 36].

Існують різні підходи до розуміння сутності рефлексії. Так, дослідники відзначають, що власне психологічний зміст поняття рефлексії мають такі її визначення, як: 1) здатність розуму звертати свій “погляд” на себе; 2) мислення про мислення; 3) аналіз знання з метою одержання нового знання чи перетворення знання неявного у явне; 4) самоспостереження за станом розуму чи душі; 5) вихід із поглинутості життєдіяльністю; 6) дослідницький акт, скерований людиною на себе [203].

Досліджуючи рефлексію у процесі становлення внутрішнього світу людини, В.І. Слободчиков, услід за Б.Г. Ананьєвим, наголошує на безумовній значущості появи мовлення і “внутрішнього діалогу” на “шляху до самосвідомості”: “...Саме мовлення, виступаючи першою натуральною практикою свідомості на шляху руху до самосвідомості, одного разу виникнувши, тепер завжди протиставляє слово всьому іншому; через слово суб’єктивність вперше стає для себе самої предметом” [194, с. 20]. І далі вчений відзначає: “Момент внутрішнього розчленування і – в ідеалі – розширення диференціації змістів свідомості формують здатність до аутокомунікації (“я” – “я”), здатність до розрізнення себе від не-себе всередині самого себе (внутрішня рефлексія)” [194, с. 22].

В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв [196], визначаючи рефлексію “концентрованим вираженням практики свідомості”, “центральною феноменом людської суб’єктивності”, “смысловим центром усієї людської реальності” наголошують, що рефлексія є специфічною людською здатністю, яка дозволяє їй перетворити свої думки, емоційні стани, дії й стосунки, взагалі всю себе на предмет спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення. Учені виокремили п’ять рівнів рефлексивної свідомості залежно від глибини проникнення у сутність явищ, предметів, ставлень. Відповідно до цих рівнів охарактеризовано форми рефлексивної свідомості (“шкала рефлексивності”), а саме:

-“покладальна рефлексія”, яка “робить найперше визволення свідомості від поглинутості її буттям, але у форму зв’язаності її у певному психічному “конструкті” (образі, уявленні, дії тощо)”;

-“порівняльна рефлексія”, що “забезпечує розпізнавання суб’єктом себе ... в очевидному світі і ототожнення з ним”;

-“визначальна рефлексія”, яка “вперше виявляє неспівпадіння і протилежність Я (суб’єкт) і не-Я (об’єкт)”;

-“синтезуюча рефлексія”, що “вперше забезпечує вихід Я за будь-які актуальні межі самого себе; дозволяє... не тільки подолати тісні межі очевидності, але й виявити дійсність, що постає, як дійсність самого Я. Тільки тепер синтезоване “внутрішнє Я” виявляється здатним прийняти справжню імманентність себе Світу в усіх його вимірах,.. тим самим узагалі вийти не тільки за межі самого себе, а й своїх відносин зі світом”. Власне, на цьому етапі вона стає

-“трансцендуючою рефлексією”, котра “по суті, є “свідомістю, яка розширюється”, принципово не прив’язана до своїх явищ і не редукована до них. Верхня межа такої рефлексії має своєю межею безкінечність” [196, с. 43].

На думку В.І. Слободчикова, рефлексія виступає шляхом встановлення людиною свого власного способу існування, який не є заздалегідь остаточно визначений.

Розглядаючи питання механізму рефлексії, С.Ю. Степанов і І.Н. Семенов наголошують на його особистісно-смысловій обумовленості як “переосмисленні й перебудові суб’єктом змістів своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки, як цілісного ставлення до

оточуючого світу” [203, с. 37]. Учені описують такий особистісно-смісловий механізм рефлексивного процесу як послідовну зміну “типів здійснення “я” (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) у проблемно-конфліктній ситуації” [203, с. 37]. Таким чином, рефлексія визначається ними як активно-особистісне переосмислення будь-яких змістів індивідуальної свідомості, це переосмислення “як спосіб ідеальної взаємодії людини зі світом, тобто активного здійснення “я” у проблемно-конфліктній ситуації”, що “визначає її самозміну і саморозвиток” [191, с. 37].

Аналізуючи педагогічну рефлексію, М.М. Марусинець зауважує, що у педагогічній літературі останнім часом використовується поняття “системної рефлексії (самодослідження, самооцінювання, самоконтроль)” [138, с. 199]. Системна рефлексія, реалізуючи “системотворювальну функцію”, сприяє утворенню “двохшарової організації діяльності”, що забезпечує “осмислення основ організації діяльності” і перехід до “нових, раніше невідомих шляхів і засобів досягнення позитивних результатів діяльності” [138, с. 199].

За А.В. Карповим, рефлексія як одна з найважливіших загальних здібностей суб’єкта являє собою “складний високоорганізований метакогнітивний процес”. Дослідження структури рефлексії показало, що “рефлексивні процеси виступають продуктами, результатами закономірної співорганізації, структурування, інтеграції окремих метапроцесів. На рівні їх структури, тобто на “рівні цілого” виникають ті нові, синергетичні відносно простого агрегування метапроцесів ефекти і якості, закономірності і особливості, що специфічні саме для рефлексії” [85, с. 172].

Дослідник розглядає рефлексію інтегративною психічною реальністю, однією з основних граней якої є рефлексивність як психічна властивість. Рефлексивність визначається ним як “системна психічна властивість, яка є інтегрованим системокомплексом більш простих психічних властивостей, що характеризується власною динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та положенням у підсистемі здібностей” [83, с. 56–57]. Двома іншими її модусами виступають рефлексія у її процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси тісно взаємопов’язані й взаємно детермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу рефлексію як якісну визначеність. За критерієм спрямованості рефлексія диференціюється на два типи: “інтра” та “інтерпсихічну” рефлексію. Перша, на думку А.В. Карпова, співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу. Друга – “інтерпсихічна” – пов’язана зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає також механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Вчений наголошує: “Вираженість у особистості здібності до рефлексії багато у чому визначає рівень, стратегії та ефективність довільної психічної регуляції діяльності і поведінки” [84, с. 42]. Виступаючи найбільш інтегрованим процесом, „рефлексія водночас є способом і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості” [82, с. 283].

За допомогою рефлексії, на думку М. Келесі, “особистість набуває здатності зайняти подумки позицію “поза”, “над” життям, виходити за межі життєвих ситуацій, розуміти сутність своїх життєствань, узагальнювати значення свого “Я” [86, с. 7]. Дослідниця вводить поняття “проблемної рефлексії” як “шляху і форми проблемного самопізнання”: “Розуміння протирічно-проблемного характеру своєї життєдіяльності повинне поєднуватися з вибором конструктивних, адекватних своєму “Я” способів вирішення життєвих проблем, які сприяють саморозвитку і самоудосконаленню особистості” [86, с. 11].

Окремим предметом наукових розвідок (І.Д. Бех, Н.І. Гуткіна, М.Ю. Двоєглазова, В.К. Зарецький, Є.Р. Новикова, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.) [26; 28; 55; 70; 191] є особистісна рефлексія. Так, зокрема, І.Н. Семенов і С.Ю. Степанов розглядають цей феномен як процес переосмислення, “як принцип не тільки диференціації у кожному розвиненому і унікальному людському “Я” його різноманітних підструктур,.. але й інтеграції “Я” у неповторну цілісність” [191, с. 38].

С. Дюваль і Р. Віклунд виокремили чотири фази в розвитку особистісної рефлексії: “1) зосередження уваги на собі, 2) самооцінка, 3) афективна реакція, 4) намагання зменшити наявні розбіжності між своєю поведінкою і ідеалом чи нормою, що маються на увазі” [97, с. 32].

Змістовна насиченість і багатобічність поняття особистісної рефлексії репрезентується у таких її визначеннях, як: “засіб і процес самоаналізу та самопізнання; здатність концентрувати свідомість на власному внутрішньому світі; уміння розуміти й описувати власні емоційні стани та емоційні стани інших; усвідомлення причин і наслідків як своєї поведінки, так і поведінки інших; здатність до самозвіту” [81, с. 60].

Розкриваючи поняття особистісної рефлексії, І.Д. Бех зауважує, що вона “передбачає здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення.. Вона відбувається у формі діалогічного ставлення до себе (спілкування з самим собою як іншим, зі своєю свідомістю як повноцінною іншою свідомістю)” [28, с. 23]. Вчений наголошує, що розвиток рефлексії як основи розгортання процесу розвитку особистості, перебуває у прямій залежності від розвитку мовлення, а також корелює зі здатністю індивіда спостерігати і аналізувати явища, що оточують його. Принциповим для розвитку рефлексії є формування у індивіда здатності зосереджуватися на самому собі: “Процес самопізнання починається з самовідчуття, самосприймання, далі розгортається як самоуявлення і завершується саморозумінням” [28, с. 27]. Ці процеси уможливлені завдяки “самовідчуженню”, що “дозволяє людині подивитися 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” [26, с. 13]. На думку вченого, механізм “самовідчуження” починає функціонувати лише за високого рівня розвитку рефлексії.

В.В. Турбан включає рефлексію складником структурно-функціональної моделі феноменології етичної свідомості, зокрема, особистісну рефлексію як “конкретизацію уявлення про відповідність образу власної особистості (котра розглядається в певній соціальній ситуації) одному з можливих значущих образів особистості, якому надається ідеальний характер” [216, с. 27]. Аналіз формувальних прийомів з розвитку мотивації, потреби в самоусвідомленні та розширенні репертуару рефлексивних умінь особистості дав можливість дослідниці дійти висновку: “Щоб стати об’єктом цілеспрямованого саморозвитку, індивід має збагнути рефлексію як необхідність, тобто він повинен усвідомити її значення як засобу ґрунтовного об’єктивного аналізу, переосмислення, відкриття нових аспектів свого “Я” та нових змістів діяльності” [216, с. 24].

У дослідженнях процесу розв’язання творчих задач [70; 202] було виокремлено три види особистісної рефлексії: ситуативна, ретроспективна і перспективна. Ситуативна рефлексія “у вигляді “мотивувань” і “самооцінок” – полягає у забезпеченні безпосередньої включеності суб’єкта як цілісного “я” у мисленнєвий процес через осмислення значущості тих чи тих моментів пошуку” [202, с. 102]. Це створює умови для мобілізації особистісних ресурсів “Я” (вольових, енергетичних тощо) для подолання перешкод і успішного розв’язання проблемної творчої задачі. Таким чином, ситуативна рефлексія відображає ставлення суб’єкта до дій, що він виконує, а також пов’язана з оцінкою своїх особистісних якостей, актуалізованих у даній ситуації.

Якщо особистість вичерпала можливості подальшого пошуку розв’язку проблемної ситуації, то новим продуктивним виходом може слугувати “ретроспективне осмислення пройденого шляху для виявлення причин можливих помилок, що знаходить вияв у вигляді “кваліфікацій” і “феноменологізацій” [202, с. 102]. Тобто ретроспективна рефлексія відображає ставлення особистості до здійсненого розумового пошуку, віднайдених стратегій розв’язку, з’ясування причин помилок.

Учені констатують, що лише ретроспективного огляду зробленого для подолання конфліктності ситуації частіше за все буває недостатньо, оскільки виникає потреба не тільки проаналізувати помилки, але й окреслити можливі перспективи розв’язання проблеми. Це означає, на думку авторів, створення “нового проблемного поля подальшого пошуку, котрий знаходить вираз у таких функціях мовленнєвих висловлювань, як “проблематизація” і “самовизначення”, що утворюють перспективну форму особистісної рефлексії” [202, с. 102]. При цьому, наголошують учені, якщо інтелектуальна рефлексія забезпечує розв’язання задачі, то особистісна – “зняття” конфліктності і сприяє саморозвитку особистості у процесі творчого пошуку.

Отже, у дослідженнях, присвячених вивченню особистісного аспекта рефлексії, остання визначається як процес “осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе “Я”), що спричинює поступальні зміни і появу психологічних новоутворень” [238]. Зазначається, що предметами особистісної рефлексії можуть виступати особистісні властивості, процеси, ідеали, цінності, потреби, інтереси, Я-образи, власні можливості, життєвий

досвід [217]. Акцент при цьому робиться на саморозвитку особистості, її “самомобілізації й самоорганізації” (І.Н. Семенов) в різних умовах життєдіяльності. Особистісна рефлексія розглядається механізмом “проекту зміни особистісних характеристик” [53; 236], оскільки такий проект, базуючись на “аналізі власних дій і вчинків”, дозволяє людині “планувати можливі варіанти майбутніх особистісних змін і визначати для себе значущі ціннісно-сміслові життєві орієнтири”. Розв’язуючи завдання на “Я потенційне”, людина виводить себе за межі наявного смислового поля, тим самим “породжуючи можливість своєї внутрішньої трансформації” [53, с. 104–105].

Низку робіт присвячено розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії. Прикметно, що механізми розвитку починають функціонувати вже з перших днів життя дитини. Як наголошує С.Д. Максименко, “дитина, що приходить у світ, споконвічно переживає два потяги (а не один, як вважав З. Фройд) – до адаптації, яка буде продовжуватись все життя і, з другого боку, у дитини одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку. В кожному мить цей процес діє, тому в кожному мить – це інша (хоча, водночас, і та ж сама) істота, і цим розвиток особистості відрізняється принципово.<...> Справа не лише в тому, що особистість зустрічається з соціальним оточенням, а й у тому, що соціальне приходить у неї, передається їй від батьків... Ця енергія, соціальна за сутністю, відпочатково є в дитині так само, як енергія, власне, натуральна” [133, с. 6–7]. Вчений виокремлює три рівні розвитку особистості як “об’ємного, оформленого цілого”:

“– на першому рівні ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються в процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;

на другому рівні розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події: обирає друзів і т. ін.

на третьому рівні особистість стає суб’єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Інша ознака цього рівня – особистість стає суб’єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я. Саме на цьому рівні основною стає якість унікальності” [133, с. 9–10].

Тобто, С.Д. Максименко наголошує, що психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він присутньо є рефлексією людиною власного досвіду. Отже, можна стверджувати, що рефлексія виступає механізмом розвитку особистості: “З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком” [130, с. 96].

У зарубіжній віковій психології появу досліджень проблем рефлексії пов’язують з ім’ям Ж. Піаже, роботи якого присвячені вивченню розвитку рефлексивного мислення дитини, зокрема її здатності до рефлексивної абстракції. Ж. Піаже розглядав рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб’єктом логічних законів зв’язку об’єкта зі спрямованою на нього дією і у підґрунті якого є усвідомлення необхідності такого зв’язку. Усвідомлення є процесом концептуалізації, тобто реконструкції схеми дії, перетворення її у поняття. На думку вченого, логічний зв’язок

об'єкта і дії стає цілком рефлексивним лише на стадії формальних операцій. Тотожно періодизації розвитку інтелекту дитини, Ж. Піаже розглядав періодизацію онтогенезу рефлексивного мислення. [203; 256].

Дослідники стверджують, що поява у дитини здатності усвідомити своє існування є початковою стадією рефлексії [26; 28; 40; 212; 214]. Певна ситуативна особистісна рефлексія виявляється вже у дошкільному віці. Так, А Валлон зазначав, що “трирічна дитина починає розуміти, якою їй слід бути, й усвідомлювати своє внутрішнє життя” [40, с. 183].

На думку С.П. Тищенко, розвиток рефлексивної самосвідомості у дошкільному періоді онтогенезу визначається грою як провідною діяльністю у цьому віці. Дослідниця встановила, що завдяки грі однією з тенденцій у становленні “образу Я – центральної інстанції у структурі самосвідомості” старших дошкільників є зростання ступеня когнітивної складності образу Я. Дитина не тільки одержує “знання про себе як суб'єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й усвідомлює ступінь вираженості певної якості у однолітків” [214, с. 157]. Саме у процесі гри, наголошує С.П. Тищенко, “у дитини в основному розвиваються два важливих новоутворення у сфері внутрішнього світу: особистісні очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки” [212, с. 72].

Початок систематичної, планомірної навчальної діяльності створює нову соціальну ситуацію життєдіяльності дитини. Учіннева діяльність школяра стає провідним фактором розвитку не тільки інтелектуальної сфери, але й усієї особистості дитини, визначаючи напрямок та специфіку її становлення. У психологічних дослідженнях [54; 195; 226] вивчалися основні психічні новоутворення цього етапу онтогенезу, які виникають у процесі учіння, а саме: аналіз, рефлексія та внутрішній план дій (планування). Бути суб'єктом учбової діяльності у молодшому шкільному віці, за В.В. Давидовим, означає насамперед уміти вчитися, тобто вчити самого себе [54]. Необхідною умовою уміння вчитися виступає рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлення учня до власної життєдіяльності.

Дослідники розкривають особливості школяра як суб'єкта рефлексії в учінневій діяльності. Проведені ними експериментальні дослідження показали, що “суб'єкт рефлексивної роботи” існує в інтерпсихічній формі, не індивідуалізований. Шлях становлення рефлексивної ініціативності та самостійності автори вбачають у формуванні уміння будувати стосунки із самим собою, як з “іншим”, в об'єктивації для дитини тих змін, що відбуваються в ній у процесі учіння.

Запропонована вченими схема “трьох шарів учбової діяльності” наочно демонструє, що з трьох шарів перебігу рефлексії, а саме: мислення, комунікація та кооперація, самосвідомість, – лише у сфері самосвідомості сам учень є суб'єктом учінневої діяльності. В результаті спільної роботи учня і вчителя, яка полягає в переході молодшого школяра від однієї позиції до іншої – від незнання до знання, від невміння до вміння – “вирощується рефлексія як

індивідуальна здатність до самозміни, до встановлення меж “Я-самості” [54, с. 17]. Дослідники вважають, що включення в “тканину учбової діяльності” ставлення дитини до самої себе як до “іншого”, яке формується задовго до школи, дитячої “Я-самості” (“я сам можу”, “я сам хочу”, “я сам спробую”) буде сприяти розвитку уміння школяра вчитися, становленню його як дійсного суб’єкта учіння.

Наголосивши, що “рефлексії навчити не можна, можна тільки надати можливість її навчитися”, Г.А. Цукерман визначає учбове співробітництво з ровесниками однією з необхідних умов “вирощування” рефлексивних здібностей дітей [226, с. 42].

Експериментальне дослідження рефлексії як психічного новоутворення в учіннєвій діяльності було здійснене А.В. Захаровою і М.Е. Боцмановою [72]. Працюючи в контексті наукової школи В.В. Давидова, вони визначили рефлексію як “уміння суб’єкта виокремлювати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи діяльності” [72, с. 152]. Ученими встановлено існування зв’язку між специфічними показниками самооцінки молодших школярів і рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – при розв’язанні мисленнєвих задач. За результатами дослідження було виокремлено три групи учнів щодо рівнів розвитку рефлексії: “з повною рефлексією”, “з неповною рефлексією” та “з нульовою рефлексією”. При цьому з’ясовано, що “з підвищенням рівня рефлексії спостерігається збільшення кількості обережних, проблемних оцінок як ситуації задачі, так і своїх можливостей її розв’язання” [72, с. 161]. На думку авторів, це свідчить про те, що достатньо високий рівень рефлексії пов’язаний у молодших школярів з деякою невизначеністю в оцінці самого себе як суб’єкта діяльності, а це, своєю чергою, зменшує категоричність оцінкових та самооцінкових суджень.

Грунтуючись на підході А.В. Брушлинського до рефлексії як “своєрідного способу активного ставлення до власного життя, який починає розвиватися на ранніх етапах онтогенезу”, А.Г. Самохвалова вивчала динаміку рефлексії спілкування в дитячому віці [187]. На підставі проведених досліджень автор доходить висновку про те, що розвиток рефлексії спілкування протягом дитячого етапу онтогенезу “іде гетерохронно – в періоди вікових криз відбуваються стрімкі зміни в актуалізації рефлексивних властивостей; найбільші рефлексивні труднощі зафіксовано у підлітковому віці: при високому рівні самоаналізу спілкування, підліток не готовий визнавати й виправляти власні помилки” [187, с. 148].

Загалом, слід відзначити достатньо велику увагу науковців до дослідження розвитку рефлексії як чинника соціального і особистісного становлення саме на підлітковому етапі онтогенезу (К.О. Ангеліс, І.С. Булах, А.М. Виногородський, Т.В. Комар, Н.М. Пеньковська, І.Л. Пономаренко, Г.М. Свіденська, Т.М. Турчин, Є.В. Хаяйнен та ін.) [10; 39; 49; 95; 163; 169; 190; 217; 223]. Підкреслюється сензитивність цього віку щодо розвитку особистісної рефлексії – “особливого акту самодослідження, при якому індивід вивчає власний внутрішній світ і себе самого як дослідника” (Н.І. Гуткіна).

Так, А.М. Виногородський визначає особистісну рефлексію як механізм конструктивної самореалізації й саморозвитку, спрямований на подолання проблемних і конфліктних ситуацій індивіда [49]. Критерієм існування вказаного феномену дослідник вважає самоаналіз, за змістовною наповнюваністю якого (обсяг, розгорнутість, часовий вектор), він виділив три рівня розвитку особистісної рефлексії у підлітків: збалансований, фіксований і занижений. Функція особистісної рефлексії, за А.М. Виногородським, пов'язана із забезпеченням “Я–включеності” підлітка у процес осмислення самого себе, що виявляється у певній особистісній позиції, тобто у сукупності його ставлень до себе, власних дій і поведінки.

Аналізуючи особливості розвитку самосвідомості у період підліткової кризи, Г.М. Свіденська розглядає “ціннісно-рефлексивний компонент” не тільки складовою самосвідомості, але й психологічним механізмом її розвитку. Дослідниця констатує, що саме через рефлексивний аналіз відбувається не тільки виокремлення “Я”, становлення його цілісності, певного ставлення до власного “Я”, наповнення новими змістовими елементами, але й формуються і розвиваються особистісні змісти життя (потреби, мотиви, цінності), а також перспективи майбутнього [190].

Сутність особистісної рефлексії як психологічного механізму особистісного зростання І.С. Булах вбачає “в осмисленні та переосмисленні (підлітком) особистісних змістів (різних аспектів “Я” – реального, нормативного, ідеального), що відображають нові, ціннісні знання про самого себе” [39, с. 111–112]. Ці нові особистісні утворення, вважає дослідниця, сприяють формуванню такої складової моральної самосвідомості, як емоційно-ціннісне ставлення до себе.

О.А. Краєва, досліджуючи становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності, розглядає особистісну рефлексію важливим “механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості” [109, с. 387]. Дослідниця дає розгорнуте визначення феномену: “Під терміном *“особистісна рефлексія”* розуміємо здатність переосмислення суб'єктом змісту своєї самосвідомості, яка інтегрує та породжує більш цілісний образ “Я”. Це спосіб цілісної реконструкції своїх уявлень про себе, завдяки чому адекватно реорганізуються стосунки з суб'єктивною і об'єктивною реальністю, які, в свою чергу, стають об'єктом особистісної рефлексії більш високого рівня цілісності” [109, с. 387]. Залежно від спрямованості переосмислення особистісних змістів виокремлюються ретроспективний, ситуативний та перспективний види особистісної рефлексії. В розвитку особистісної рефлексії встановлені як конструктивні, так і деструктивні тенденції, що, відповідно, сприяє або гальмує процеси особистісного розвитку. Дослідниця наголошує, що рефлексивний аналіз самого себе та оцінка “багатств внутрішнього світу, якими є власні думки, уявлення, фантазії, вольові якості, а також те, як вони співвідносяться зі світом дорослих” [109, с. 390], сприяють виникненню у підлітка почуття дорослості.

Отже, рефлексія визначається як багаторівневе і багатофункціональне утворення, що виявляється у здатності особистості пізнавати (самопізнавати)

свій внутрішній світ, “осягати підгрунття власної психічної діяльності”. Рефлексія розглядається як психічне новоутворення молодшого шкільного віку, що має регулятивні функції і виступає однією з детермінант продуктивності особистісного становлення. Водночас, рефлексивний механізм особистісної ефективності у молодшому шкільному та підлітковому віці ще не був предметом спеціального дослідження. Отже, нами було здійснено експериментальне вивчення особливостей рефлексивності як механізму особистісної ефективності. Зокрема, лініями аналізу виступили: дослідження рівнів розвитку рефлексивності, у тому числі за спрямованістю (інтра- та інтерпсихічна) і за “часовим” принципом (ситуативна, ретроспективна, перспективна), а також вивчення у цьому контексті процесу становлення образу Я (Я-ідеальне та Я-реальне) у молодших школярів та підлітків з різною особистісною ефективністю.

Концептуальний підхід до архітекtonіки проведення експериментального дослідження розроблено М.Т. Дригус. Аналіз результатів вивчення рефлексивності як механізму особистісної ефективності учнів здійснювався у площинах мікро- та макроаналізу з метою з’ясування тенденцій становлення рефлексивності, як на певному етапі навчання, так і в межах кожного рівня особистісної ефективності протягом певного періоду навчання школярів в початковій і основній школі.

Дослідження рефлексивності як психологічного механізму особистісної ефективності учнів проводилося в чотири етапи. На першому відбувався аналіз вказаного феномену в теоретико-методологічній площині. На другому етапі, ґрунтуючись на визначених вище концептуальних засадах, було розроблено загальний план емпіричного дослідження та здійснено його методичне забезпечення. Третій етап охоплював проведення психолого-педагогічного експерименту, у якому з’ясовувалися особливості рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів. На четвертому етапі здійснювалась розробка методичного інструментарію для проведення діагностично-розвивальної та корекційної роботи з метою оптимізації становлення особистісної ефективності учнів.

У дослідженні брали участь учні третіх – шостих класів загальноосвітніх шкіл. За експертною оцінкою вчителів, школярів було розподілено у три групи відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ): I група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), II група – учні із середньою особистісною ефективністю (із середньою ОЕ), III група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ).

4.2. Вивчення особливостей рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності учнів

Дослідження рівнів розвитку рефлексивності в учнів з різною особистісною ефективністю

Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової категорії. Вибір методики визначався теоретичними положеннями про те, що рефлексія як інтегративна психічна реальність проявляється у взаємопов'язаних і взаємодетермінованих модусах: рефлексивність як психічна властивість, рефлексія у її процесуальному статусі і рефлексування як особливий психічний стан. Тому запропонована методика орієнтована на дослідження не тільки безпосередньо рефлексивності як психічної властивості, а й враховує поведінкові й інтроспективні індикатори, в яких конкретизуються теоретичні конструкти й рефлексії як процесу, і рефлексування як психічного стану. Крім того, методика дозволяє дослідити рівні розвитку рефлексивності за критерієм спрямованості (інтра- та інтерпсихічна), а також за “часовим” принципом (ситуативна, ретроспективна, перспективна).

За результатами обробки отриманих даних, було виокремлено три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і з тенденцією до високого (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів вказаних вікових груп виявлено не було, а результати деякої кількості учнів зафіксовано у діапазоні перехідних балів (стенів) від середнього до високого рівня, на нижній межі показників високого рівня). Дані про розподіл учнів 3–6-х класів за рівнями розвитку рефлексивності подано у табл. 1.

Таблиця 1

Становлення рефлексивності в учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи	Групи за ефективністю	Рівні розвитку рефлексивності		
		Низький	Середній	Тенденція до високого
3 клас	I група	28,6	57,1	14,3
	II група	66,7	33,3	-
	III група	85,7	14,3	-
4 клас	I група	61,5	23,1	15,4
	II група	61,1	22,2	16,7
	III група	66,7	33,3	-
5 клас	I група	77,8	22,2	-
	II група	91,7	8,3	-
	III група	100	-	-
6 клас	I група	18,2	54,6	27,3
	II група	69,2	30,8	-
	III група	42,9	57,1	-

Дані табл. 1 дають можливість охарактеризувати процес становлення рефлексивності учнів від третього до шостого класу. Результати дослідження свідчать, що в більшості учнів 3–6-х класів усіх груп за ефективністю виявлено низький та середній рівні розвитку рефлексивності. Такий показник, як тенденція до високого рівня розвитку рефлексивності, продемонстрували високоефективні учні 3-х, 4-х та 6-х класів (14,3%, 15,4% і 27,3% відповідно), а

також четвертокласники із середньою ОЕ (16,7%). Водночас зафіксовано зростання цього показника від третього до шостого класу у групах учнів з високою ОЕ.

Загальною тенденцією (окрім 6-х класів) є зменшення кількості показників низького рівня і збільшення кількості показників середнього рівня рефлексивності як від третього до п'ятого класу, так і від групи низькоефективних до групи високоефективних учнів у кожному з цих класів. У шестикласників тільки учні із середньою ОЕ виявили вищий відсоток (69,2%) показника низького рівня розвитку рефлексивності, ніж середнього (30, 8%). У групах низько- і високоефективних учнів шостого класу переважають показники середнього рівня розвитку рефлексивності (57,1% і 54,6% відповідно).

Розглянемо мікрогенетичні особливості розвитку рефлексивності учнів 3–6-х класів. Так, у третьокласників картина становлення рефлексивності є найбільш показовою: зменшення від першої до третьої групи за рівнем ефективності показників низького рівня (85,7%, 66,7% і 28,6% відповідно) і обернено пропорційна тенденція щодо показників середнього рівня рефлексивності (14,3%, 33,3% і 57,1% відповідно). Водночас у 14,3% високоефективних третьокласників зафіксовано тенденцію до високого рівня розвитку рефлексивності. Це, на нашу думку, є свідченням загалом успішного, конструктивного особистісного зростання цих учнів.

Четвертокласники продемонстрували такі результати: майже дві третини як низько-, так і середньо- і високоефективних учнів мають низький рівень розвитку рефлексивності: 66,7%, 61,1% і 61,5% відповідно. Середній рівень розвитку рефлексивності зафіксовано у третини (33,3%) учнів з низькою ОЕ та в 1/5 середньо- та високоефективних учнів (22,2% і 23,1% відповідно). Але саме в четвертокласників зафіксовано найбільший відсоток показників щодо тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності: загалом 32,1% (16,7% учнів із середньою і 15,4% учнів з високою ОЕ). Такі результати, на наш погляд, пов'язані з перехідністю соціальної ситуації розвитку четвертокласників: закінчення початкової школи і подальший перехід до основної школи “поляризує” самосприймання й самоусвідомлення учнів, особливо середньо- та високоефективних. Більшій їх частині ще не властива рефлексія у розгорнутому вигляді, вони зосереджені, під впливом вимог дорослих, лише на зовнішніх результатах, необхідності продемонструвати найвищу продуктивність учіння на фініші початкового навчання. Водночас певна частина учнів починає усвідомлено аналізувати, обдумувати, прогнозувати як свої внутрішні інтенції, так і зовнішні прояви, передусім, як показало дослідження, це взаємини з іншими людьми.

Подані в табл. 1 результати розподілу показників розвитку рефлексивності в різних за рівнем особистісної ефективності п'ятикласників свідчать про особливості її у школярів цієї вікової групи. Так, учні 5-го класу показали найвищі показники низького рівня розвитку рефлексивності в усіх групах за ефективністю: з низькою ОЕ – 100%, із середньою ОЕ – 91,7%, з високою ОЕ – 77,8%. Відповідно, незначна їх частина продемонструвала

середній рівень розвитку рефлексивності, показники тенденції до високого рівня відсутні. На наш погляд, такі результати зумовлюються дією наступних чинників. Перехід до основної школи, зміни в соціальній ситуації розвитку школярів, необхідність адаптації у цей період до нових умов навчання є зовнішніми, а перехід до нового вікового етапу розвитку з початком відповідної соціально-рольової, особистісної перебудови – внутрішніми чинниками, що впливають на становлення їх самосприймання, саморозуміння, самоусвідомлення. Тому можна говорити про певний як не “вакуум”, то “збій”, деструкцію у системі уявлень про власне “Я” п’ятикласників, що потребує підвищеної педагогічної уваги та психологічної, розвивально-корекційної підтримки.

У шестикласників показники рівнів розвитку рефлексивності достатньою мірою стабілізуються: збільшується, порівняно з іншими класами, кількість дітей із середнім рівнем розвитку рефлексивності. Така тенденція є найбільш характерною для учнів з низькою (57,1%) та високою ОЕ (54,5%). Середньоефективні шестикласники продемонстрували практично однакові з іншими віковими групами (окрім 5 класу) дані (порівняємо: 3-й клас, II група – 33,3%; 4-й клас, II група – 22,2%; 6-й клас, II група – 30,8%). На особливу увагу заслуговує той факт, що майже третина вискоефективних шестикласників показали тенденцію до високого рівня розвитку рефлексивності (27,3%), а кількість учнів з низьким рівнем розвитку рефлексивності в цій групі незначна – 18,2%. Водночас як у третьокласників з високим рівнем, так і в шестикласників цієї групи переважають середній і з тенденцією до високого рівні розвитку рефлексивності (разом 71,4% і 81,8% відповідно). А серед низкоефективних учнів 6-го класу відсоток показників середнього рівня розвитку рефлексивності вищий, ніж відсоток показників низького рівня. Таким чином, на підставі отриманих даних можна констатувати наявність достатньо сприятливих, конструктивних тенденцій у розвитку здатності до самоаналізу, саморозуміння, тобто рефлексивності в учнів цієї вікової групи.

Перейдімо до макроаналізу динаміки становлення рефлексивності у школярів різних за ефективністю груп. У діаграмі на рис. 4.2.1 подано результати дослідження динаміки показників рівнів розвитку рефлексивності у групах учнів 3–6-х класів з низькою ОЕ.

Отримані результати свідчать про те, що в низкоефективних учнів від третього до шостого класу констатовано наявність тільки низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності. Тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності в цій групі школярів виявлено не було. Також спостерігається обернено пропорційна динаміка низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності (окрім 5 класу): від 85,7% показників низького рівня у третьокласників до 42,9% – у шестикласників і від 14,3% показників високого рівня у третьокласників до 57,1% – у шестикласників. Низкоефективні учні 5 класу стовідсотково продемонстрували низький рівень розвитку рефлексивності, що пов’язано, як вказувалося вище, з особливостями соціальної та особистісної ситуації розвитку цієї вікової групи. Загалом же становлення рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння і

осмислення власного “Я”, своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів, у групі учнів з низькою ОЕ співвідноситься з віковими параметрами, тобто що старшими стають діти цієї групи, тим вищим є рівень оволодіння ними такими діями (водночас навіть серед шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку рефлексивності трохи більше, ніж половина). П'ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки перебіг їх здатності до саморозуміння й самоаналізу виявляє деструкцію.

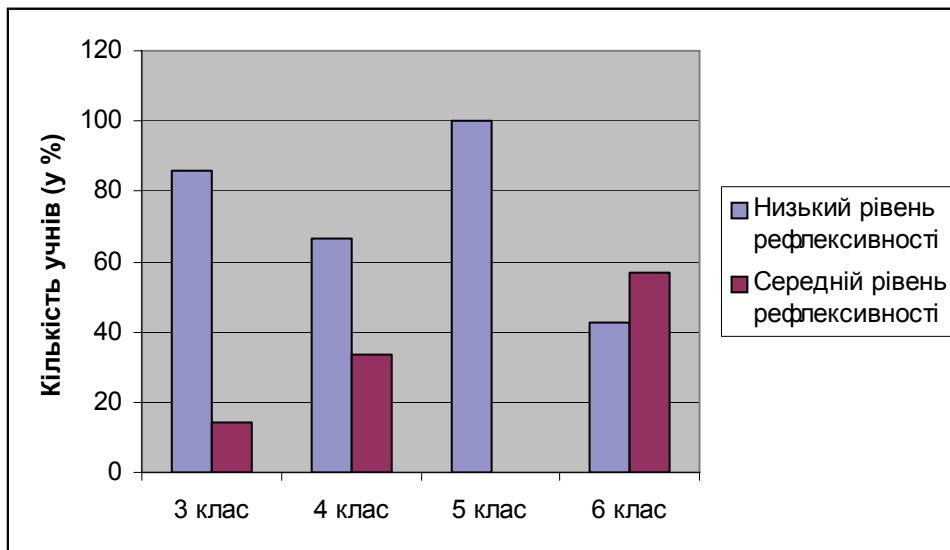


Рис. 4.2.1. Динаміка показників рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів з низькою ОЕ

Динаміку показників рівнів розвитку рефлексивності учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ подано в діаграмі на рис. 4.2.2.

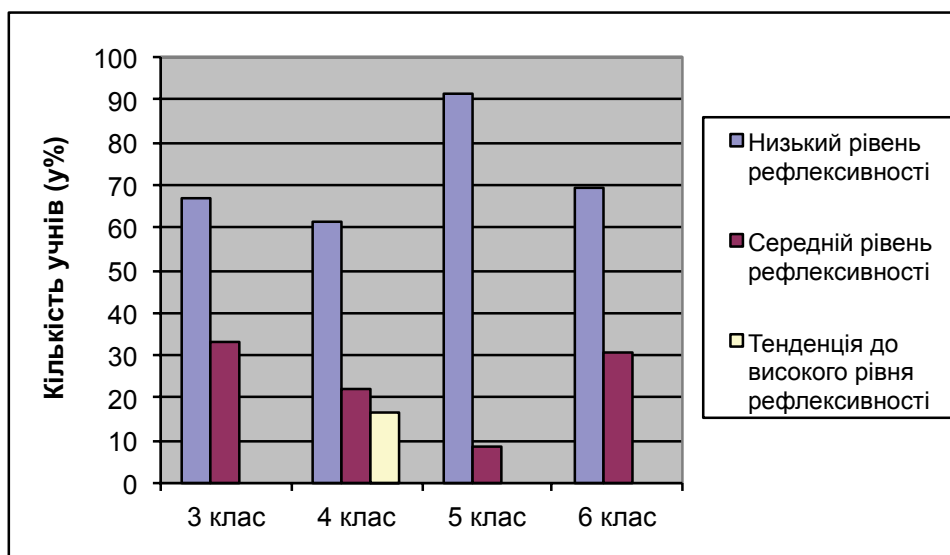


Рис. 4.2.2. Динаміка показників рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Школярі цієї групи за ефективністю продемонстрували як низький і середній, так і з тенденцією до високого (у четвертокласників) рівні розвитку рефлексивності. Особливістю середньооефективних учнів усіх класів є наявність стабільно значної кількості показників низького рівня розвитку рефлексивності:

66,7% у третьокласників, 61,1% у четвертокласників, 91,7% у п'ятикласників і 69,2% у шестикласників. Зауважимо, що показники середнього рівня зменшуються від 3-го до 5-го класу (33,3%, 22,2% і 8,3% відповідно у третьому, четвертому і п'ятому класах) і тільки в шестикласників знову підвищуються до 30,8%. Отже, в учнів із середньою ОЕ від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції “дві третини до однієї третини”, набуваючи максимальних розбіжностей у п'ятикласників: 91,7% і 8,3% відповідно. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності пов'язана, на нашу думку, з індивідуально-особистісними особливостями частини середньооефективних четвертокласників і є, найімовірніше, винятком із загальної картини динаміки становлення рефлексивності у школярів цієї групи.

Аналіз динаміки показників рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів з високою ОЕ (рис. 4.2.3) показав наступне.

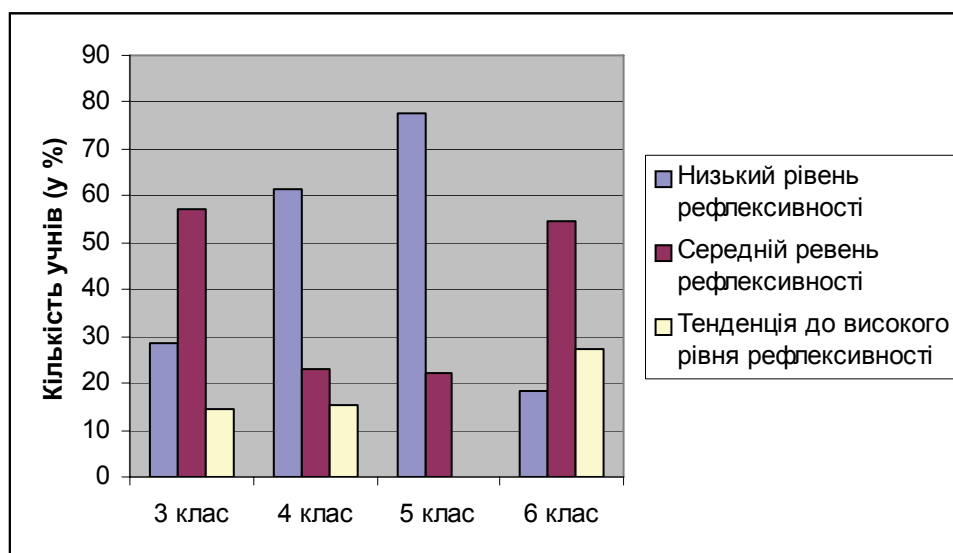


Рис. 4.2.3. Динаміка показників рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів з високою ОЕ

Отримані результати демонструють зростання від третього до шостого класу кількості вискооефективних школярів (окрім 5 класу), що виявили тенденцію до високого рівня розвитку рефлексивності: 14,3% третьокласників, 15,4% четвертокласників і 27,3% шестикласників. Особливості отриманих даних полягають у тому, що в полярних за віком групах школярів (третьокласників і шестикласників) зафіксовано подібні результати, а саме: переважання в них середнього рівня розвитку рефлексивності (57,1% і 54,6% відповідно), а також наявність тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності (14,3% і 27,3% відповідно), тоді як у школярів 4-го і 5-го класів з високою ОЕ зафіксовано практично однакові результати з середньооефективними учнями тих самих вікових груп (порівняємо: див. рис. 2.1.2 і рис. 2.1.3). Такі дані дають підстави для певних висновків. Учні з високою ОЕ у стабільні, “некритичні” періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх ставлень з іншими людьми. Водночас перехідні періоди

(від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх – психологічних, так і зовнішніх – соціальних, рольових, міжособистісних) зумовлюють деструктивні тенденції, певне “блокування”, зниження темпів становлення рефлексивності в цієї групи школярів.

Загалом, одержані результати дослідження становлення рефлексивності школярів 3–6-х класів усіх груп за рівнем ефективності свідчать про те, що саме розвиток здатності до осмислення свого “Я”, своїх внутрішніх інтенцій і взаємин з іншими людьми, тобто розвиток властивостей рефлексивності, є одним із шляхів успішного подолання критичних, адаптаційних і перехідних періодів у житті школяра, механізмом його особистісного зростання.

Дослідження інтрапсихічного та інтерпсихічного типів рефлексії

Наступним аспектом аналізу є дослідження властивості рефлексивності школярів за критерієм спрямованості. Відповідно до нього виокремлюють два типи рефлексії: “інтра-” та “інтерпсихічну”². Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу, а друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає не лише здатність стати на місце іншого, а й механізми проєкції, ідентифікації, емпатії.

З метою простеження більш точної диференціації процесу становлення рефлексивності у школярів 3–6-х класів, згідно з даними дослідження інтра- та інтерпсихічної рефлексії було виокремлено не тільки низький, середній і високий рівні її прояву, а й нижчий за середній і вищий за середній. Необхідність такого поділу зумовлена тим, що як у різних вікових групах, так і в різних за ефективністю групах зафіксовано значну кількість межових, перехідних показників рівнів розвитку обох типів рефлексії. Такі дані свідчать про нестабільність становлення рівневої організації тієї чи тієї спрямованості рефлексії на цьому етапі онтогенезу. Результати дослідження інтра- та інтерпсихічної рефлексії у школярів подано у табл. 2.

Дані таблиці свідчать про те, що більшість учнів 3–6-х класів практично усіх груп за рівнем ефективності виявили середні рівні як інтра-, так і інтерпсихічної спрямованості рефлексії. Однак і у вікових групах, і в групах учнів з різною ефективністю спостерігаються певні особливості. Так, третьокласники (як і п’ятикласники) продемонстрували найменшу кількість “перехідних” рівнів (4 і 3 відповідно), тоді як у четверто- і шестикласників показників цих рівнів значно більше: 7 і 8 відповідно. Таким чином, можна говорити про достатньо активну динаміку становлення типів рефлексії за спрямованістю.

² Тут і далі подається термінологія автора методики А.В. Карпова

Рівні розвитку інтра- та інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Рівні інтрапсихічної рефлексії					Рівні інтерпсихічної рефлексії				
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
3 клас	I група	-	-	42,9	-	57,1	-	-	57,1	28,6	14,3
	II група	-	33,3	33,3	16,7	16,7	33,3	-	16,7	-	50
	III група	14,3	-	57,1	-	28,6	-	28,6	71,4	-	-
4 клас	I група	7,7	-	38,5	15,4	38,5	7,7	-	46,2	15,4	30,8
	II група	-	-	61,1	5,6	33,3	5,6	5,6	61,1	22,2	5,6
	III група	-	-	66,7	33,3	-	33,3	33,3	33,3	-	-
5 клас	I група	-	-	22,2	22,2	55,6	-	-	66,7	22,2	11,1
	II група	8,3	-	83,3	8,3	-	8,3	-	91,7	-	-
	III група	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-
6 клас	I група	-	-	18,2	27,3	54,6	-	-	63,6	27,3	9,1
	II група	-	7,7	69,2	7,7	15,4	-	23,1	53,9	23,1	-
	III група	-	-	28,6	28,6	42,9	-	-	71,4	28,6	-

Мікрогенетичний аналіз розвитку інтра- та інтерпсихічного типів рефлексії показав наступне. У третьокласників виявлено найбільшу кількість низького і нижчого за середній рівнів як інтра-, так й інтерпсихічної спрямованості, порівняно з іншими віковими групами. Водночас у розвитку здатності до самосприймання й самоаналізу (інтрапсихічної рефлексії) простежується тенденція до підвищення рівня цієї здатності від 14,4% низького рівня у низькоефективних третьокласників до 57,1% високого рівня в учнів з високою ОЕ. Становлення інтерпсихічної рефлексії має у третьокласників відмінні тенденції. Так, в учнів з низькою ОЕ зафіксовано нижчий за середній і середній рівні розвитку цього типу рефлексії, в учнів із середньою ОЕ – як показники низького (у 33,3%), так і високого (у 50%) рівнів, у третьокласників з високою ОЕ – середній (у 57,1%), вищий за середній (у 28,6%) і високий (у 14,3%) рівні. Таким чином, у доволі значної кількості учнів цієї вікової групи з підвищенням рівня особистісної ефективності зростає і їх здатність до розуміння й аналізу себе (передусім), а також здатність стати на місце іншого, зрозуміти його дії й почуття.

Четвертокласники, своєю чергою, продемонстрували чітку тенденцію підвищення рівня здатності до саморозуміння й самоаналізу – від середнього до високого – в усіх за ефективністю групах. Розвиток же інтерпсихічної рефлексії відбувається у четвертокласників з певними особливостями. Так, у низькоефективних школярів показники здатності до розуміння інших людей найнижчі, порівняно з іншими віковими групами: по 33,3% низького і нижчого

за середній рівнів. Це означає, що дві третини учнів переживають труднощі в розумінні інших людей (як ровесників, так і дорослих), що, відповідно, впливає на їх особистісну ефективність, знижуючи її. Середньоєфективні четвертокласники, на відміну від третьокласників тієї самої групи, виявили переважно середній рівень (у 61,1% школярів) інтрапсихічної рефлексії з певною тенденцією до його підвищення (у 22,2% школярів). У високоефективних учнів зафіксовано однакову кількість показників як середнього, так і вищого за середній й високого (по 46,2%) рівнів інтрапсихічної рефлексії. Таким чином, результати вивчення типів рефлексії за спрямованістю у четвертокласників свідчать, що більше третини учнів з високою та середньою ОЕ виявили високий рівень розвитку здатності до саморозуміння й самоаналізу (інтрапсихічної рефлексії). Водночас у розумінні інших людей низько- та середньоєфективні школярі відчувають певні труднощі, й лише у групі високоефективних четвертокласників ця здатність набуває тенденції до підвищення рівня.

Учні п'ятого класу з низькою ОЕ виявили стовідсоткові показники середнього рівня як інтра-, так й інтрапсихічної рефлексії (нагадаємо, на тлі низького рівня розвитку загальної рефлексивності). Близькими до вказаних є також показники і середньоєфективних п'ятикласників: середні рівні інтра- й інтрапсихічної рефлексії виявлено у 83,3% і 91,7% школярів відповідно. В учнів цієї групи за ефективністю зафіксовано ідентичні показники як низького, так і вищого за середній рівнів обох типів рефлексії (по 8,3%). Тільки у високоефективних п'ятикласників переважає високий і вищий за середній рівні інтрапсихічної рефлексії (55,6% і 22,2% відповідно), тобто учні з високою ОЕ виявляють достатньо високу здатність до розуміння себе, своїх дій і почуттів, аналізу свого внутрішнього світу. Водночас розуміння позиції іншого, механізми проєкції, ідентифікації, емпатії перебувають у двох третин високоефективних п'ятикласників на середньому рівні розвитку. Решта учнів цієї групи продемонструвала показники вищого за середній (у 22,2% школярів) і високого (у 11,1% школярів) рівнів. Таким чином, на початку підліткового віку, в період адаптації до нової соціальної ситуації, учні ніби "зупиняються" у своєму рефлексивному розвитку, зосереджуючись на зовнішніх чинниках, що впливають на їх життєдіяльність, адаптуючись до них. Адже тільки трохи більше, ніж половина, високоефективних п'ятикласників схильна до аналізу своїх внутрішніх змін.

Шестикласники продемонстрували позитивну динаміку розвитку інтра- та інтрапсихічної рефлексії. У дослідженні не було зафіксовано низьких показників обох типів рефлексії у школярів цього віку, а нижчий за середній рівень виявлено тільки в групі учнів із середньою ОЕ: у сфері інтрапсихічної рефлексії – у 7,7% школярів і у сфері інтрапсихічної рефлексії – у приблизно чверті учнів (23,1%). Вищий за середній і високий рівні здатності до самоаналізу і саморозуміння характерні як для низькоефективних (28,6% і 42,9% відповідно), так і високоефективних шестикласників (27,3% і 54,7% відповідно). У більшості середньоєфективних учнів виявлено середній рівень розвитку інтрапсихічної рефлексії, водночас майже чверть їх показали

тенденцію до підвищення рівня розвитку здатності до самосприймання й розуміння власних психічних станів. Ці дані свідчать про збалансованість тенденцій процесу становлення інтрапсихічної рефлексії у шестикласників незалежно від рівня їх особистісної ефективності. Це зумовлено, очевидно, впливом метакогнітивних процесів, які уніфікують перебіг рефлексії в цих школярів. У сфері інтерпсихічної рефлексії в усіх групах за ефективністю переважає середній рівень: у 71,4% учнів з низькою ОЕ, у 53,9% – з середньою ОЕ та у 63,6% – з високою ОЕ. Більше чверті шестикласників демонструють тенденцію до підвищення здатності стати на позицію іншого, розуміти дії й почуття інших людей, приймати їх, ідентифікувати себе з ними.

Таким чином, аналіз результатів дослідження типів рефлексії у школярів від 3-го до 6-го класу свідчить про загальне переважання в них середнього рівня інтрапсихічної рефлексії. У групі учнів з високою ОЕ спостерігається позитивна онтогенетична динаміка її розвитку, яка особливо інтенсифікується на підлітковому етапі онтогенезу: 55,6% високоефективних п'ятикласників і 54,7% високоефективних шестикласників виявили високий рівень здатності до самосприймання й самоаналізу. Привертає увагу те, що інтерпсихічна рефлексія у школярів 3–6-х класів розвивається повільніше: від доволі значної кількості показників низького і нижчого за середній рівнів у третьо- і четвертокласників до вираженої тенденції збільшення показників вищого за середній рівня у п'яти- і шестикласників. Водночас якщо в п'ятикласників ця тенденція характерна тільки для високоефективних учнів, то шестикласники всіх груп активно набувають здатності до розуміння інших людей.

Аналіз макрогенезу типів рефлексії в учнів 3–6-х класів різних груп за ефективністю показав такі результати.

У групі низькоефективних учнів (див. рис. 4.2.4 і 4.2.5) від 3-го до 5-го класу зростають показники середнього рівня інтрапсихічної рефлексії. Проте тільки в третьокласників цієї групи зафіксовано низький її рівень (14,3%). Простежується наступна рівнева тенденція становлення здатності до саморозуміння й самоаналізу у цих школярів в онтогенезі: зростання високого рівня (від 28,6% у третьокласників до 42,9% у шестикласників) і певна стабілізація вищого за середній рівня (у 33,3% четвертокласників і 28,6% шестикласників). Такі дані дають змогу зробити висновок про те, що становлення інтрапсихічної рефлексії в низькоефективних молодших школярів є достатньо стабільним і має тенденцію до зростання в шестикласників. Становлення інтерпсихічної рефлексії в учнів цієї групи має певні особливості. На підставі результатів дослідження можна констатувати, що за доволі високих (окрім 4-го класу) показників середнього рівня її розвитку (3-й клас – 71,4%, 5-й клас – 91,7%, 6-й клас – 71,4%) у низькоуспішних учнів не зафіксовано показників високого рівня, а вищий за середній рівень показали тільки близько третини шестикласників. Водночас учні молодшого шкільного віку показали нижчий за середній (у 3-му класі – 28,6%, у 4-му класі – 33,3%) і низький (у 4-му класі – 33,3%) рівні інтерпсихічної рефлексії. Це означає, що розвиток здатності до розуміння інших людей, становлення механізмів проєкції та

ідентифікації в низькоуспішних школярів переживає певну деструкцію на межі молодшого шкільного та підліткового віку.

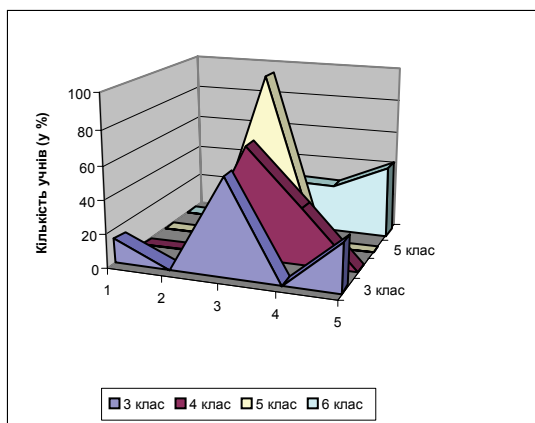


Рис. 4.2.4. Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

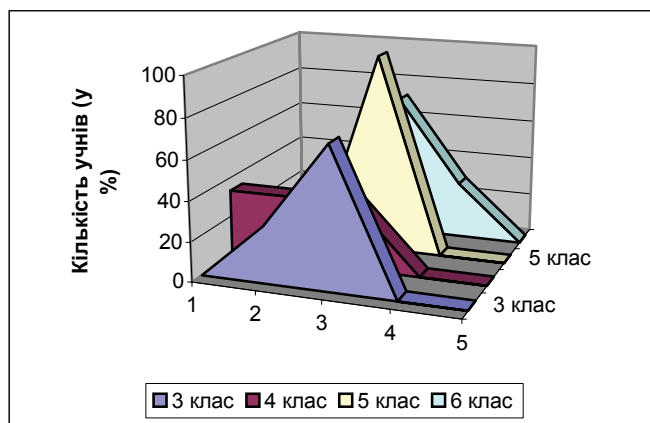


Рис. 4.2.5. Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

Примітка: 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень

Середньоєфективні учні у сфері інтрапсихічної рефлексії продемонстрували такі результати (рис. 4.2.6). На відміну від низькоєфективних ровесників, школярі цієї групи виявили як низький (5-й клас – 8,3%), так і нижчий за середній (3-й клас – 33,3%, 6-й клас – 7,7%) рівні цього типу рефлексії. При збереженні тенденції до зростання показників середнього рівня привертає увагу факт наявності в усіх вікових групах показників вищого за середній (3-й клас – 16,7%, 4-й клас – 5,6%, 5-й клас – 8,3%, 6-й клас – 7,7%) і високого (3-й клас – 16,7%, 4-й клас – 33,3%, 6-й клас – 15,4%) рівнів інтрапсихічної рефлексії. Таким чином, становлення інтрапсихічної рефлексії в середньоєфективних учнів характеризується нестабільністю, дифузністю, “розкиданістю” показників: демонструючи тенденцію до зростання у 3-му та 4-му класах, розвиток здатності до саморозуміння й самоаналізу трохи пригальмовується у п’яти- та шестикласників.

Становлення інтерпсихічної рефлексії у середньоєфективних учнів (рис. 4.2.7) має свої особливості. Зафіксовано зростання від 3-го до 6-го класу і певну стабілізацію показників середнього рівня інтерпсихічної рефлексії й водночас зниження, а також відсутність показників високого рівня цього типу рефлексії (3-й клас – 50,0%, 4-й клас – 5,6%, 5-й і 6-й класи – не виявлено). Показники вищого за середній рівня стабілізуються в 4-му і 6-му класах (22,2% і 23,1% учнів відповідно), у 3-му і 5-му класах такого рівня не виявлено. В усіх вікових групах наявні показники низького (3-й клас – 33,3%, 4-й клас – 5,6%, 5-й клас – 8,3%) та нижчого за середній (4-й клас – 5,6%, 6-й клас – 23,1%) рівнів інтерпсихічної рефлексії. Отже, можна констатувати, що від третини школярів із середньою ОЕ у третьому класі до майже чверті учнів цієї групи в шостому класі мають труднощі в розвитку здатності розуміти дії й почуття інших людей, виявляти емпатію, ставати на місце іншого.

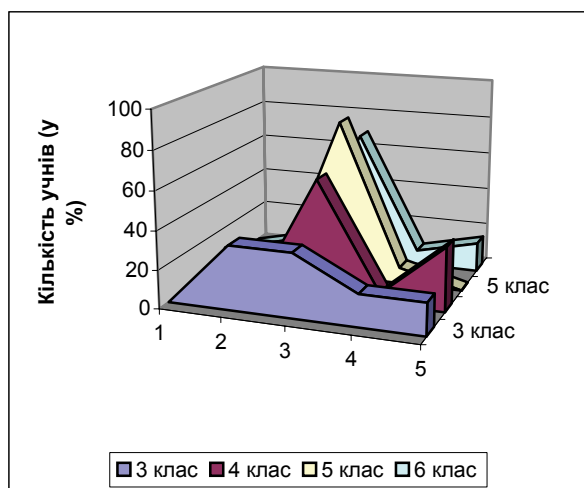


Рис. 4.2.6. Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

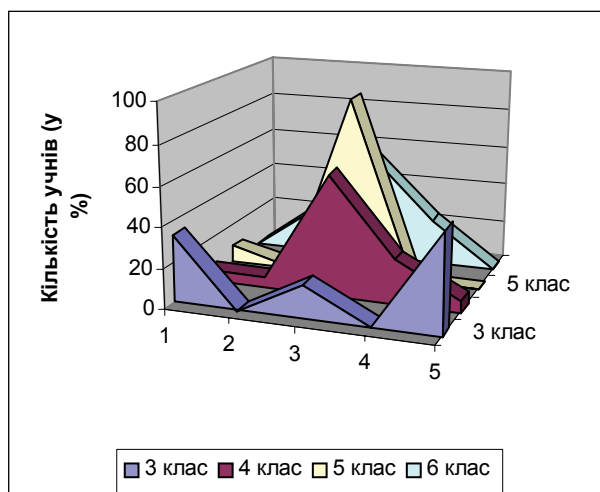


Рис. 4.2.7. Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х із середньою ОЕ

Примітка: 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень

Здобуті під час дослідження дані свідчать, що така ситуація змінюється з підвищенням рівня ефективності учнів. Так, учні з високою ОЕ (рис. 4.2.8 і 4.2.9) як у сфері інтер-, так і – особливо – у сфері інтрапсихічної рефлексії продемонстрували значне збільшення показників високого і вищого за середній рівнів. Зокрема, тільки у високоефективних четвертокласників виявлено низький рівень обох типів рефлексії (по 7,7%), в інших вікових групах ні низького, ні нижчого за середній рівнів не зафіксовано. У сфері інтрапсихічної рефлексії в учнів цієї групи виявлено збільшення показників вищого за середній рівня (4-й клас – 15,4%, 5-й клас – 22,2%, 6-й клас – 27,3%) і стабільно значні показники високого рівня цього типу рефлексії: 3-й клас – 57,1%, 4-й клас – 38,5%, 5-й клас – 55,6%, 6-й клас – 54,6%. Таким чином, від половини до 80% досліджуваних високоефективних учнів мають достатньо розвинену здатність до сприймання власних внутрішніх інтенцій, розуміння й аналізу своїх переживань і дій.

Показники у сфері інтерпсихічної рефлексії у групі школярів з високою ОЕ дещо відрізняються, але загалом демонструють достатньо конструктивне становлення. Як уже зазначалося, у цій групі (окрім 4-го класу) не виявлено показників низького і нижчого за середній рівнів цього типу рефлексії. Більш ніж половина високоефективних учнів мають середні показники: 3-й клас – 57,1%, 5-й клас – 66,7%, 6-й клас – 63,6%. І хоча кількість учнів з високим рівнем інтерпсихічної рефлексії зменшується (3-й клас – 14,3%, 5-й клас – 11,1%, 6-й клас – 9,1%), показники вищого за середній рівня залишаються доволі стабільними: 3-й клас – 28,6%, 5-й клас – 22,2%, 6-й клас – 27,3%. Стосовно високоефективних четвертокласників слід зауважити значний розкид даних: наявність низького рівня (у 7,7% учнів), зменшення показників середнього рівня (46,2%), але найвищий у цій групі за ефективністю показник високого рівня інтерпсихічної рефлексії – у 30,8% учнів. Такі дані свідчать про

те, що здатність до розуміння інших, механізми проєкції, ідентифікації, емпатія у високоефективних школярів мають позитивну тенденцію становлення на даному етапі онтогенезу.

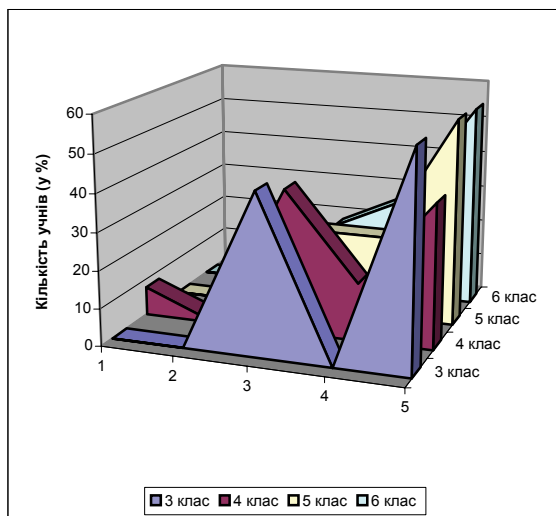


Рис. 4.2.8. Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів з високою ОЕ

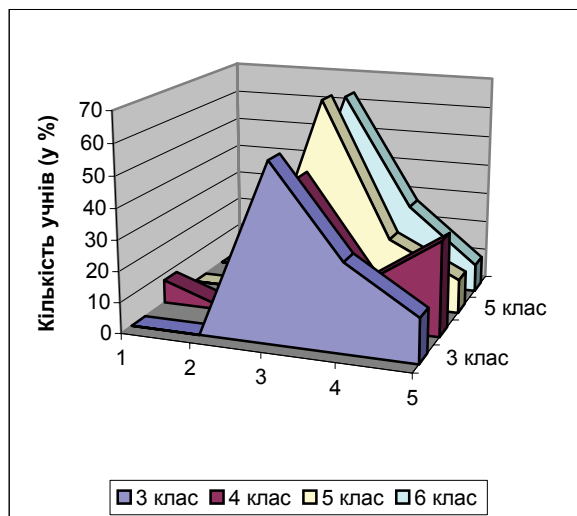


Рис. 4.2.9. Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів з високою ОЕ

Примітка: 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень

Отже, на підставі аналізу одержаних даних можна стверджувати, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від 3-го до 6-го класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах низько-, так і високоефективних учнів. Певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано в перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і розвитку, що особливо виразно проявляється у низькоефективних п'ятикласників і середньоєфективних учнів 4–6-х класів. Розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, особливо в середньо- та високоефективних учнів, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого за середній рівнів цього типу рефлексії у досліджуваних школярів. Водночас якщо третина третьокласників з низькою ОЕ і дві третини четвертокласників такої самої групи відчувають труднощі в розумінні іншого, то вже в низькоефективних п'яти- і шестикласників не зафіксовано низьких і нижчих за середній показників. Отже, на межі підліткового віку інтенсифікується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також першорядного значення набуває інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою (особливо для четвертокласників), так і у сфері міжособистісних взаємин.

Дослідження ситуативного, ретроспективного і перспективного видів рефлексії

Наступним аспектом аналізу розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності учнів 3–6-х класів розглянуто види рефлексії за “часовим” принципом: ситуативна, ретроспективна, перспективна. Аналіз даних дослідження дав підстави, як і в аналізі типів рефлексії, для виокремлення п’яти рівнів кожного з видів рефлексії за “часовим” принципом: низького, нижчого за середній, середнього, вищого за середній, високого, що зумовлено наявністю як в різних вікових групах, так і в різних групах за ефективністю значної кількості межових, перехідних показників рівнів розвитку ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії.

Ситуативна рефлексія, за А.В. Карповим, забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення й аналіз того, що відбувається, здатність співвідносити свої дії з ситуацією і координувати їх відповідно до змінюваних умов і власного стану. Поведінковими проявами цього виду рефлексії є, зокрема, час обдумування суб’єктом своєї діяльності, частота звернення до аналізу того, що безпосередньо відбувається, схильність до самоаналізу в конкретних ситуаціях. Дані розподілу учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп згідно з рівнями розвитку ситуативної рефлексії подано в табл. 3.

Дані таблиці свідчать про те, що від 30% до 80% учнів демонструють середній рівень розвитку ситуативної рефлексії. Вищі за середній і високі показники виявили як третьокласники, так і шестикласники всіх груп за рівнем ефективності. Аналіз даних у площині мікрогенезу показав, що розвиток цього виду рефлексії має свої особливості в різних вікових групах. Так, у третьокласників зафіксовано однакові показники ситуативної рефлексії в низько- і високоефективних учнів: по 71,4% середнього рівня і по 14,3% вищого за середній і високого рівнів. Це свідчить про достатню здатність цих школярів до осмислення перебігу своїх дій, аналізу конкретних ситуацій діяльності. Водночас, більше третини середньоефективних учнів мають труднощі в цьому, оскільки виявили низькі та нижчі за середні показники, а середній рівень ситуативної рефлексії має половина третьокласників цієї групи, що, безперечно, знижує їх навчальну та особистісну ефективність.

Аналіз експериментальних даних дає підстави стверджувати, що особливістю результатів четвертокласників є наявність нижчих за середній показників ситуативної рефлексії в усіх за ефективністю групах (33,3% у групі з низькою, 11,1% у групі із середньою і 15,4% у групі з високою ОЕ). Прикметним також є значний розкид показників цього виду рефлексії у високоефективних школярів. Водночас тільки третина з них (30,8%) виявила середній рівень ситуативної рефлексії (що є найменшим показником, порівняно з іншими класами), а 38,5% високоефективних четвертокласників продемонстрували високий рівень ситуативної рефлексії, що є, відповідно, найвищим показником серед усіх вікових груп. Такі дані дають змогу констатувати наявність певної деструкції в розвитку вміння самоаналізу та координування своїх дій відповідно до умов діяльності у школярів у період переходу від молодшого шкільного до підліткового віку.

Становлення ситуативної рефлексії в учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Рівні ситуативної рефлексії				
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
3 клас	I група	-	-	71,4	14,3	14,3
	II група	16,7	16,7	50	16,7	-
	III група	-	-	71,4	14,3	14,3
4 клас	I група	7,7	15,4	30,8	7,7	38,5
	II група	-	11,1	66,7	11,1	11,1
	III група	-	33,3	66,7	-	-
5 клас	I група	-	-	55,6	33,3	11,1
	II група	-	16,7	83,3	-	-
	III група	25	-	50	25	-
6 клас	I група	-	-	63,6	9,1	27,3
	II група	-	-	76,9	15,4	7,7
	III група	-	-	57,1	28,6	14,3

У результаті аналізу даних п'ятикласників зафіксовано найбільшу, порівняно з іншими класами, кількість учнів із низьким рівнем ситуативної рефлексії: 25% школярів з низькою ОЕ не виявляють схильності до аналізу актуальної ситуації та своїх дій у ній. Водночас чверть учнів цієї групи демонструють тенденцію до підвищення рівня ситуативної рефлексії. У середньооефективних п'ятикласників виявлено найвищий відсоток середніх показників розвитку цього виду рефлексії, порівняно з іншими класами – 83,3%. Як і у низькоефективних четвертокласників, вищого за середній і високого рівнів не зафіксовано. Учні з високою ОЕ продемонстрували певне просування на шляху до оволодіння навичками аналізу перебігу діяльності: хоча тільки 11,1% школярів цієї групи продемонстрували високий рівень ситуативної рефлексії, проте 33,3% їх виявили вищий за середній рівень цього виду рефлексії. Отже, можна стверджувати, що розвиток умінь самоаналізу та самоконтролю, схильності до обдумування ситуації сприятиме підвищенню особистісної ефективності у школярів на етапі адаптації до основної школи.

Аналіз дослідження ситуативної рефлексії у шестикласників розкрив такі особливості. Специфікою показників учнів цієї вікової групи є відсутність низького і нижчого за середній рівнів цього виду рефлексії в усіх групах за ефективністю. Також особливістю даних шестикласників, порівняно з іншими класами, є наявність у всіх групах показників вищого за середній і високого рівнів (у низькоефективних: вищий за середній рівень – 28,6%, високий – 14,3%; у середньооефективних: 15,4% і 7,7% відповідно; у високоефективних: 9,1% і 27,3% відповідно). Ці показники переконливо свідчать про становлення

конструктивної й достатньо стабільної тенденції до розвитку ситуативної рефлексії у школярів цієї вікової групи.

Аналіз експериментальних даних дослідження ситуативної рефлексії в учнів 3–6-х класів у площині макрогенезу показав такі результати.

У групі учнів з низькою ОЕ (рис. 4.2.10) переважає середній рівень ситуативної рефлексії (від 50% до 70%). Саме в четвертому та п'ятому класах (а це період адаптації, переходу від початкової до основної школи) від чверті до третини школярів мають труднощі з аналізом перебігу діяльності й поведінки. Прикметним є той факт, що в низькоефективних четвертокласників не виявлено показників вищого за середній і високого рівнів, а серед п'ятикласників тільки чверть учнів продемонструвала вищий за середній рівень ситуативної рефлексії. Водночас у низькоефективних третьо- та шестикласників зафіксовано достатньо стабільну тенденцію до розвитку вміння аналізувати та обдумувати свої дії в актуальній ситуації: близько 30% учнів третього і понад 40% учнів шостого класу виявили вищий за середній і високий рівні ситуативної рефлексії. Отримані дані дають підстави констатувати наявність чіткої взаємозалежності між низькою ефективністю учнів і недостатнім розвитком у них ситуативної рефлексії, особливо в період переходу від початкової до основної школи.

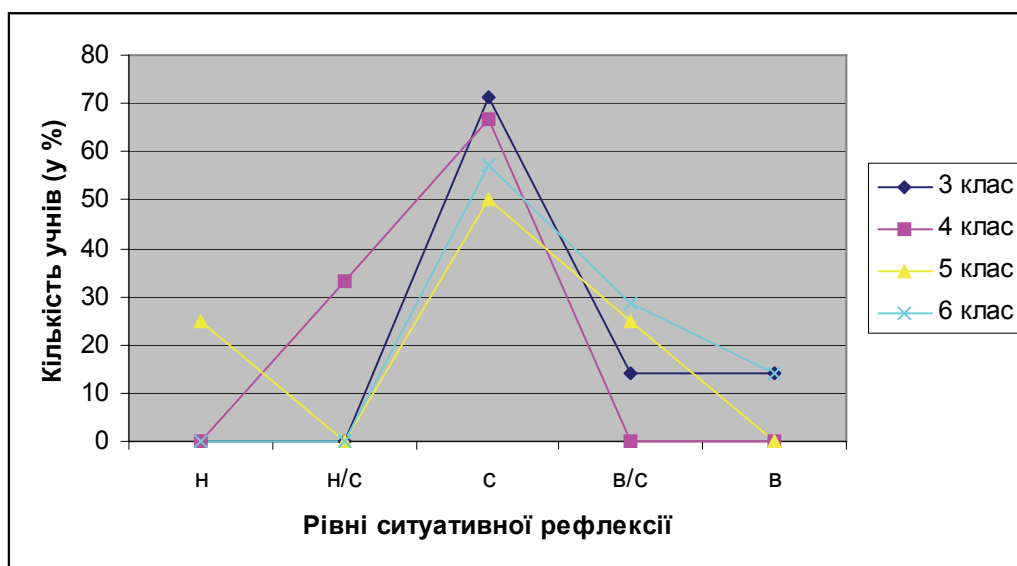


Рис. 4.2.10. Динаміка показників рівнів ситуативної рефлексії в учнів 3–6-х класів з низькою ОЕ

Зроблений вище висновок може бути екстрапольований на результати дослідження середноефективних школярів (рис. 4.2.11). Так, за значного відсотка показників середнього рівня ситуативної рефлексії (від 50% у третьокласників до понад 80% у п'ятикласників), в усіх класах, окрім шостого, є учні з низьким і нижчим за середній рівнями: у 3-му класі – 33,3%, у 4-му класі – 11,1%, у 5-му класі – 16,7%. Водночас у групі учнів із середньою ОЕ зафіксовано найменш виражену, порівняно з іншими групами ефективності, тенденцію до підвищення міри оволодіння уміннями аналізу та координації своїх дій відповідно до актуальної ситуації, а саме: серед третьокласників вищий за середній і високий рівні ситуативної рефлексії виявлено у 16,7%

учнів, серед четвертокласників – у 22,2%, серед шестикласників – у 23,1%, серед п'ятикласників учнів з такими показниками немає. Отже, можна стверджувати: посередня ефективність школярів прямо пов'язана із середнім рівнем розвитку в них ситуативної рефлексії, яка, відповідно, забезпечує самоаналіз і безпосередній самоконтроль поведінки в конкретних ситуаціях, осмислення перебігу діяльності, здатність співвідносити свої дії зі змінюваними зовнішніми умовами та власними внутрішніми станами.

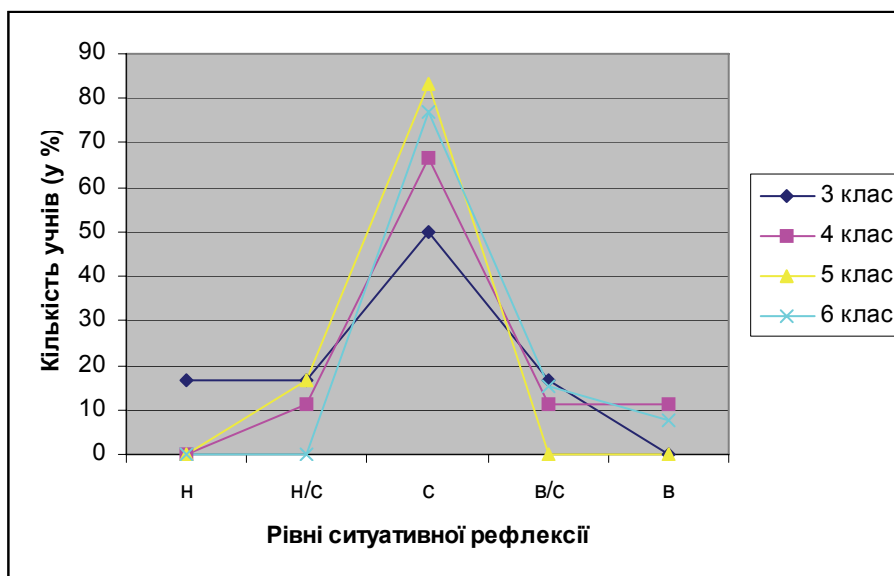


Рис. 4.2.11. Динаміка показників рівнів ситуативної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Аналіз результатів дослідження вискоефективних учнів (рис. 4.2.12) свідчить про зміну вектора становлення ситуативної рефлексії. Так, у всіх класах незначне зменшення (порівняно з іншими за ефективністю групами) показників середнього рівня цього виду рефлексії (від 30% до 70%) відбувається за рахунок стабілізації й вираженого збільшення показників вищого за середній та високого рівнів (3-й клас: вищий за середній рівень – 14,3%, високий рівень – 14,3%, 4-й клас: 7,7% і 38,5% відповідно, 6-й клас: 9,1% і 27,3% відповідно. Водночас ті факти, що в п'ятикласників цієї групи вказана вище тенденція є оберненою (вищий за середній рівень у 33,3%, а високий – у 11,1% учнів), а у групі вискоефективних четвертокласників 7,7% школярів мають низький і 15,4% – нижчий за середній рівні ситуативної рефлексії, на нашу думку, безпосередньо пов'язані з початком процесу переходу їх у нову вікову групу і нову навчальну ситуацію.

Таким чином, отримані дані дають підстави для висновку про те, що особистісна ефективність школярів прямо залежить від розвитку в них навичок самоаналізу в актуальній ситуації: що конструктивніше формуються в учнів такі складові ситуативної рефлексії, як аналіз і осмислення своєї діяльності, обдумування поведінки та коригування її відповідно до ситуації, самоконтроль, то більш ефективними та успішними вони стають. Ситуативна рефлексія, що кореспондує розвиток навичок самоаналізу в актуальній діяльності, розгорнутість процесів обдумування ситуації, прийняття рішення, має в учнів 3–6-х класів середній рівень розвитку і тенденцію до його підвищення з віком,

особливо у високоєфективних школярів. Водночас на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку виявлено нестабільність показників цього виду рефлексії: як значне зниження у низькоєфективних, так і стрибкоподібне підвищення у високоєфективних учнів з певною позитивною стабілізацією їх у шестикласників. Є підстави стверджувати: у перехідний період, що супроводжується процесами адаптації, розвиток здатності до аналізу перебігу діяльності, співвіднесення своїх дій із ситуацією і коригування їх відповідно до змінюваних внутрішніх і зовнішніх умов та власних станів, тобто розвиток ситуативної рефлексії, є механізмом становлення особистісної ефективності учнів на цьому етапі онтогенезу.

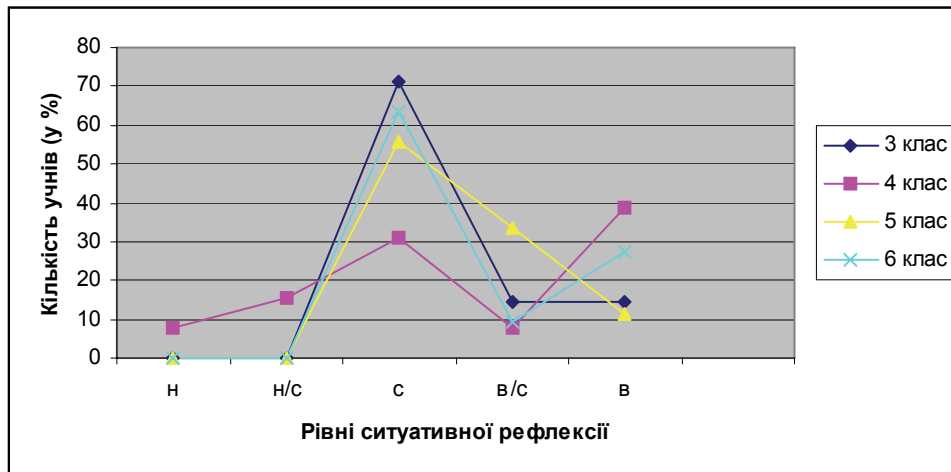


Рис. 4.2.12. Динаміка показників рівнів ситуативної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

Іншим видом досліджуваної рефлексії була ретроспективна рефлексія, що має своїм предметом передумови, мотиви, причини того, що відбулося, зміст минулої поведінки, а також результати діяльності й допущені помилки. Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності до аналізу вже виконаної діяльності й подій, що відбулися. У поведінці цей вид рефлексії виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго аналізуються й оцінюються минулі події, чи схильний взагалі суб'єкт аналізувати минулу діяльність і себе в ній.

Дані розподілу учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп згідно з рівнями розвитку ретроспективної рефлексії подано у табл. 4.

На підставі даних таблиці можна стверджувати, що рівень розвитку ретроспективної рефлексії у досліджуваних учнів має виражену тенденцію до підвищення від третього до шостого класу майже в усіх за ефективністю групах. Виняток становлять низькоєфективні четвертокласники, дві третини яких продемонстрували низький і нижчий за середній рівні ретроспективної рефлексії.

Становлення ретроспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Рівні ретроспективної рефлексії				
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
3 клас	I група	-	-	28,6	14,3	57,1
	II група	-	-	61,5	23,1	15,4
	III група	-	-	57,1	14,3	28,6
4 клас	I група	-	-	30,8	38,5	30,8
	II група	5,6	11,1	55,6	5,6	22,2
	III група	33,3	33,3	-	33,3	-
5 клас	I група	-	-	11,1	55,6	33,3
	II група	8,3	8,3	75	8,3	-
	III група	-	-	75	25	-
6 клас	I група	-	-	27,3	27,3	45,5
	II група	7,7	7,7	61,5	7,7	15,4
	III група	-	-	57,1	28,6	14,3

Аналіз мікрогенезу ретроспективної рефлексії показав, що більш ніж половина низько- і середньоєфективних третьокласників виявили середній рівень її розвитку і найвиразнішу тенденцію до його підвищення, порівняно з низько- і середньоєфективними учнями інших вікових груп. Привертає увагу факт відсутності у третьокласників показників низького і нижчого за середній рівнів, а також найвищий серед усіх класів відсоток школярів (57,1%), що продемонстрували високий рівень розвитку ретроспективної рефлексії. Можна припустити, що такі результати є наслідком цілеспрямованої роботи вчителя з розвитку в учнів навичок аналізу результатів виконання навчальних завдань, насамперед виявлення й осмислення зроблених помилок. Одержані у дослідженні дані свідчать про успішну екстраполяцію таких навичок на результати не тільки учіннєвої, а й діяльності загалом, формування в учнів цієї вікової групи схильності до оцінки минулих подій і своєї поведінки у них.

Аналіз експериментальних даних учнів четвертого класу показав наявність значної кількості низькоєфективних школярів з низьким і нижчим за середній рівнями ретроспективної рефлексії (по 33,3% відповідно). Третина з них продемонструвала тенденцію до підвищення рівня цього виду рефлексії за відсутності його середніх показників, що зафіксовано тільки в цій віковій групі. У четвертокласників із середньою ОЕ виявлено дифузні показники: понад половина з них мають середній рівень ретроспективної рефлексії, 16,7% – низький і нижчий за середній, а решта – вищий за середній і високий. Високоєфективні четвертокласники приблизно однаково розподілились за

середнім (30,8%), вищим за середній (38,5%) і високим (30,8%) рівнями розвитку ретроспективної рефлексії. Такі дані дають підстави для констатування у четвертокласників (окрім групи з високою ОЕ) деструктивної тенденції у становленні цього виду рефлексії.

У п'ятикласників по три чверті низько- і середньоєфективних учнів мають середні показники розвитку ретроспективної рефлексії. Водночас, якщо 25% школярів із низькою ОЕ демонструють тенденцію до підвищення цього рівня, то в середньоєфективних п'ятикласників така тенденція виражена незначно, а майже 17% з них мають труднощі з аналізом змісту і результатів виконаної діяльності, що, безперечно, негативно впливає на їх особистісну ефективність. Водночас високоефективні п'ятикласники демонструють виражену схильність до осмислення й оцінки минулої діяльності та своєї поведінки в ній: понад 80% з них мають вищий за середній і високий рівні розвитку ретроспективної рефлексії.

Подібні результати виявлені й у шестикласників: близько 60% низько- і середньоєфективних учнів мають середній рівень ретроспективної рефлексії, 15% школярів із середньою ОЕ переживають труднощі в аналізі виконаної роботи. Проте динаміка становлення цього виду рефлексії у шестикласників є більш зримою. Так, вищий за середній і високий рівні ретроспективної рефлексії зафіксовано у 42,9% низько- і 72,7% високоефективних учнів. Таким чином, можна констатувати загалом конструктивну тенденцію у становленні ретроспективної рефлексії у школярів молодшого підліткового віку.

Аналіз даних у площині макрогенезу виявив такі результати. У низькоєфективних учнів (рис. 4.2.13) (за винятком четвертокласників), як і у високоефективних, не зафіксовано низького і нижчого за середній показників ретроспективної рефлексії.

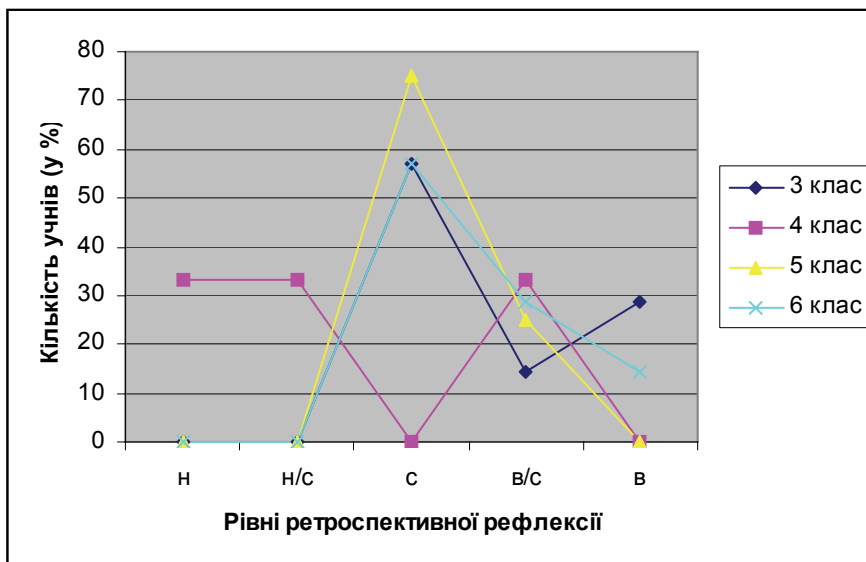


Рис. 4.2.13. Динаміка показників рівнів ретроспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів з низькою ОЕ

Від майже 60% до 75% цих учнів мають середній її рівень, а від чверті до майже 43% – вищий за середній і високий рівні. Це свідчить про те, що школярі з низькою ОЕ з н а ю т ь про необхідність аналізу виконаної діяльності й

зроблених помилок, і певна їх частина намагається його здійснювати, хоча ефективність таких дій невисока.

Аналіз експериментальних даних показав, що у групі учнів із середньою ОЕ (рис. 4.2.14) зафіксовано найвищі, порівняно з іншими групами, відсотки показників середнього рівня розвитку ретроспективної рефлексії: у 61,5% третьокласників, у 55,6% четвертокласників, у 75% п'ятикласників, у 61,5% шестикласників.

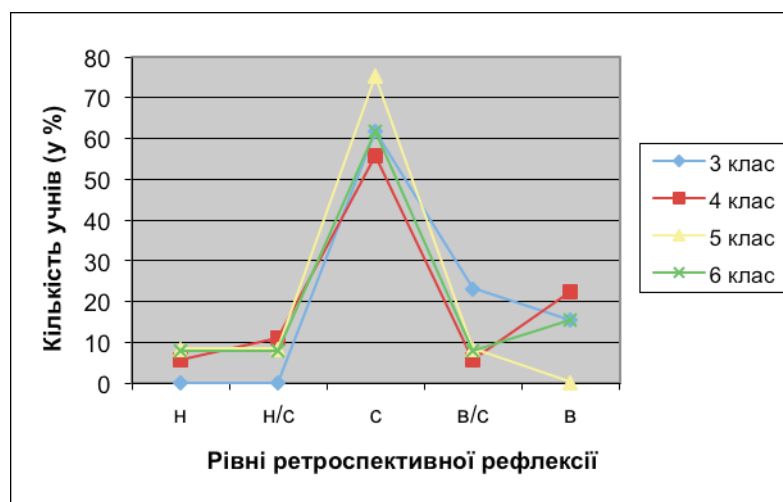


Рис. 4.2.14. Динаміка показників рівнів ретроспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Водночас тільки середньоєфективні учні (окрім третьокласників) виявили низький і нижчий за середній рівні ретроспективної рефлексії. Такі дані дають підстави для висновку про те, що саме недостатній розвиток схильності до аналізу і осмислення минулої діяльності, її результатів, причин подій, що відбулися, обдумування зроблених помилок є фактором зниження особистісної ефективності цих школярів.

На підставі результатів аналізу даних групи учнів з високою ОЕ (рис. 4.2.15) можна стверджувати, що особливістю прояву ретроспективної рефлексії у досліджуваному періоді онтогенезу є переважання вищого за середній і високого її показників над середнім: 3-й клас – середній рівень 28,6%, вищий за середній і високий 71,4%; 4-й клас – 30,8% і 69,2% відповідно; 5-й клас – 11,1% і 88,9% відповідно; 6-й клас – 27,3% і 72,7% відповідно. Це, власне, слугує ще одним аргументом на користь висновку щодо прямої залежності підвищення особистісної ефективності школярів від рівня розвитку в них такого виду рефлексії, як ретроспективна.

Таким чином, одержані результати експериментального дослідження ретроспективної рефлексії обґрунтовують висновок про те, що випробовуваним школярам загалом притаманна схильність до аналізу змісту і результатів виконаної діяльності. Навіть низькоефективні учні (3-го і 6-го класів) схильні обдумувати й оцінювати причини подій і мотиви своїх дій у них (четверто- і п'ятикласники виявили тенденцію до цього). У високоефективних учнів простежується пряма залежність між розвитком схильності до осмислення виконаної діяльності, аналізу зроблених помилок і оцінки себе в минулому та

підвищенням успішності, продуктивності становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності.

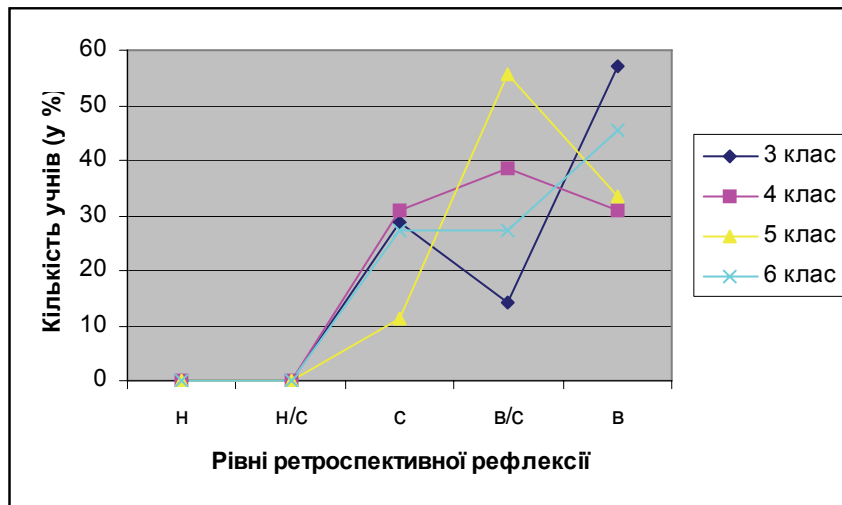


Рис. 4.2.15. Динаміка показників рівнів ретроспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

Ще одним видом рефлексії за “часовим” принципом є перспективна. Перспективна рефлексія, наголошує А.В. Карпов, співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності і поведінки, з плануванням, прогнозуванням імовірних наслідків тощо. Її основні поведінкові характеристики: ретельне планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Дані розподілу учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп згідно з рівнями розвитку перспективної рефлексії подано в табл. 5.

Дані таблиці свідчать про те, що становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів іде в напрямку зменшення відсотка школярів із середнім рівнем цього виду рефлексії від групи низькоефективних до високоефективних у всіх класах і збільшення кількості учнів, що показали вищий за середній і високий рівні, в усіх групах за ефективністю.

Так, у третьокласників – за відсутності показників низького і нижчого за середній рівнів – кількість дітей із середнім рівнем перспективної рефлексії зменшується з 71,4% у групі з низькою ОЕ до 42,9% у групі з високою ОЕ. Водночас обернено пропорційно збільшуються показники вищого за середній і високого рівнів: низькоефективні учні – 28,5%, середньооефективні – 33,3%, високоефективні – 57,1%. У підсумку можна стверджувати, що в третьокласників питання перспектив своєї діяльності знаходяться в актуальному полі свідомості і навички планування дій і поведінки розвиваються достатньо конструктивно.

Аналіз даних дослідження перспективної рефлексії у четвертокласників свідчить про те, що учні цієї вікової групи продемонстрували найбільш розбіжні з показниками інших класів результати. По-перше, у них найменша кількість школярів, що виявили середній рівень перспективної рефлексії, порівняно з іншими віковими групами: учні з низькою ОЕ – 33,3%, учні з середньою ОЕ – 44,4%, учні з високою ОЕ – 15,4%. По-друге, у майже 1/10

високоєфективних четвертокласників зафіксовано низький рівень, а в третини низькоєфективних – нижчий за середній рівень перспективної рефлексії. Наголосимо, що показників цих рівнів у таких самих групах за ефективністю в інших класах не виявлено. По-третє, четвертокласники продемонстрували одну з найінтенсивніших тенденцій до підвищення показників цього виду рефлексії. Так, понад третина низькоєфективних, більш ніж половина середньоєфективних і приблизно 80% високоєфективних учнів показали вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії.

Таблиця 5

Становлення перспективної рефлексії учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Рівні перспективної рефлексії				
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
3 клас	I група	-	-	42,9	57,1	-
	II група	-	-	66,7	-	33,3
	III група	-	-	71,4	14,3	14,3
4 клас	I група	7,7	-	15,4	30,8	46,2
	II група	-	-	44,4	11,1	44,4
	III група	-	33,3	33,3	-	33,3
5 клас	I група	-	-	33,3	44,4	22,2
	II група	8,3	8,3	58,3	16,7	8,3
	III група	-	-	75	25	-
6 клас	I група	-	-	9,1	27,3	63,6
	II група	-	7,7	53,9	23,1	15,4
	III група	-	-	57,1	14,3	28,6

Аналіз результатів дослідження учнів 5-го класу свідчить про збереження загальної тенденції зменшення кількості школярів із середнім рівнем перспективної рефлексії з підвищенням ефективності і виявляє особливість цієї вікової групи – менш виражену, порівняно з іншими класами, тенденцію до підвищення показників цього виду рефлексії. Так, тільки чверть п'ятикласників з низькою ОЕ продемонстрували вищий за середній рівень, високого рівня в цій групі (на відміну від усіх інших класів) не зафіксовано. У середньоєфективних школярів розкид даних найбільший. Тільки в цій групі є і низькі, й нижчі за середній показники перспективної рефлексії (по 8,3%), а тенденція до розвитку вміння прогнозувати свою діяльність виражена незначно: 16,7% учнів виявили вищий за середній і 8,3% (найменший показник серед усіх класів) – високий рівень перспективної рефлексії. П'ятикласники з високою ОЕ, хоч і більш успішно опановують уміння планувати майбутню діяльність (44,4% учнів мають вищий за середній, 22,2% – високий рівень перспективної рефлексії),

проте третина з них виявила середній рівень цього виду рефлексії (що вдвічі перевищує показники четвертокласників і більш ніж утричі показники високоєфективних шестикласників).

На підставі результатів аналізу можна припустити, що перехідність ситуації розвитку учнів цього віку, з одного боку, в частини школярів гальмує розвиток уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність, а з іншого, – значній частині учнів дає поштовх для розвитку, одним із напрямів якого є формування перспективності, планованості діяльності й поведінки.

У шестикласників зафіксовано наступні результати. Ненабагато більше половини низько- і середньоєфективних учнів і лише 9% високоєфективних продемонстрували середній рівень її розвитку. У школярів із середньою ОЕ тільки 7,7% мають труднощі з аналізом майбутніх подій. Усі інші шестикласники (42,9% низько-, 38,5% середньо- і 90,9% високоєфективних) виявили вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії. Таким чином, аналіз експериментальних даних учнів 6-го класу свідчить про стабілізацію і позитивну тенденцію у розвитку в них перспективної рефлексії.

Аналіз макrogenезу перспективної рефлексії в учнів різних груп успішності 3–6-х класів дав підстави констатувати, що учні з низькою ОЕ (рис. 4.2.16), достатньо успішно набуваючи умінь планувати свою діяльність на перших етапах шкільного навчання (71,4% третьокласників цієї групи мають середній, а по 14,3% – вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії), у період переходу від початкової до основної школи переживають певні труднощі в аналізі й прогнозуванні ймовірних результатів своєї діяльності.

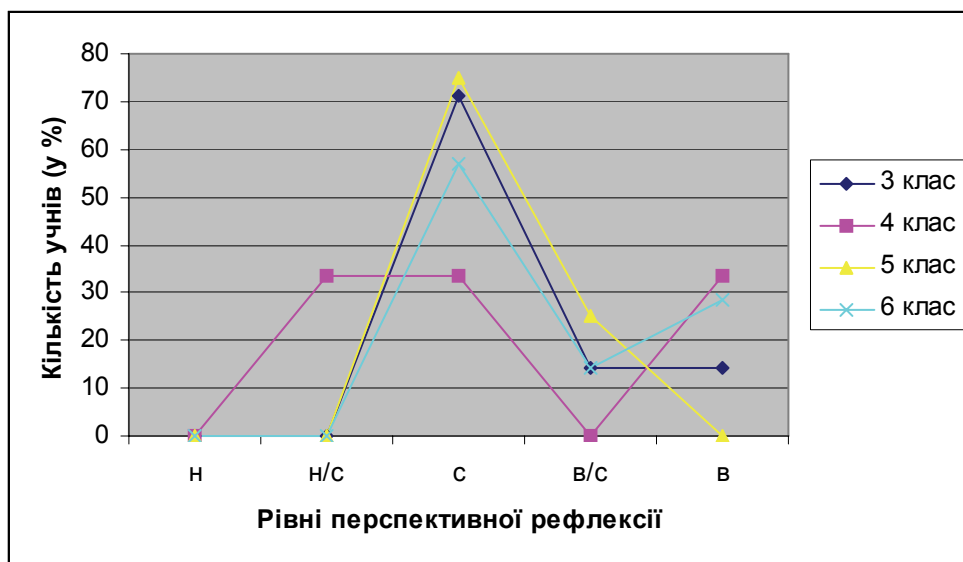


Рис. 4.2.16. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

Так, тільки 33,3% низькоєфективних четвертокласників виявили середній і така сама кількість (що є найвищим показником серед усіх класів) нижчий за середній рівень цього виду рефлексії. Водночас зафіксовано позитивну тенденцію в розвитку здатності до аналізування й планування: якщо в 5-му класі тільки чверть школярів цієї групи за ефективністю демонструють

схильність до оволодіння такими вміннями, то серед низькоефективних шестикласників майже 30% виявили високий рівень перспективної рефлексії.

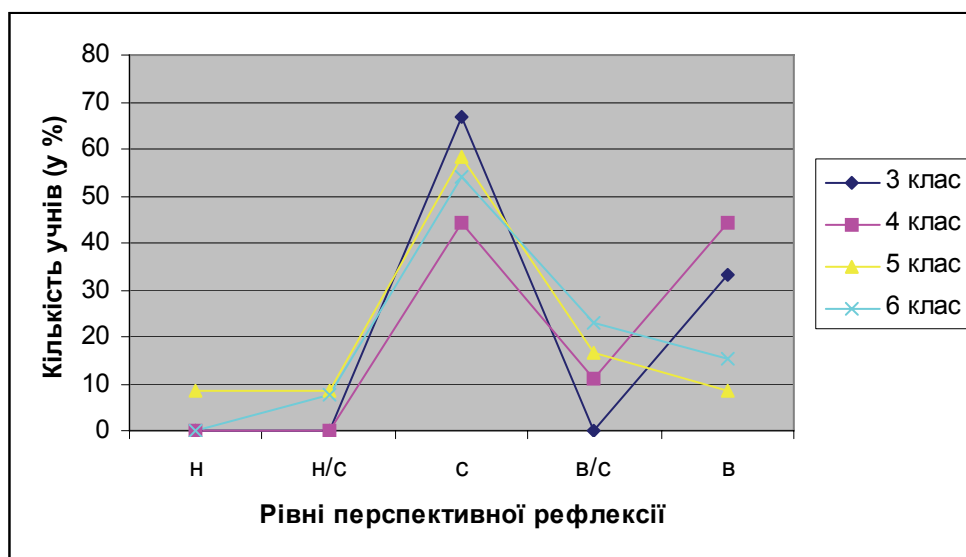


Рис. 4.2.17. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Середньооефективні учні (рис. 4.2.17) показали більш стабільні результати: від 45% до 66% їх мають середній рівень перспективної рефлексії, а від чверті до більш ніж половини демонструють вищий за середній і високий рівні цього виду рефлексії. Водночас понад 16% п'ятикласників з середньою ОЕ і майже 8% шестикласників цієї групи мало орієнтовані на майбутнє, що, на нашу думку, створює перешкоди на шляху успішного становлення їх особистісної ефективності.

Високооефективні учні (рис. 4.2.18) продемонстрували чіткі тенденції до зменшення з віком показників середнього рівня перспективної рефлексії та збільшення показників вищого за середній і високого рівнів. Так, серед третьокласників цієї групи 42,9% виявили середній і 57,1% вищий за середній і високий рівні, серед п'ятикласників – 33,3% і 66,7% відповідно. Прикметно, що в четвертокласників і шестикласників з високою ОЕ ця тенденція виражена найбільшою мірою: лише 15,4% перших і 9,1% других мають середній і майже 77% і 91% відповідно – вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії. Це, безперечно, свідчить про інтенсивне формування в них умінь аналізувати і планувати свою поведінку в майбутній діяльності, прогнозувати її ймовірні результати й наслідки, а щодо високооефективних шестикласників можна констатувати стабільну орієнтацію на майбутнє.

Таким чином, отримані дані дають підстави для висновку про те, становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів усіх груп за ефективністю відбувається “хвилеподібно”. Стабільно конструктивно розвиваючись у початковій школі, умінь аналізувати і планувати майбутню діяльність у період переходу до основної школи проходить етап певної деструкції, знову інтенсифікуючись у шестикласників. У високооефективних учнів цього віку функціонування аналізу і прогнозування своєї поведінки та її наслідків набуває рис чіткої орієнтації на майбутнє.

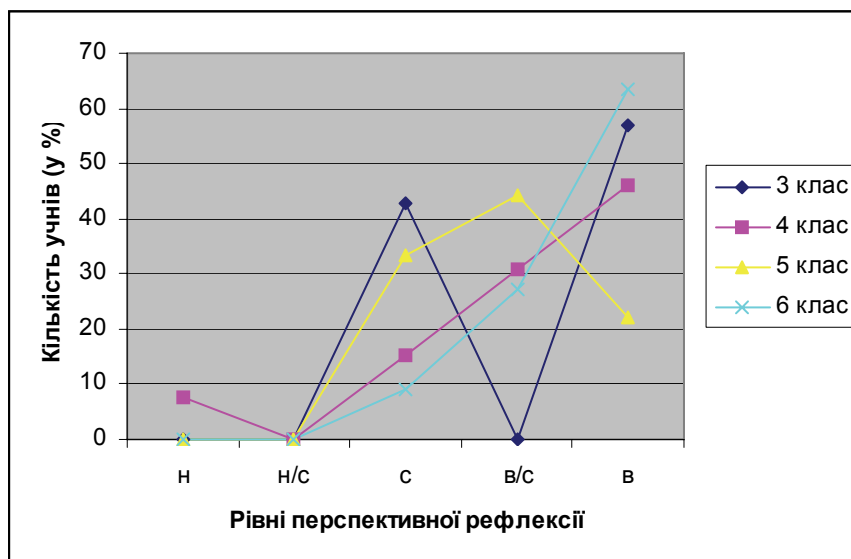


Рис. 4.2.18. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

Аналіз експериментальних даних дослідження рефлексивності учнів 3–6-х класів дає підстави стверджувати, що рефлексивність як здатність особистості “до спрямування власної діяльності на саму себе”, яка “забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації” [68] перебуває у взаємовпливі й взаємозалежності з особистісною ефективністю школярів, виступаючи механізмом становлення останньої.

Дослідження динаміки образу успішного учня (ідеальне Я) та образу самого себе (реальне Я) в учнів 3–6-х класів

Як зазначають дослідники [49; 66; 109; 190; 223], з рівнем розвитку рефлексії безпосередньо пов’язана адекватність, реалістичність Я-концепції особистості. Рефлексія “припускає віддзеркалення власного внутрішнього світу, що забезпечує виникнення системи уявлень і понять про себе, про свої особистісні властивості, про відчуття, переживання, мотиви поведінки, досягнення і невдачі тощо” [66, с. 79]. Для рефлексії необхідним є ідеал, який “має бути водночас й абстрактним, й конкретним, тобто таким, що має стосунок до безпосередньої діяльності” [216, с. 11]. Усвідомлюючи, завдяки рефлексії, зміни власного “Я”, особистість формує концептуальний образ себе, що характеризується внутрішньою гармонійністю, цілісністю. У цьому процесі як критерії можуть розглядатися “повнота усвідомлення і ухвалення змін, що відбулися в собі, ступінь близькості образу Я-реального і Я-ідеального, виражені егоцентричні установки, що підкреслюють значущість свого “Я” і довіру до нього” [66, с. 77].

Тож наступним напрямом дослідження стало вивчення співвідношення образів Я-ідеального та Я-реального в учнів 3–6-х класів. У режимі вільного опису (бесіди) учням пропонувалося дати визначення, схарактеризувати успішного учня (що кореспондує образ Я-ідеальне), а також відповісти, чи можна кожного з них назвати успішним учнем і обґрунтувати позитивну чи негативну відповідь (образ Я-реальне). Контент-аналіз опису дав змогу

розподілити всі одержані висловлювання школярів на п'ять груп характеристик (категорій).

I. Узагальнені характеристики. Ця група охоплює найбільш уживані характеристики (“добре вчиться” та “одержує гарні оцінки”), а також малодиференційовані висловлювання на кшталт: “завжди все робить правильно”, “має успіх у всьому”, “прагне кращого” і т. ін.

II. Характеристики діяльності та поведінки. У цій групі представлено як висловлювання, що описують конкретні шкільні вміння (“гарно читає, малює тощо”, “каліграфічний почерк”, “гарно запам’ятовує матеріал уроку” і т. ін.), а також діяльнісні характеристики суб’єкта учіння, такі як: “готується до уроків”, “відповідає на запитання вчителя”, “виконує всі домашні завдання”, “піднімає руку”, “добре працює на уроці”.

III. Риси особистості. Ця група висловлювань була поділена на дві підгрупи:

1) риси особистості як суб’єкта учіння, важливі для здійснення учіннєвої діяльності (“розумний”, “сумлінний”, “уважний”, “старанний”, “цікавий до різних наук”, “думаючий”);

2) особистісні риси, що характеризують суб’єкта як людину (“добрий”, “ввічливий”, “чесний”, “турботливий”, “активний у соціальному житті” тощо).

IV. Взаємини з іншими людьми. До цієї групи віднесено висловлювання щодо взаємин з іншими людьми – ровесниками і дорослими (“підтримує дружні стосунки з однокласниками”, “поважає інших”, “розуміється з вчителем” та ін.)

V. Інші характеристики. У цій групі зібрано висловлювання щодо зовнішності (“красивий”), перелік імен відмінників, вказівки на захоплення сучасними гаджетами (“любитель ПК і планшетів”), а також такі особливі характеристики, як “улюбленець учителя”, “має гарну репутацію”, “отримує задоволення від навчання”.

Дані про розподіл змістовних характеристик образу “успішного учня” (образ Я-ідеальне) за вказаними категоріями у випробовуваних учнів подано у табл. 6.

Аналіз даних табл. 6 висвітлив особливості образу успішного учня у школярів різних класів. Так, описи третьокласників найменші за обсягом і водночас найбільш “стандартні”, тобто характеристики включають переважно типові вимоги до учнів початкової школи, особливо щодо поведінки та шкільних умінь: “добре вчиться”, “розумний”, “слухняний”, “добрий”, “не балується”, “гарно працює на уроці”. Це зауваження стосується усіх третьокласників, незалежно від рівня особистісної ефективності. Прикметно, що половина школярів з низькою ОЕ не описували успішного учня, а називали імена конкретних однокласників, яких вони вважали успішними. Наголосимо, що кількісно характеристики, які давали учні I, II та III груп істотно не відрізняються, лише описи третьокласників з високою ОЕ змістовно більш розгорнуті.

Розподіл характеристик образу “успішного учня” (образ Я-ідеальне) за категоріями в учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Категорії					
		I. Узагальнені характеристики	II. Характеристики діяльності та поведінки	III. Риси особистості		IV. Взаємини з іншими людьми	V. Інші характеристики
				як суб'єкта учіння	як людини		
3 клас	I група	57,1	35,7	14,3	42,9	14,3	-
	II група	57,1	28,6	28,6	57,1	-	-
	III група	25	7,7	12,5	12,5	-	50
4 клас	I група	83,3	27,6	33,3	41,7	16,7	-
	II група	68,8	33,3	31,3	18,8	-	6,25
	III група	57,1	50	-	-	-	14,3
5 клас	I група	40	37,5	80	10	20	-
	II група	63,6	25	63,6	63,6	-	27,3
	III група	66,7	33,3	66,7	-	-	-
6 клас	I група	100	16,7	46,2	53,9	15,4	23,1
	II група	50	34,6	66,7	16,7	8,3	-
	III група	83,3	18,2	50	16,7	-	-

Привертає увагу той факт, що тільки в цій групі зафіксовано висловлювання, що характеризують взаємини з іншими людьми, до того ж у найбільш загальному вигляді. Слід зазначити, що в третьокласників усіх груп ефективності наявні описи як особистісних рис, так і рис, що характеризують суб'єкта учіння. (Зауважимо, що такі результати зафіксовані ще в шестикласників, на відміну від 5-го класу, де в низькоефективних учнів відсутні описи особистісних рис, та 4-го класу, де школярі цієї групи взагалі не висловлювалися про будь-які риси успішного учня.) Стосовно ж третьокласників, то в них представлені обидві підгрупи рис, водночас якщо в низькоефективних школярів і перша, і друга представлені однаково (по 7,7%), то в середноефективних удвічі, а у високоефективних утричі кількість висловлювань щодо рис групи “Я – людина” переважає кількість висловлювань щодо рис групи “Я – суб'єкт учіння”. Таким чином, успішним в уявленнях третьокласників є добрий, щедрий учень, який добре вчиться та поводить, гарно пише, читає, малює, слухає вчителя і активно працює на уроці.

Аналіз даних дослідження четвертокласників дав змогу з'ясувати певні особливості. Так, якщо описи успішного учня школярів з низькою ОЕ дуже стислі, малоінформативні і – як і у третьокласників – стандартні (“гарно поводить”, “робить домашні завдання”, “відмінник”), то з підвищенням рівня ефективності учнів їх висловлювання стають більш розлогими, трапляються доволі цікаві характеристики: “може контролювати свої емоції”, “любитель ПК

і планшетів”. Прикметно, що в описах четвертокласників з низькою ОЕ наявні імена успішних, на їхню думку, однокласників, але зовсім відсутні висловлювання про риси, як особистісні, так і значущі для навчальної діяльності. Найбільш важливими для успішного учня низькоефективні школярі вважають діяльнісні та поведінкові характеристики (таких 50%). У середньо- та високоефективних четвертокласників відсоток таких характеристик зменшується, натомість дещо зростає кількість узагальнених висловлювань. Заслуговує на увагу такий факт: якщо кількість характеристик рис, значущих для навчальної діяльності, у групі з високою ОЕ зменшується порівняно із групою з середньою ОЕ, то кількість характеристик особистісних рис у першій групі учнів порівняно з другою групою зростає. Крім того, слід зауважити, що, як і в третьокласників, у високоефективних четвертокласників в описах успішного учня наявні узагальнені висловлювання про взаємини з іншими людьми. У підсумку можна констатувати, що в цій віковій групі уявлення про успішного учня у середньо- та високоефективних школярів практично тотожні.

Аналіз експериментальних даних учнів п'ятого класу показав наявність таких тенденцій. Якщо в четвертокласників кількість узагальнених характеристик в усіх групах була приблизно однаковою, то в п'ятикласників вона відчутно зменшується від групи з низькою (50%) до групи з високою ОЕ (16,7%). Від чверті до більш ніж третини школярів цього віку вважають важливими для успішного учня діяльнісні характеристики, і змістовно вони стосуються не конкретних шкільних умінь, а переважно “статутних зобов'язань” школяра: “виконує домашні завдання”, “відповідає на уроках”, “не запізнюється”, “гарно запам'ятовує матеріал уроку” тощо. Найбільш показовим є збільшення у п'ятикласників, порівняно з третьо- та четвертокласниками, кількості висловлювань щодо рис, значущих для учня як суб'єкта учіння: група з низькою ОЕ – 16,7%, з середньою ОЕ – 21,9%, з високою ОЕ – 33,3%. Якщо для середньооефективних учнів так само важливими є і особистісні риси (21,9%), то для високоефективних п'ятикласників беззаперечним пріоритетом є саме риси суб'єкта навчальної діяльності. Привертає увагу наявність в описах учнів із середньою ОЕ категорії “інші висловлювання”: вони є певними “мітками” початку підліткового віку, адже стосуються зовнішності (“красивий”), а також акцентують особистісні моменти (“улюбленець учителя”, “його люблять дівчата”). Крім того, високоефективні п'ятикласники підтримали тенденцію до наявності в описах успішного учня висловлювань про взаємини з іншими людьми, також ці висловлювання стають більш конкретними: “підтримує дружні стосунки з однокласниками”.

Аналіз даних шестикласників свідчить про зростання значущості для них у визначенні успішного учня рис особистості, зменшення (окрім групи із середньою ОЕ) відсотка поведінкових характеристик, а також порівняно з іншими класами відчутні змістовні відмінності в описах. Так, кількість узагальнених висловлювань, приблизно однакова у групах з низькою та середньою ОЕ з четверто- і п'ятикласниками, збільшується у групі високоефективних шестикласників. Водночас спостерігаються нові характеристики, що якісно відрізняються: “намагається змінитися на краще”,

“багато досяг у житті”, “намагається досягти успіхів у навчанні”. Зауважимо зменшення категоричності висловлювань, зростання проблематичності, обережності, що, на думку А.В. Захарової та М.Є. Боцманової [72], є свідченням підвищення рівня їх рефлексивності. До вже вказаних змін можна також додати й виокремлені у категорії “інші висловлювання” такі характеристики успішного учня, як “має хорошу репутацію”, “отримує задоволення від навчання”. Як уже зазначалося, шестикласники всіх рівнів ОЕ вважають значущими для успішного учня риси й суб’єкта учіння, і суб’єкта життєдіяльності загалом. І якщо кількість висловлювань щодо рис, важливих для здійснення навчальної діяльності, зменшується з підвищенням рівня ефективності (ІІІ група – 27,3%, І група – 16,7%), то значущість особистісних, загальнолюдських рис для високоефективних шестикласників зростає: ІІІ група – 9,1%, І група – 19,4%. Ця категорія висловлювань також якісно інакша, порівняно з іншими класами: “уважний до себе – зважає на свій характер і поведінку”, “щасливий”, “радісний”, “активний у соціальному житті”. Крім того, не тільки у групі з високою, а й з середньою ОЕ наявні висловлювання щодо взаємин з ровесниками і дорослими.

Отже, на підставі результатів аналізу описів успішного учня, що кореспондує з Я-ідеальним школярів, можна стверджувати: для випробовуваних актуальним є образ учня, який має високі досягнення у навчанні, володіє широким репертуаром учнівських навичок і поведінкових характеристик, йому притаманні певні набори рис, значущих як у сфері Я – суб’єкт учіння, так і у сфері Я – людина. Кількість і якість узагальнених характеристик зменшується як із зростанням віку учнів, так і з підвищенням їх ефективності. Таку саму тенденцію можна констатувати і щодо поведінкових і діяльнісних характеристик. Найбільші, насамперед якісні, зміни відбуваються в описах особистісних рис успішного учня: “типові”, “стандартні” висловлювання третьокласників змінюються у шестикласників на менш категоричні, але більш розгорнуті, психологічно обґрунтовані, рефлексивні судження.

Наступним аспектом аналізу експериментальних даних стало з’ясування особливостей образу успішного учня в різних за рівнем ефективності групах, а також співвіднесення образів ідеального та реального Я учнів.

Аналіз емпіричних даних учнів 3–6-х класів щодо визначення успішного учня у площині макрогенезу дав підстави для таких висновків. У групі учнів з низькою ОЕ (рис. 4.2.19) найбільш виражені такі тенденції: по-перше, зменшення від третього до четвертого і зникнення у п’ятому та шостому класах вказівок на конкретних однокласників як успішних учнів; по-друге, зростання відсотка узагальнених характеристик від третього до шостого класу. Особливістю низькоефективних учнів у цьому аспекті дослідження стало те, що в образі успішного учня у третьокласників незначно представлені (по 7,7%), а у четвертокласників відсутні особистісні риси.

Водночас в описах п’ятикласників наявні тільки риси, важливі для суб’єкта учіння (16,7%), відсоток яких значущо зростає у шестикласників (27,3%) і знову спостерігаються характеристики сфери Я – людина (9,1%). Як

вказано вище, висловлювання щодо особистісних рис змінюються у шестикласників також і якісно. По-третє, з переходом до основної школи зменшується і відсоток висловлювань щодо поведінково-діяльнісних проявів успішного учня: якщо в четвертому класі їх було 50,0%, то в 5-му класі – 33,3%, а в 6-му – 18,2%. Сферу взаємин з іншими людьми у низькоефективних школярів не відображено в актуальному образі успішного учня.

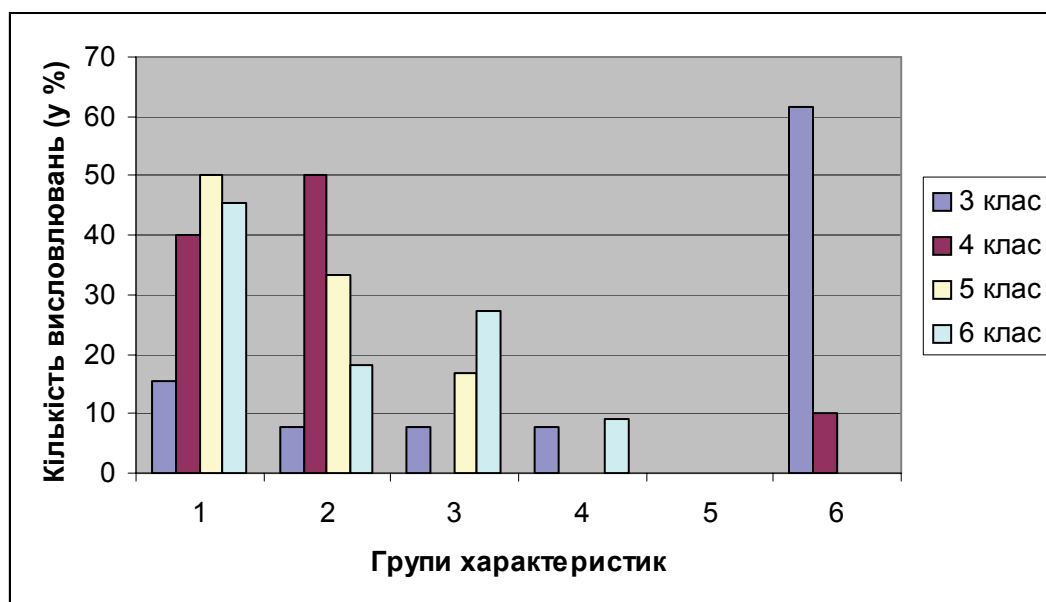


Рис. 4.2.19. Розподіл характеристик успішного учня в групах школярів 3–6-х класів з низькою ОЕ

Примітка: 1 – узагальнені характеристики; 2 – характеристики діяльності та поведінки; 3 – риси особистості як суб’єкта учіння; 4 – риси особистості як людини; 5 – взаємини з іншими людьми; 6 – інші характеристики.

Яким чином співвідноситься цей образ з образом Я-реальне в учнів із низькою ефективністю? Насамперед зазначимо, що в усіх класах є не тільки позитивні, а й негативні самохарактеристики Крім того, якщо в п’яти- і шестикласників є категоричні висловлювання про свою неуспішність (“у мене є погані оцінки”, “я погано вчусь і лаюсь”), то третьо- і четвертокласники “пом’якшують” висловлювання (“іноді трохи лінивий”, “іноді розмовляю на уроці”) або визнають наявність і позитивних, і негативних проявів (“мене можна назвати успішним, бо я стараюсь, і можна назвати неуспішним, бо я іноді лінуюсь”, “я хороший” і водночас “я галасливий і злий”). Зафіксовано також певні вікові особливості співвіднесення образу себе з образом успішного учня. Так, низькоефективні третьокласники або не змогли аргументувати твердження про свою успішність (25,0%), або доводили свою успішність в інших сферах діяльності (25,0%): “добре граю на гітарі й танцюю”, “допомагаю мамі”, або звинувачували у своїй неуспішності інших (12,5%): “погані друзі”. У четверто- і п’ятикласників цієї групи найбільше зафіксовано “подвійних” (амбівалентних) самохарактеристик (4-й клас – 42,9%, 5-й клас – 33,3%), а також “виправдовувальних” висловлювань: “я стараюсь”, “трохи розумію все”, “слухаю вчителя, але іноді розмовляю”. У шестикласників переважають більш

категоричні судження (як позитивні, так і негативні) і спроби пояснити свою невідповідність образу успішного учня: “я не впевнений у собі”.

Такі дані є підставою для висновку про те, що школярі з низькою ОЕ, усвідомлюючи свою невідповідність образу успішного учня, переживають дискомфорт, захищаються від нього “подвійністю” самохарактеристик і намаганням продемонструвати свою успішність у інших сферах життєдіяльності.

Аналіз експериментальних даних щодо образу успішного учня (ідеальне Я) у групі школярів із середнім рівнем особистісної ефективності (рис. 4.2.20) свідчить про те, що відсоток узагальнених характеристик і характеристик діяльності й поведінки в усіх класах відносно стабільний і коливається в межах від 22% до 36%. У 3–5-х класах кількість висловлювань обох категорій практично однакова (3 клас: по 28,6%; 4 клас: 36,7% і 33,3% відповідно; 5 клас: 21,9% і 25,0% відповідно), і тільки в шестикласників відсоток діяльнісних характеристик (34,6%) перевищує відсоток узагальнених характеристик (23,1%). Найбільш динамічні зміни відбуваються в учнів із середньою ОЕ в категорії “риси особистості”.

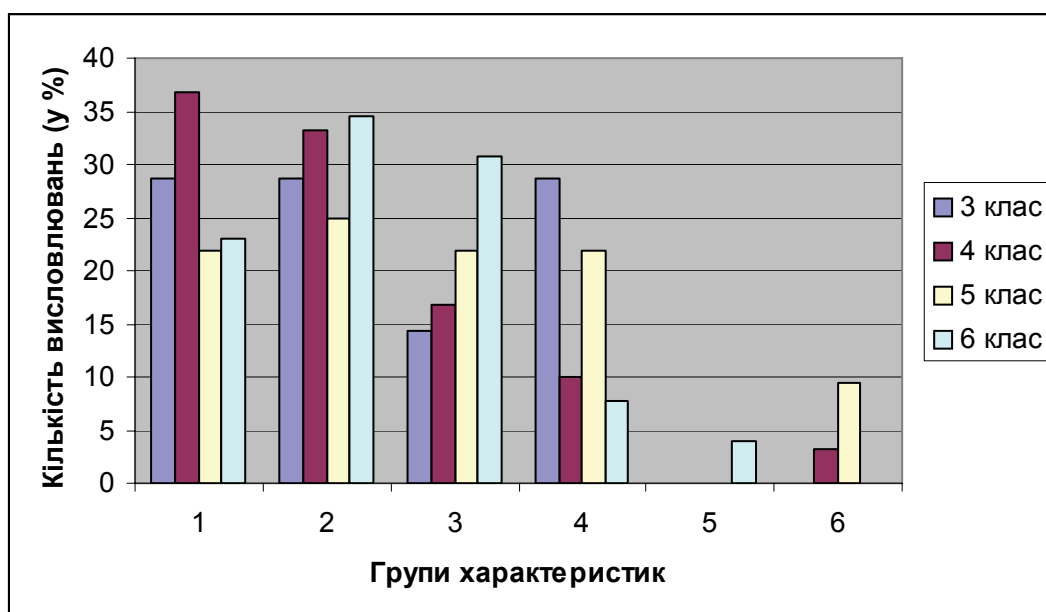


Рис. 4.2.20. Розподіл характеристик успішного учня в групах школярів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Примітка: 1 – узагальнені характеристики; 2 – характеристики діяльності та поведінки; 3 – риси особистості як суб’єкта учіння; 4 – риси особистості як людини; 5 – взаємини з іншими людьми; 6 – інші характеристики.

Насамперед чітко виявляється тенденція збільшення кількості висловлювань щодо рис учня як суб’єкта учіння від третього до шостого класу: 3 клас – 14,3%, 4 клас – 16,7%, 5 клас – 21,9%, 6 клас – 30,8%. Якщо для середньоєфективних третьокласників риси особистості, важливі в навчальній діяльності, ще не є пріоритетними, то в шестикласників вони посідають друге за значущістю місце в образі успішного учня. Водночас, висловлювання щодо особистісних рис учня як людини представлені в цій групі школярів дуже нестабільно: 3-й клас – 28,6%, 4-й клас – 10,0%, 5-й клас – 21,9%, 6-й клас –

7,7%. Можна констатувати певну тенденцію зменшення (окрім 5-го класу) в образі ідеального Я в групі школярів із середньою ОЕ важливості таких рис, як “добрий”, “ввічливий”, “турботливий” тощо і заміну їх (витіснення) поведінково-діяльнісними характеристиками, а також важливими для суб’єкта учіння рисами. Додамо, що в шестикласників із середнім рівнем ОЕ з’являються висловлювання про взаємини з іншими людьми.

Отже, в підсумку можна стверджувати, що в образі успішного учня у школярів із середньою ОЕ значущими є характеристики діяльності й поведінки, а також від третього до шостого класу динамічно зростає важливість рис учня як суб’єкта учіння.

Стосовно співвіднесення образів ідеального і реального Я у групі учнів із середнім рівнем особистісної ефективності зроблено такі висновки. У третьо- і четвертокласників цієї групи практично немає негативних (4-й клас – 6,3%) і амбівалентних самохарактеристик (3-й клас – 14,3%, 4-й клас – 6,3%). Зазначимо принагідно, що п’ята частина середньооефективних третьокласників стверджувала, але не змогла аргументувати свою успішність. Прикметно, що в четвертокласників із середньою ОЕ практично на 70% тотожні самохарактеристики та характеристики успішного учня. У п’ятому і шостому класах ситуація змінюється. Так, збільшується кількість негативних (5-й клас – 45,5%, 6-й клас – 33,3%) і амбівалентних, “подвійних” висловлювань (27,3% і 25,0% відповідно), а також “пояснювальність” своєї позиції: “я змінилась, я стараюсь”, “якщо захочу, то можу все, а якщо заставляють, то ні”, “розгублююсь і не можу відповідать біля дошки”, “не завжди вчу уроки, бо не вистачає часу”. Такі дані є підставою, щоб констатувати динаміку образу Я-реальне стосовно образу Я-ідеальне у групі учнів із середньою ефективністю. Якщо у школярів початкової школи переважає позитивне сприймання себе як суб’єкта учіння, значне ототожнення образів ідеального і реального Я, то з початком підліткового вікового етапу зростає критичність самохарактеристик, рефлексивність висловлювань, адекватність сприймання себе як учня.

Аналіз експериментальних даних дослідження учнів 3–6-х класів із високим рівнем ОЕ (рис. 4.2.21) свідчить, що від третього до п’ятого класу зменшується кількість узагальнених характеристик, порівняно з іншими групами (3-й клас – 28,6%, 5-й клас – 16,7%). У шестикласників кількість таких висловлювань збільшується, але вони також якісно змінюються, як зазначалося вище. Водночас від третього до п’ятого класу залишається стабільно значною кількість поведінково-діяльнісних характеристик (35,7%, 27,6% і 37,5% відповідно), а в шестикласників їх відсоток значно зменшується (16,7%). Стосовно висловлювань про риси особистості, то в учнів з високою ОЕ зафіксовано таку тенденцію (окрім 5 класу): зменшення, порівняно з іншими групами, кількості характеристик учня як суб’єкта учіння і зростання відсотка висловлювань щодо особистісних рис учня як людини. Особливо виразно ця тенденція виявилась у шестикласників (для порівняння: у групі з низькою ОЕ – 9,1% особистісних характеристик, у групі з високою ОЕ – 19,4%). Аналізуючи дані п’ятикласників з високою ОЕ, можна констатувати тенденції, протилежні зазначеним: у цих школярів в образі успішного учня збільшується кількість

характеристик поведінки й діяльності, а також рис учня як суб'єкта учіння, що, на нашу думку, є реакцією на перехідність їх навчального статусу, на процеси адаптації, що вони наразі переживають. Крім того, особливістю цієї групи учнів є наявність на всіх вікових етапах характеристик взаємин з іншими людьми, як однокласниками, так і вчителями.

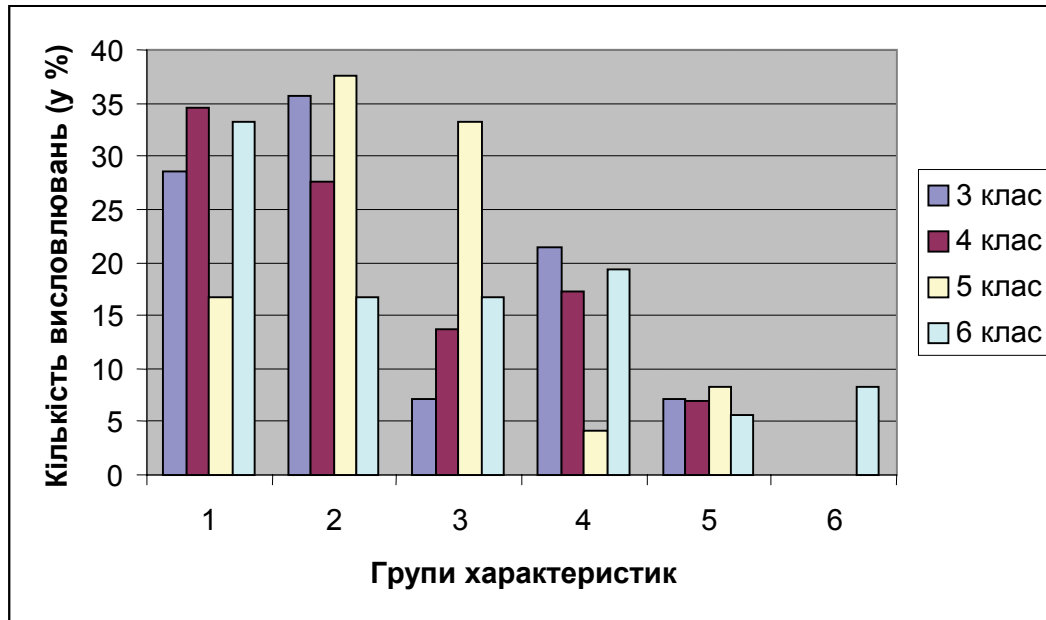


Рис. 4.2.21. Розподіл характеристик успішного учня в групах школярів 3–6-х класів з високою ОЕ

Примітка: 1 – узагальнені характеристики; 2 – характеристики діяльності та поведінки; 3 – риси особистості як суб'єкта учіння; 4 – риси особистості як людини; 5 – взаємини з іншими людьми; 6 – інші характеристики.

У підсумку можна стверджувати, що в школярів з високою ОЕ в образі успішного учня (ідеальне Я) найбільш помітні зрушення відбуваються в онтогенетичній площині. Так, якщо для третьо- і четвертокласників значущими залишаються поведінково-діяльнісні та узагальнені характеристики, то для шестикласників поведінкові прояви стають менш важливими, а узагальнені характеристики набувають якісно нового змісту. Крім того, для високоефективних шестикласників в образі успішного учня актуальними стають особистісні риси, що характеризують його як суб'єкта життєдіяльності (зростання у понад 2,5 рази, порівняно з II групою). Про розширення спектру характеристик, притаманних ідеальному Я, свідчать також інші висловлювання шестикласників з високою ОЕ, що стосуються аспекту репутації та емоційно-ціннісної сфери. П'ятикласники з високою ОЕ найбільш виразно продемонстрували певну деструкцію в образі ідеального Я (порівняно з іншими групами), зумовлену адаптаційними процесами, їхньої вікової та соціальної ситуації. Про це свідчить акцентування ними поведінково-діяльнісних характеристик і рис учня як суб'єкта учіння. Характерним є також збільшення у п'ятикласників, порівняно з іншими класами, кількості висловлювань про взаємини з іншими людьми, що, безперечно, дає підстави констатувати зростання у них інтересу до міжособистісної взаємодії та її значущості.

Аналіз співвіднесення образів ідеального і реального Я у школярів з високим рівнем ОЕ дав змогу з'ясувати, що більшість таких учнів має позитивний образ самого себе, який охоплює не тільки сферу навчання, а й особистісні та поведінкові особливості. Так, понад 50% третьокласників з високою ОЕ, аргументуючи своє позитивне самосприймання, називали такі характеристики, як “добрий”, “нікому не бажаю зла”, а також “сумлінно виконую завдання”, “все люблю робити”. Подібні результати зафіксовано й щодо четверто- і п'ятикласників цього рівня ефективності: практично всі школярі категоричні у сприйманні себе успішним учнем. Небагато серед них (8,3% у четвертому та 10,0% у п'ятому класі) висловилися не тільки щодо своїх позитивних проявів, а й – дуже побіжно – щодо своєї “неуспішності” (наприклад, не можна назвати успішним учнем, бо “я плачу і дуже багато граю на планшеті”, “у табелі є 10”), а також з певною обережністю аргументували свою успішність (“стараюся добре вчитися і адекватно себе поводити”). В образі реального Я цих учнів переважають узагальнені та діяльнісні характеристики (“добре вчусь”, “слухаю на уроці”), зменшується, порівняно з третьокласниками, відсоток особистісних рис, з'являється зовнішня атрибуція успіху (“гарні оцінки”, “я отримав три похвальні листи”), а також характеристики міжособистісних взаємин (“підтримую дружні стосунки”, “прощаю провини друга”).

У шестикласників з високою ОЕ за загального позитивного самосприймання переважають некатегоричні, обережні, “процесуальні” висловлювання: “намагаюся бути сумлінною, наполегливою, зосередженою”, “намагаюся досягти успіхів”, “змінююсь на краще”, “небагато, але є досягнення”, “стараюся багато навчитися”. Отже, як в образі ідеального Я, так і в образі реального Я в учнів цієї групи фактично зникає аргументація успішності тільки виконанням шкільних вимог і правил, першорядного значення набуває відрефлексована ціннісність учіння та особистісних рис, що сприяють успішності.

Загалом можна стверджувати, що самопізнання молодших школярів виступає як самосприймання і самопостереження, на основі яких формуються уявлення про себе, переважно одиничні образи себе в конкретних ситуаціях. На відміну від цього на початку підліткового віку набувають першорядної ваги самоаналіз та осмислення себе, що є передумовою формування цілісного, узагальненого образу Я.

Встановлені у процесі дослідження особливості та тенденції становлення рефлексивності та образу Я в учнів різних за ефективністю груп вимагають особливої уваги учителя та шкільного психолога щодо розробки системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

4.3. Активізація становлення рефлексивності у школярів

Загальною метою розробки комплексу завдань було визначено активізацію розвитку самосвідомості та рефлексії як механізму самопізнання, саморозвитку, становлення особистісної ефективності школярів. Виходячи з цього були окреслені такі завдання:

актуалізувати потребу школярів у самопізнанні та самоусвідомленні;
розвивати готовність до самовдосконалення, здатність учнів до самоаналізу; сприяти розвитку особистісно значущих рис, самоповаги, впевненості у собі;

розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу, усвідомлення власних внутрішніх змін;

оволодівати навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах;

створювати умови для формування в учнів мотивації досягнення успіху
сприяти усвідомленню школярем себе як суб'єкта учіннєвої діяльності, навчальної та міжособистісної взаємодії.

Для розвитку рефлексії важливо “постійно відстежувати, усвідомлювати озвучувати або фіксувати письмово власні внутрішні зміни. Це сприяє формуванню звички жити усвідомлено, діяти не стереотипно, не “за інерцією”, а свідомо, з позиції творця власного життя” [81, с. 60].

Завдання на розвиток рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу, впевненості у собі.

Вправа 1. “Пам’ятка “на чорний день”

Мета: розвиток рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу.

Матеріали: бланки з табличками для кожного учня.

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

Мої найкращі риси	Мої здібності й таланти	Мої досягнення

Настанова: “Часом трапляються такі моменти, коли якимось забуваються власні досягнення, отримані перемоги, радісні події. А проте кожному з нас є чим пишатися. Давайте заповнимо пам’ятку, в якій згадаємо власні достоїнства, досягнення, здібності. У першій колонці – “Мої найкращі риси” – запишіть якості чи особливості вашого характеру, які вам подобаються. У другу колонку запишіть здібності й таланти, якими ви можете гордитися. У третю – ваші

досягнення у навчанні та іншій діяльності. Це не тільки завойовані нагороди, а й нові навички й уміння, які ви опанували, доклавши певних зусиль”.

Хід виконання

Психолог пропонує учням заповнити бланки. Після виконання вправи психолог (залежно від рівня довіри у групі) може запропонувати зачитати свої записи. Пам’ятки залишаються у школярів. Вправу можна проводити на початку циклу занять, а наприкінці знову повернутися до таблиць і запропонувати учням дописати про ті зміни, що відбулися з ними протягом певного часу.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз висловлювань учня за кількісними та якісними показниками дає змогу з’ясувати особливості його самосприймання, ставлення до самого себе, визначити наявність труднощів у становленні особистісної ефективності та самовираженні [29, с. 33 – вправу модифіковано].

Вправа 2. “Досягнення”

Мета: розвиток рефлексії та здатності до самоаналізу, впевненості у собі.

Хід виконання

Учням пропонується продовжити речення:

Моє найбільше досягнення...

Моє друге велике досягнення...

Моє третє велике досягнення...

Я неперевершений у...

Я дуже гарний у....

Я досить гарний у...

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовний аналіз закінчень речень дозволить зробити висновки щодо уміння школяра аналізувати свою учінневу діяльність, визначити сфери життєдіяльності, що їх учень вважає найбільш значущими для себе; виявити особливості сприймання себе як суб’єкта діяльності [209, с. 97].

Вправа 3. “Мої цінні риси”

Мета: розвиток рефлексії, створення умов для формування мотивації досягнення успіху.

Настанова: “Потрібно скласти перелік сильних сторін, які відрізняють вас з-поміж інших і можуть бути підставою для того, щоб вважати себе успішним учнем, пишатися собою. Оформіть його маленькою книжечкою, що завжди буде з вами. Коли почуваетесь особливо погано, невпевнено, переглядайте перелік ваших цінних рис протягом кількох хвилин, намагаючись подумки проілюструвати кожна з них прикладами. Книжечку можна гарно оформити малюнками та аплікацією, додати фото”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Спостереження за процесом створення та подальшої роботи з книжечкою “Мої цінні риси” дасть змогу зафіксувати динаміку самопізнання і ставлення учня до себе, його схильність до роботи над собою, виявити мотивованість на докладання зусиль для досягнення успіху [209, с. 97].

Вправа 4. “Впевнений Я”

Мета: розвиток самоповаги, впевненості у собі.

Хід виконання

Кожен учень повинен продемонструвати поведінку впевненої у собі людини: показати її ходу, манери, відповідні емоції.

Запитання для обговорення:

Чи вдалося увійти в роль впевненої у собі людини?

Якщо ні, то що завадило цьому?

Чи комфортно було у цій ролі?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан учня під час виконання вправи, оцінюється адекватність та модальність (позитивна чи негативна) самосприймання, самоповага; наявність труднощів, напруження в самовираженні [166, с. 37].

Завдання на розвиток самопізнання, уміння аналізувати свої вчинки та емоційні переживання, спостерігати за внутрішніми змінами

Вправа 1. “Я очима інших людей”

Мета: активізація процесів самопізнання, розвиток уміння оцінювати самого себе, здатності володіти позицією децентрації.

Настанова: “Опиши, яким тебе бачать та як про тебе думають: твоя мама, твій друг, однокласник, твоя вчителька, той, хто тобі подобається.

Як ти вважаєш, чому саме так?”

Бланк

Прізвище, ім'я _____ Клас _____

№	Я очима моєї мами	Я очима мого друга	Я очима моєї вчительки	Я очима людини, яка мені подобається
1.				
2.				
3.				

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз системи уявлень учня стосовно думок про нього оточуючих дасть можливість оцінити адекватність та модальність (позитивну чи негативну) його самосприймання, індивідуальну та соціальну самоцінність, самоповагу; вміння перебувати в позиції децентрації, дивитися на себе очима інших людей, порівнювати оцінки щодо себе ровесників і дорослих. Індиферентність, невизначеність в оцінці ставлення до самого себе і ставлення оточуючих може вказувати на несформованість, а негативна модальність самосприймання – на деструктивність уявлень про власне “Я”, неадекватність системи ціннісних орієнтацій, труднощі у самовизначенні школяра.

Вправа 2. “Сфера моралі”

Мета: формування вміння аналізувати свої вчинки, як позитивні, так і негативні.

Хід виконання

На першому етапі учням пропонується згадати 1–2 вчинки, про які вони шкодували або шкодують у даний час. На підготовку відводиться 3 хв. Потім

усі по черзі розповідають про ці вчинки. Учасники ставлять уточнюючі запитання. Проводиться обговорення.

На другому етапі потрібно згадати 5–10 вчинків, якими б учні могли пишатися. Кожен повинен розповісти групі про три найважливіші з них. Далі члени групи ставлять одне одному запитання. Проводиться обговорення.

Запитання для обговорення:

Який настрій був у вас під час виконання першого, а який під час виконання другого етапу вправи?

Які вчинки згадувалися легше – позитивні чи негативні?

Про які вчинки складніше було розповісти – про ті, якими пишаєшся, чи про які шкодуєш?

Чи легко було відповідати на запитання інших дітей? Чи згоден ти з їх судженнями?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан учня під час виконання вправи, оцінюється адекватність та модальність його самосприймання, уміння аналізувати свої вчинки та дії [166, с. 38].

Вправа 3. “Як учитися на невдачах”

Мета: активізація процесів самопізнання; розвиток уміння аналізувати свої вчинки та емоційні переживання.

Настанова: “Згадайте випадок, коли зазнали найбільшої, на вашу думку, невдачі. Проаналізуйте його: опишіть цей випадок, а також ваші думки, переживання та дії при цьому; якими були дії інших, як склалися обставини, що супроводжували цей випадок; чого ви боялися при цьому найбільше; як би ви вчинили тепер.

Якщо ви відповіли на всі ці запитання, то можна вважати, що ви перетворили власну невдачу на власний досвід!”

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз висловлювань та емоційних переживань учня дасть змогу оцінити розвиток у нього уміння співвідносити свої дії з обставинами конкретної ситуації; виявити особливості атрибуції відповідальності, а також труднощі у самосприйманні, самопрезентації [209, с. 96].

Вправа 4. “Лист собі”

Мета: активізація рефлексивного мислення, уміння спостерігати за змінами власної особистості, розвиток навичок диференціації та аналізу особистісних характеристик.

Хід виконання

Психолог пропонує школяреві (бажано на початку навчального року) написати листа самому собі, покласти його у конверт, заклеїти і віддати на зберігання. В кінці навчального року листи повертають учням, зачитують і обговорюють.

Бланк листа собі

“Я _____
навчаюсь у _____

Сьогодні, “_____” вересня _____ року, хочу розповісти собі в майбутньому про моє життя.

Мені пощастило, оскільки в моєму класі (у моїй школі)

Мені цікаво навчатись, тому що

У навчанні для мене найважливіше

Сподіваюся, що за цей навчальний рік я

У школі я усміхаюся, коли

У навчання мені важко

Я мрію

Хочу побажати собі

Я залюбки подарував би собі з нинішнього дня

Усе, не забувай про мене!

Щастя тобі, Я”.

Запитання для обговорення:

Пригадай, з яким настроєм ти писав цей лист?

Який настрій у тебе тепер?

Які зміни відбулися у тобі, твоєму внутрішньому світі за цей час? Вони позитивні чи негативні?

Чи виправдалися твої сподівання? Чи змінилися твої пріоритети?

Чи одержав ти “подарунок” з минулого й який він?

Що тебе вразило у твоєму листі, здивувало, спонукало до роздумів?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається емоційний стан учня під час виконання вправи, оцінюється адекватність його самосприймання; уміння диференціювати й аналізувати смислові конструкти, що є найважливішими характеристиками внутрішнього світу школяра; спостерігати за змінами власної особистості [99, с. 33 – вправу модифіковано].

Вправа 5. “Квіти - плоди”.

Мета: розвиток рефлексивного мислення, навичок аналізу особистісних якостей, здатності усвідомлювати динаміку змін власної особистості.

Матеріали: на першому занятті – вирізані з паперу малюнки різноманітних квітів з достатньо великими пелюстками (щоб учні мали можливість писати на них), на останньому – вирізані з паперу малюнки різноманітних плодів. Усі матеріали – відповідно кількості учасників.

Хід виконання

Учням пропонують (бажано на початку року або циклу занять) написати на пелюстках квітів, які якості їм притаманні (як позитивні, так і негативні),

їхні очікування, плани і побажання стосовно самих себе. Квіти здають психологу і зберігають у нього. У кінці року (чи циклу занять) учням роздають малюнки різних плодів і пропонують написати на них, які зміни відбулися в них, чи справдилися їх очікування і плани. Потім учні одержують квіти, з якими вони працювали на початку. Проводиться порівняння і обговорення.

Запитання для обговорення:

Чи є відмінності у переліку твоїх якостей на квітці і на плоді? Як багато?

Чи всі твої плани здійснилися? Якщо ні, то які причини цього?

Чи задоволений ти “плодами” своїх зусиль?

Які твої плани щодо самого себе на найближче майбутнє й у подальшому?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізується адекватність уявлень учня про себе, його здатність усвідомлювати динаміку внутрішніх змін; уміння аналізувати свої наміри й засоби їх досягнення; перспективність мислення й ставлення до самого себе.

Вправи на розвиток рефлексії з використанням методів арт-терапії

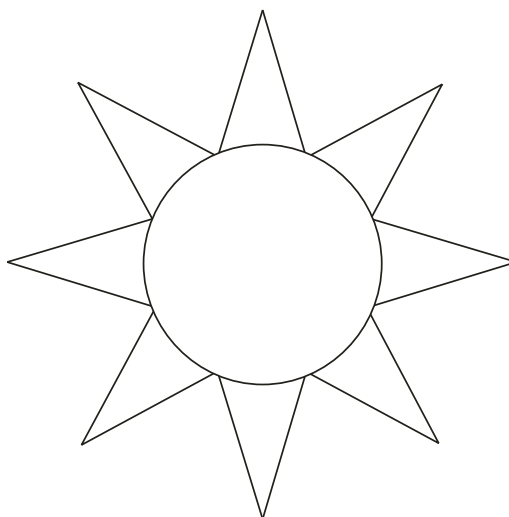
Вправа 1. “Сонечко”

Мета: актуалізація рефлексії почуттів та емоцій школярів.

Матеріали: вирізані з паперу візерунки у вигляді сонечка.

Хід виконання

Учням роздають вирізані з паперу візерунки у вигляді сонечка, що має 8 променів. Одна половина сонечка світла, а інша – темна. Психолог пропонує на світлих промінчиках написати позитивні почуття, емоції, які виникають у школярів, коли вони думають про себе, свої взаємини з однокласниками, а на темних промінчиках – негативні почуття та емоції, які іноді можуть виникати при думці про себе та взаємини з іншими.



Запитання для обговорення:

Яку частину сонечка складніше було заповнювати – світлу чи темну? Чому?

Що потрібно зробити для того, щоб ваше самопочуття та міжособистісні взаємини завжди були сонячними?

Після обговорення учням пропонується з'єднати руки у “ромашку” і, швидко домовившись, хором сказати побажання своєму класу [44, с. 54 – вправу модифіковано].

Вправа 2. “Дзеркало”

Мета: розвиток рефлексії в інтеракціях, навичок самоконтролю і саморегуляції.

Хід виконання

Учні працюють у парах. Один учасник демонструє певні дії, наприклад: виконує домашнє завдання, пришиває гудзик, пише лист, малює чийсь портрет, виступає на сцені, прибирає на столі, біжить з перешкодами тощо. Інший учасник повинен якнайточніше повторити його рухи. Потім учні міняються ролями.

Варіант: один учасник виконує вправу з кількома різними партнерами.

Запитання для обговорення:

Що тобі більше сподобалось: виконувати дію чи повторювати її виконання за іншим?

Яким “дзеркалом” ти був? Чи вдавалося тобі точно відтворити рухи іншого? У чому ти відчував труднощі?

Які емоції і почуття викликала у тебе ця вправа?

Якщо партнерів по вправі було кілька, то з ким із них працювалося найкомфортніше? Чому, на твою думку?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан учня під час виконання вправи, здатність до розуміння іншого та співпраці з ним.

Вправа 3. “Перетворення”

Мета: розвиток рефлексії, самопізнання, здатності виразити себе за допомогою метафоричних засобів.

Хід виконання

Учні сидять по колу. Психолог пропонує закінчити наступні речення (чи як варіант – намалювати малюнки):

Якби я був книгою, то я був би... (словником, підручником з математики, збіркою віршів, томом зібрання творів тощо);

Якби я був музикою, то я був би... (оперою, піснею, веселим танцем, повільною мелодією тощо);

Якби я був природним явищем, то я був би... (грозою, вітерцем, снігом, ураганом тощо);

Якби я був музичним інструментом, то був би... (скрипкою, роялем, саксофоном, барабаном тощо);

Якби я був рослиною, то був би... (могутнім деревом, кущем, травою, яскравою квіткою, кімнатною рослиною тощо);

Якби я був птахом, то я був би... (швидкокрилою ластівкою, грізним орлом, безтурботним горобчиком, співочим соловейком тощо)

Потім учням пропонується пояснити, чому вони уявляють себе таким чином, які саме якості, риси, особливості спонукали їх до цього.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз висловлювань (малюнків) за кількісними та якісними показниками дає змогу з'ясувати особливості актуального стану самосвідомості учня, його самосприймання, ставлення до самого себе, визначити наявність труднощів, напруження в самоідентифікації та самовираженні [29, с. 32].

Вправа 4. “Малюнок себе: Я – теперішній і Я – яким хотів би бути”

Мета: розвиток рефлексії, самопізнання, здатності виразити себе за допомогою художніх засобів.

Матеріали: папір, кольорові олівці, фарби, фломастери.

Хід виконання

Психолог пропонує учням (бажано кожному окремо) намалювати два автопортрети. На першому малюнку школяр має зобразити себе таким, яким він є зараз, на другому – яким хотів би бути. Малюнки здаються психологу і складаються у довільному порядку. На занятті по черзі вибирається один малюнок, і кожний учасник висловлює свої думки, ставлення до того, що зображено, і побажання автору. Після того, як кілька (або всі) учні висловилися, автор малюнка розповідає про свої відчуття і задуми при малюванні, а також відзначає побажання, які йому видалися найбільш цікавими і корисними.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз малюнків і висловлювань школяра дає підстави для висновків про особливості його самосприймання, ставлення самого себе й до інших, наявність труднощів у самопрезентації, а також уміння доброзичливо висловлюватися щодо інших і коректно сприймати думки оточуючих.

Вправа 5. “Намалюй себе в образі казкового героя”

Мета: активізація процесів самопізнання, розвиток навичок аналізу власних особистісних якостей, уміння виразити себе за допомогою метафоричних засобів.

Матеріали: папір, кольорові олівці, фарби, фломастери.

Настанова: “Намалюйте себе у вигляді казкового героя. Враховуйте характер героя, його якості й риси особистості, особливості поведінки. Намагайтеся співвіднести свій внутрішній стан і внутрішній стан героя”.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Вправа ґрунтується на принципах казкотерапії і може дати розлогу інформацію про особистість учня. Улюблений сюжет і герой, з яким дитина себе ідентифікує, – це джерело знань для психолога й вчителя про актуальний стан її самопізнання й самоідентифікації, що задає життєвий сценарій і стереотип поведінки на певному етапі життя.

Наведений вище комплекс методичного інструментарію щодо активізації розвитку рефлексії сприятиме розвитку самопізнання та саморозуміння як особистісно значущої діяльності, вироблення у кожного учня рефлексивної позиції, “запуску” внутрішнього рефлексивного механізму особистісної ефективності школяра як суб’єкта навчальної діяльності.

ПІСЛЯМОВА

Проведене теоретико-експериментальне дослідження проблем психологічних механізмів особистісної ефективності учнів дає змогу окреслити такі узагальнення.

У теоретико-методологічній площині: виокремлено засади вивчення категорії “особистість” та її ефективності у раціогуманістичній перспективі; проаналізовано теоретико-методологічне підґрунтя дослідження становлення особистісної ефективності учнів у контексті концепції психічного розвитку дитини Г.С. Костюка, а також висвітлені засадові ідеї вченого щодо становлення особистісної ефективності. Розкрита проблема психологічних механізмів у історіогенезі та новітніх дослідженнях у вітчизняному психологічному просторі; обґрунтована першість вітчизняних наукових розвідок проблеми психологічних механізмів у педагогічній та віковій психології.

У теоретико-експериментальній площині здійснено аналіз проблеми оцінкових ставлень та проблеми рефлексії як предмета психологічного вивчення. Оцінкові ставлення та рефлексивність як механізми особистісної ефективності учнів досліджено у мікро- та макrogenетичній проекціях. У межах першої – мікрогенетичної – проекції проведено аналіз вказаних психологічних механізмів, спрямований на з'ясування їх особливостей на певному етапі навчання учнів у початковій та основній школі, а також визначено їх мікрогенетичні тенденції. У межах другої проекції – макrogenетичної – проаналізовано особливості становлення психологічних механізмів протягом певного періоду навчання школяра у початковій та основній школі, а також з'ясовано онтогенетичну динаміку в межах кожного рівня особистісної ефективності школярів. Розроблено методичний інструментарій з метою активізації становлення психологічних механізмів особистісної ефективності школярів.

Врахування структурно-динамічних особливостей оцінкових ставлень та рефлексивності як механізмів особистісної ефективності школяра, а також тенденцій їх перебігу з необхідністю ставлять на порядок денний розробку технології психологічного супроводу продуктивного особистісного становлення школяра в освітньому середовищі на різних етапах онтогенезу.

Непересічна значущість як у дослідницькому, так і практичному контексті парадигми особистісної ефективності школяра вимагає виокремлення її як окремого концептуального напрямку сучасної педагогічної та вікової психології, що актуалізує розгортання нових наукових розвідок системного та різновекторно спрямованого вивчення цієї важливої проблеми для сучасного освітнього простору.

Перспектива наукового пошуку передбачає подальше простеження онто- і актуалгенезу становлення особистісної ефективності учнів і проникнення у закономірності розвитку “зростаючої особистості” (Г.С. Костюк) на наступних

етапах онтогенезу, а також розробку технології її психологічного супроводу в сучасному освітньому просторі.

Література

1. *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Личностные механизмы регуляции деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой, О.И. Зотовой. – М.: Наука, 1982. – 246 с.
3. *Агеев В.С.* Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10., № 2. – С. 53–67.
4. *Алексеева М.І.* Мотиви навчання учнів. Посібник для вчителів / Майя Іванівна Алексеева. – К.: Рад. школа, 1974. – 117 с.
5. *Алексеева М.І.* Специфіка розвитку мотиваційної сфери особистості / М.І. Алексеева // Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: Збірник наукових статей. – К.: Нора-прінт, 2001. – С. 14–16.
6. *Алмаев Н.А.* Элементы психологической теории значения / Н.А. Алмаев. – М.: ИП РАН, 2006. – 432 с.
7. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
8. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т 1 / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – С. 16–178.
9. *Ананьев Б.Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания / Борис Герасимович Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т II / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – С. 103–127.
10. *Ангеліс К.О.* Проблеми розвитку особистісної рефлексії в підлітковому віці / К.О. Ангеліс // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. VIII, част. 9. – К., 2006. – С. 6–12.
11. *Анкундинова Н. Е.* Об особенностях оценки и самооценки учащихся I–IV классов в учебной деятельности / Н. Е. Анкундинова // Вопросы психологии. – 1968. – №3. – С. 131–138.
12. *Антилогова Л.Н.* Психологические механизмы развития нравственного сознания личности / Л.Н. Антилогова. – Омск, 1999. – 184 с.
13. *Ахлибининский Б.В.* Теория качества в науке и практике: Методологический анализ / Б.В. Ахлибининский, Н.И. Храленко. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.
14. *Бабина Т.Г.* Успішність як багатовимірний феномен / Т.Г. Бабина, О.П. Єршова // Успішність особистості : потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.)/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 19–21.

15. Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці / Г.О. Балл // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 45–48.
16. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид. 2-е, доповнене / Г.О. Балл. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
17. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.
18. Балл Г.А. Успешность индивида в контексте связи между уровнями его личностного развития и социальной адаптированности / Г.А. Балл // Підсумки Болонського процесу: психолого-педагогічні основи формування особистості конкурентноспроможного фахівця : матеріали Всеукраїнської наук. конф., Севастополь, 20-22 вересня 2010 року / Міністерство освіти і науки України, Севастоп. нац. тех. ун-т [та ін.; редкол.: Смірнова Т.В. (зас. Голови) та ін.; наук. ред. Головка О.Н.]. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. – С. 140–142.
19. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
20. Балл Г.А. «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 39–53.
21. Балл Г.О. Дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства / Г.О. Балл // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: В 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 34–44.
22. Балл Г.А. Рациогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2013. – № 3. С. 208–223.
23. Бандура А. Теория социального научения. / Альберт Бандура. Пер. с англ. – СПб.: Еврознак, 2000. – 320 с.
24. Бастун Н.А. Культурно-історичний вимір психологічної науки і практики / Н.А. Бастун // Культуротвірна функція психологічної науки / За ред. Г.О. Балла. – К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – С. 41–81.
25. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. ; под общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
26. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности / Иван Дмитриевич Бех : Автореф. дисс... докт. психол. наук : 19.00.07 / Киевский государственный педагогический институт имени М.П. Драгоманова / И.Д. Бех. – К., 1992. – 48 с.
27. Бех И.Д. Психологічний аналіз механізму довільної поведінки особистості / І.Д. Бех // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії 22–24 лютого 1993 р. – І т. – К., 1993. – С. 18–24.

28. *Бех І.Д.* Від волі до особистості / Іван Дмитрович Бех. – К: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
29. *Быкова Е.* Программа развития толерантности у детей / Е. Быкова // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 29–33.
30. *Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологич. наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
31. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
32. *Бойко Е.И.* Механизмы умственной деятельности (Динамические временные связи) / Е.И. Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
33. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А – О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
34. *Боришевський М.Й., Киричук О.І.* Самосвідомість як детермінанта розвитку особистості / М.Й. Боришевський, О.І. Киричук // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 406–408.
35. *Боришевський М.Й.* Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – № 3 (12). – 1996. – К.: Педагогічна думка, 1996. – С. 26–33.
36. *Боришевський М.Й.* Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми: Видавничий будинок “Еллада”, 2012. – 608 с.
37. *Бороздина Л.В.* Что такое самооценка / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, № 4. – С. 99–101.
38. *Булах І.С., Ільїн О.В.* Рефлексивні механізми саморозвитку особистості дезадаптованого підлітка / І.С. Булах, О.В. Ільїн // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 412–414.
39. *Булах І.С.* Психологічні механізми особистісного зростання підлітків / І.С. Булах // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 104–115.
40. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка / Анри Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 194 с.
41. *Варбан Є.О.* Формування психологічної компетентності особистості як умови успішного подолання життєвих криз / Є.О. Варбан // Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.)/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 51–53.
42. *Варга В.С.* Успішність і етнокультурна адаптація дитини до школи / В.С. Варга // Успішність особистості : потенціал та обмеження : Тези доповідей

Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.)/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 53–55.

43. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

44. *Ветко Г., Кавизина К.* Арт-терапия в работе психолога детского лагеря отдыха / Г. Ветко, К. Кавизина // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 52–55.

45. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т. Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.

46. *Визгина А.В.* О внутридиалогическом подходе к исследованию личностной динамики / А.В. Визгина // // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. / Ответственные редакторы Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 162–165.

47. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 285 с.

48. *Виноградов Ю.Е., Долбнев Д.Н., Стеклов Ю.В.* Роль эмоциональных механизмов в процессе целеобразования / Ю.Е. Виноградов, Д.Н. Долбнев, Ю.В. Стеклов // Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – С. 51–67.

49. *Виногородський А.М.* Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики). Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / А.М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с. – укр.

50. *Выготский Л.С.* Динамика и структура личности подростка / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1982. – С. 138–142.

51. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

52. *Гордеева Ж.В.* Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ж.В. Гордеева. – К., 2007. – 21 с.

53. *Гуцол С.Ю.* Особистісний проект як сюжет можливої історії / С.Ю. Гуцол // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 103–106.

54. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14–19.

55. *Двоеглазова М.Ю.* Структура личностной рефлексии студентов / Маргарита Юрьевна Двоеглазова : автореф. дисс... канд. психол. наук : 19.00.01

; Государственный Университет – Высшая Школа Экономики. – М., 2008. – 24 с.

56. *Дерябо С.* Личность: от субъективности к субъектности / С. Дерябо // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 261–265.

57. *Джемс У.* Психология (Text Book of Psychology) / Уильям Джемс. – Санкт-Петербург, 1896. – 396 с.

58. *Дзюбко Л.В.* Урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів під час їх переходу до основної школи / Л.В. Дзюбко // Практичний психолог: Школа. – № 0, серпень 2012. – С. 32–36.

59. *Донцов А.И.* К вопросу о механизмах формирования личности / А.И. Донцов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – Вып. 5. – С. 31–41.

60. *Донченко О.А.* Фундаменталізація освіти як механізм одухотворення суспільства / О.А. Донченко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Вид. “Інтерпрес ЛТД”, 2010. – С. 108–117.

61. *Дорожевец А.Н.* Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям / А.Н. Дорожевец // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 3–17.

62. *Дорошко І.* Рефлексія, мотивація і адаптація як інтегральна характеристика у свідомості особистості / І. Дорошко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Вид. “Інтерпрес ЛТД”, 2010. – С. 163–167.

63. *Дригус М.Т., Новотный Д.* Психологические механизмы развития личности в онтогенезе / М.Т. Дригус, Д. Новотный // Психологическая наука: проблемы и перспективы. В трех частях. – Ч. I. – К., 1990. – С. 60–61.

64. *Дригус М.Т.* До проблеми теоретико-методологічних засад дослідження психологічних механізмів особистісної ефективності школяра / М.Т. Дригус // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 161–164.

65. *Дьяконов Г.В.* Механізми діалогу і розвитку особистості / Г.В. Дьяконов // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 440–442.

66. *Завацька Н.Є.* Психологія соціальної реадaptaції осіб зрілого віку : монографія / Наталія Євгенівна Завацька – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 240 с.

67. *Завгородняя Е.* Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Елена Завгородняя. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 100 с.

68. *Заїка Є.В., Зімовін О.І.* Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є.В. Заїка, О.І. Зімовін // Психологія і суспільство : укр. теорет.-методол. соціогуманіт. часоп. – 2014. – № 2. – С. 90–97.

69. *Зак А.З.* Проблемы психологического изучения рефлексии / А.З. Зак // Исследования рече-мыслительной деятельности и рефлексии / Ред. М.М. Луканова. – Алма-Ата, 1979. – С. 6–13.
70. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.
71. *Зарецька О.О.* Особистісний розвиток у вимірі самопроекування: методологічні проблеми / О.О. Зарецька // Особистість у сучасному світі. III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 114–116.
72. *Захарова А.В., Боцманова М.Э.* Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – С. 152–163.
73. *Захарова А.В.* Уровень притязаний как показатель самооценки / А.В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М.: Педагогика, 1989. – №1(1). – С. 47 – 50.
74. *Зинченко В.П.* Добавление редактора [к статье «Личность»] / В.П. Зинченко // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 265–266.
75. *Зорій Н.І.* Методологія пошуку соціально-психологічних механізмів формування соціальної ідентичності особистості / Н.І. Зорій // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 66–68.
76. *Зотова О.И.* Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О.И. Зотова, М.И. Бобнева // Методологические проблемы психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1975. – с.
77. *Ільїна Ю.М.* Науковий огляд проблематики успіху та успішності / Ю.М. Ільїна // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т. 8, вип. 6. – С. 98–112.
78. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
79. *Кайл Р.* Детская психология: Тайны психики ребенка (серия «Психологическая энциклопедия») / Р. Кайл. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
80. *Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности: нормативный подход / И.П. Калошина. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
81. *Карєва М.* Рефлексія – основний механізм підвищення психологічної культури педагога / М. Карєва // Практичний психолог: школа. – 2014. – № 6. – С. 58–63.
82. *Карпов А.В.* Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. – Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 304 с.

83. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

84. *Карпов А.В.* О понятии метакогнитивных способностей личности / А.В. Карпов // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 42–56.

85. *Карпов А.В.* Закономерности организации метакогнитивных и метарегулятивных процессов в структуре рефлексии / А.В. Карпов // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 2. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 169–173.

86. *Келеси М.* Особенности рефлексии как формы самопознания личности: Автореф. дисс... канд. психол. наук : 19.00.01; Киевский госуд. ун-т им. Тараса Шевченко / М. Келеси. – К., 1996. – 18 с.

87. *Кетько С.М.* Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск : Филиал МПГУ, 2005. – 232 с.

88. *Кияшко Л.О., Мельник О.А.* Психологічні механізми формування соціальної зрілості учня в навчально-виховному процесі / Л.О. Кияшко, О.А. Мельник // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Вид. “Інтерпрес ЛТД”, 2010. – С. 423–429.

89. *Клименко В.В.* Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія / Віктор Васильович Клименко. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2013. – 640 с.

90. *Клименко В.В.* Психофізіологічні механізми утілення задуму особистості / В.В. Клименко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 20–27.

91. *Книгин А.Н.* Учение о категориях: Уч. пособие для студентов философских факультетов / А.Н. Книгин. – Томск: Томский гос. ун-т, 2002. –

92. *Колісник О.П.* Рефлексія і децентрація як психічні механізми саморозвитку особистості / О.П. Колісник // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 465–467.

93. *Кондратенко Л.О.* Психологічні механізми первинної шкільної неуспішності / Л.О. Кондратенко // Психолог. – 2006. – № 41. – С. 3–14.

94. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980. – 256 с.

95. *Комар Т.В.* Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків. Автореф. дисс... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Т.В. Комар. – К., 2003. – 18 с.: табл. – укр.

96. *Кон И.С.* Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
97. *Кон И.С.* Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №. 3. – С. 25–39.
98. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник: 2-е изд., испр. и доп. / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
99. *Коренькова О.* Психологічний клуб для педагогів навчального закладу / Олена Коренькова // Практичний психолог: школа. – 2014. – № 6. – С. 30–35.
100. *Костюк Г.С.* Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології / За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. – К: Рад. школа, 1941. – Т. II. Психологія. – С. 3–45.
101. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
102. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
103. *Костюк Г.С.* Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 134–193.
104. *Костюк Г.С.* Здібності та їх розвиток у дітей Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 307–373.
105. *Костюк Г.С.* Навчання і розвиток особистості // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 374–415.
106. *Костюк Г.С.* Навчання і психічний розвиток учнів // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 421–435.
107. *Костюк Г.С.* Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 436–447.
108. *Костюк Г.С.* З історії вікової психології // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 476–491.
109. *Краєва О.А.* Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи кризи ідентичності / О.А. Краєва // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 382–392.
110. *Кремень В. Г.* Особистість в освітній системі / В.Г. Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної

освіти : матеріали методологічного семінару АПН України, 16 грудня 2004 року ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – С. 3–17.

111. *Кремень В.Г.* Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 11–18.

112. *Кремень В.Г.* Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В.Г. Кремень // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року : Зб. матеріалів / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Вид. “Інтерпрес ЛТД”, 2010. – С. 3–11.

113. *Кремень В.* Філософсько-освітня діяльність: сучасний аспект / Василь Кремень // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 6–13.

114. *Коффка К.* Основы психического развития / К. Коффка. – М.– Л., 1934. – 257 с.

115. *Кульчицкая Е.И.* Чувство стыда и особенности его развития у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Детская и педагогическая психология” / Е.И. Кульчицкая. – К., 1960. – 16 с.

116. *Кутішенко В.П.* Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності / В.П. Кутішенко // Психологія – школі : Збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). Редактори: Г.О. Балл, В.М. Юрченко. – К., 1997. – С. 128–134.

117. *Куценко Г.В., Папуча М.В.* Психологічна структура механізмів відповідальності / Г.В. Куценко, М.В. Папуча // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком. / С.Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 48–64.

118. *Лазурский А.Ф.* Избранные труды по психологии / Александр Федорович Лазурский. – М.: Издательство «Наука», 1997. – 446 с.

119. *Левит Л.* Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Леонид Левит. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 478 с.

120. *Леонтьев А.Н.* Глава о способностях (рецензия на рукопись Н.С. Лейтеса) / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 7–13.

121. *Леонтьев В.Т.* Психологические механизмы мотивации / В.Т. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 216 с.

122. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.

123. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

124. *Леонтьев Д.А.* Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. – 2010. – № 3. – С. 136–153.
125. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопр. психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
126. *Липкина А.И.* Критичность и самооценка в учебной деятельности / Анна Израилевна Липкина, Лев Аронович Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 141 с.
127. *Лэнгле А.* Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 160 с.
128. *Максименко С.Д., Бех И.Д.* Психологический анализ механизма классификации у младших школьников / С.Д. Максименко, И.Д. Бех // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 78–88.
129. *Максименко С.Д.* Загальне поняття про особистість та її структуру / С.Д. Максименко // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. – Ніжин, 2005. – С. 131–144.
130. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
131. *Максименко С.Д.* Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С.Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком. / С.Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 4–35.
132. *Максименко С.Д., Клименко В.В., Толстоухов А.В.* Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов – К. : Вид-во Європейського університету, 2010. – 152 с.
133. *Максименко С.Д.* Психологічні механізми становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 3–11.
134. *Максименко С.Д.* Механізми розвитку особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 7–21.
135. *Максименко С.Д.* Психологічні лінії розвитку особистості – механізми розгортання чи новоутворення? / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2015. – Том IX. –

Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. — С. 6–17.

136. *Мареев С.Н.* Зачем человеку личность / С.Н. Мареев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 114–125.

137. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

138. *Марусинець М.М.* Педагогічна рефлексія у міркуваннях вітчизняних учених // М.М. Марусинець // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 197–201.

139. *Матюхина М.В.* Экспериментальная работа в школе / М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова. – М. : «Градарики», 2009. – 214 с.

140. *Матюшкин А.М.* Основные направления исследования мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 9–17.

141. *Махлин В.Л.* Философия гуманитарных наук / В.Л. Махлин // Философия науки. Методология и история конкретных наук: Уч. пособие. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – С. 194–220.

142. *Машбиць Ю.І.* Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання / Ю.І. Машбиць // Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження Г.С. Костюка. Матеріали III з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – С. 121–122.

143. *Машбиць Ю.І.* Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади / Ю.І. Машбиць // Теорія і технологія проектування навчальних систем: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Машбиця Ю.І. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 3–15.

144. *Машбиць Ю.І.* Психологічний аналіз навчання як управління учбовою діяльністю / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 8, Вип. 2. – С. 6–24.

145. *Машбиць Ю.І.* Навчальна технологія (психологічний аналіз) / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Вид-во НПУ імені М.П

146. *Монастиришин К.О.* Особливості розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем самооцінки. / К.О. Монастиришин // матеріали міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності С. Д. Максименка. – Т. 2. – К. : Міленіум, 2002. – С. 172 – 177.

147. *Моргун В.Ф.* Мотивация деятельности школьников I–X классов / В.Ф. Моргун // Психологические проблемы индивидуальности. – Вып. 3 / Под ред. Б.Ф. Ломова. – Л., М., 1985. – С. 93–97.

148. *Мусіяка Н.І.* До проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психологічній думці / Н.І. Мусіяка // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.:

Видавництво “Фенікс”, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 233-241.

149. *Мусіяка Н.І.* Теоретичний аналіз проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психологічній науці / Н.І. Мусіяка // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 187–190.

150. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.

151. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев ; под. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с

152. *Найдьонов М.І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях / Михайло Іванович Найдьонов. – К.: Міленіум, 2008. – 484 с.

153. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.

154. *Никольская А.А., Фарапонова Э.А.* XXII Международный психологический конгресс / А.А. Никольская, Э.А. Фарапонова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 179–182.

155. *Новикова Е.Р.* Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста / Е.Р. Новикова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 71–72.

156. Основи нових інформаційних технологій навчання : Посібник для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.

157. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 110 с.

158. *Папуча М.В.* Діалог як психологічний механізм розвитку особистості / М.В. Папуча // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / За ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин: Міланік, 2007. – С. 58–109.

159. *Папуча М.В.* Суб'єктність учіння як психологічна проблема / М.В. Папуча // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Монографія / С.Д. Максименко [та ін.]; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 344–370.

160. *Папуча М.В.* Внутрішній світ людини та його становлення : [наукова монографія] / Микола Васильович Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.

161. Педагогічна психологія : Хрестоматія : Навч. посібн. / Л.В. Долинська, Т.М. Лисянська та ін. – К.: Каравела, 2014. – 368 с.

162. *Пенькова О.І.* Динаміка процесу самовдосконалення особистості у сімейному спілкуванні / О.І. Пенькова // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного

університету ім. Володимира Винниченка / За ред. С.Д. Максименка, Г.В. Дьяконова. – Том 3. – Кіровоград: ФОП Александрова М.В., 2013. – С. 107–118.

163. *Пеньковська Н.М.* Становлення рефлексивної свідомості у підлітковому віці / Н.М. Пеньковська // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. Вип. 30. – С. 177–183.

164. *Петренко І.В.* Усвідомлений самосуб'єктний вплив у контексті вивчення довільної активності особистості / І.В. Петренко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 624–633.

165. *Петренко І.В.* Особливості побудови соціального діалогу в освітньому вимірі / І.В. Петренко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 194–197.

166. *Піцхелаурі К.* Зниження рівня тривожності. Авторська корекційна програма / К. Піцхелаурі // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 34–38.

167. *Піскун В.М., Чередніченко О.Т.* Неефективність психологічного захисту як детермінанта відхилень у становленні особистості / В.М. Піскун, О.Т. Чередніченко // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 524–525.

168. *Подольак Л. Г.* Влияние труда в учебных мастерских на формирование самооценки у учащихся V – VII классов: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. педагогических наук (по психологии) / Л. Г. Подольак. – К., 1960. – 19 с

169. *Пономаренко І.Л.* Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою / Ірина Львівна Пономаренко. Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. – Одеса, 2003. – 16 с.: табл. – укр.

170. *Попелюшко Р.П.* Деякі аспекти розвитку самооцінки / Р.П. Попелюшко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2005. – Т. VII. – Вип. 7. – С. 283 – 289.

171. Практикум по возрастной психологии : учебн. пособие / под ред. Л.А.Головей. Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : 2002. – 694 с.

172. *Прихожан А.М.* Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст (+ CD) : 2-е изд. / Анна Михайловна Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с. – (Серия „Детскому психологу”).

173. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 237 с.

174. Психологічні особливості творення наукового тексту (методичні рекомендації / За ред. В.В. Андрієвської. – К., 2012. – 171 с.

175. Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 260 с.

176. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навч. посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
177. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: [учебное пособие]. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
178. *Розин В.М.* Рефлексия в структуре сознания личности / В.М. Розин // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 222–228.
179. *Рубинштейн М.М.* Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М.М. Рубинштейн. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – 594 с.
180. *Рубинштейн М.М.* Социализм и индивидуализм (Идея личности как основа мировоззрения) / М.М. Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.
181. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
182. *Савонько Е.И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е.И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 57–89.
183. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової освіти [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
184. *Савчин М.В.* Методологічні засади цілісного вивчення відповідальності та її проявів у поведінці людини / М.В. Савчин // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 539–541.
185. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
186. *Салмина Н.Г., Чернышова В.К.* Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии и внедрение достижений психологической науки в практику / Н.Г. Салмина, В.К. Чернышова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 177–178.
187. *Самохвалова А.Г.* Возрастная динамика рефлексии общения в детском возрасте / А.Г. Самохвалова // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. / Ответственные редакторы Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 146–148.
188. *Санжаева Р.Д.* Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : Автореф. дисс... д-ра. психол. наук: 19.00.01 / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 46 с.
189. *Сапожникова Л.С.* Самооценка и притязания подростков / Л.С. Сапожникова // Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И. Боришевского. – К.: Вища шк., 1980. – С. 38–54.

190. *Свіденська Г.М.* Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи / Галина Миколаївна Свіденська. Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.: табл. – укр.

191. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

192. *Сердюк Л.З.* Механізм особистісних змін та взаємсприймання партнерів у шлюбі / Л.З. Сердюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Рівне, “Волинські береги”, 2000. – т. II, ч. 2. – С. 62–67.

193. *Скуловатова О.В.* Вплив особистісної успішності на якість адаптації до навчання у ВНЗ / О.В. Скуловатова // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 13. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 425–434.

194. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

195. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

196. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности / Виктор Иванович Слободчиков, Евгений Иванович Исаев. – М., 2013. – Електронний ресурс: profilib.com/102943

197. *Смульсон М.Л.* Структура інтелекту: рефлексія та інтуїція / М.Л. Смульсон // Психологія: збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 9–16.

198. *Смульсон М.Л.* Розвиток інтелекту як психологічне підґрунтя навчання дорослих / М.Л. Смульсон // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 98–100.

199. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Елена Теодоровна Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

200. *Сохань Л.В.* Жизненное проектирование: концепция и психологический механизм / Л.В. Сохань // Психологія – школі : Збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). Редактори: Г.О. Балл, В.М. Юрченко. – К., 1997. – С. 82–91.

201. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – Кіровоград: Імекс - ЛТД, 2013. – 154 с.

202. *Степанов С.Ю., Семенов Н.И.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, Н.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
203. *Степанов С.Ю., Семенов Н.И.* Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, Н.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
204. *Столин В.В.* Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 285 с.
205. *Татенко В.О.* Суб'єктно-генетичний підхід і проблема детермінації психічного розвитку людини / В.О. Татенко // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I частина, III розділ. – К., 1994. – С. 558–559.
206. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении : монография / Виталий Александрович Татенко. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
207. *Татенко В.О.* Суб'єктно-вчинкова традиція в реформуванні освіти / В.О. Татенко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України, 16 грудня 2004 року ; за ред С.Д. Максименка. – К., 2005. – С. 248–256.
208. Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження Г.С. Костюка. Матеріали III з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – 311с.
209. *Тимофієнко Т.* Прояви агресивності в підлітків. Діагностика й корекція / Т. Тимофієнко // Психолог – № 15–16 (543–544), серпень 2014. – С. 49–111.
210. *Тихомиров О.К.* Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984. – 272 с.
211. *Тищенко С.П.* Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” / С.П. Тищенко // Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 22. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 3–19.
212. *Тищенко С.П.* Развитие внутреннего мира ребенка / С.П. Тищенко // Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Радянська школа, 1990. – С. 69–83.
213. *Тищенко С.П., Чайникова Ж.В.* Регулятивная функция самооценки : пути исследования / С.П. Тищенко, Ж.В. Чайникова // Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю від дня народження О.В. Запорожця “А.В. Запорожец и современная наука о детях”. – М., 1995. – С. 12 – 24.
214. *Тищенко С.П.* Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік) / С.П. Тищенко // Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: збірник наук. статей / За заг. ред. С.Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2001. – С. 154–159.
215. *Тищенко С.П.* Смыслові утворення в системі “Я” як предмет психологічного дослідження / С.П. Тищенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені

Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002. – т. IV, ч. 5. – С. 247–252.

216. *Турбан В.В.* Становлення етичної свідомості в онтогенезі / Вікторія Вікторівна Турбан. Автореф. дис... докт. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 38 с.: табл. – укр.

217. *Турчин Т.М.* Розвиток особистісної рефлексії підлітків на уроках літератури / Т.М. Турчин // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / За ред. С.Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи. – Т. IX. – Част. 3. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 177–189.

218. *Тюков А.А.* О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 148–164.

219. *Уманец Л. И.* Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Л. И. Уманец. – К., 1984. – 24 с.

220. Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За ред. М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К., 2010. – 268 с.

221. *Федоришин А.Б.* Динамика самооценки старшеклассников в коллективе сверстников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / А. Б. Федоришин. – К., 1985. – 24 с.

222. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М.: РОУ, 1992. – Вып. 2. – 136 с.

223. *Хаяйнен Е.В.* Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте / Елена Валентиновна Хаяйнен. Автореф. дисс... канд. психол. наук : 19.00.13. – М., 2005. – 20 с.

224. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. : илл. – (Серия “Мастера психологии”).

225. *Хьелл Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) : пер. с англ. ; 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2008. – 607 с. (Серия „Мастера психологи”).

226. *Цукерман Г.А.* Условия развития рефлексии у 6-леток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–47.

227. *Чамата П.Р.* Про генезис самосвідомості дитини / П.Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології ; за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1949. – Т. 1. – С. 224–242.

228. *Чамата П.Р.* Особливості розвитку самосвідомості у дітей / П.Р. Чамата // Радянська школа. – 1956. – №7. – С. 11–20.

229. *Чамата П.Р.* Про природу та суть самосвідомості особистості / П.Р. Чамата // Наукові записки. Праці республіканської психологічної

конференції ; за ред. Г.С. Костюка, О.М. Раєвського, П.Р. Чамати. – К. : Рад. школа, 1956. – Т. VI. – С. 5–15.

230. *Чамата П.Р.* Шляхи формування самосвідомості дитини / П.Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології. – К. : Рад. школа, 1960. – Т. XIV. – С. 3 – 21.

231. *Чамата П.Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей / Павло Романович Чамата. – К.: Знання, 1965. – 48 с.

232. *Чепелева Н.В.* Діалог як механізм творчої діяльності / Н.В. Чепелева // Психологія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. 2. – С. 5–14.

233. *Чепелева Н.В.* Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Т. 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 3–13.

234. *Чернобровкіна В.А.* Мотиваційно-потребові та ціннісні передумови прагнення особистості до успіху / В.А. Чернобровкіна // Успішність особистості : потенціал та обмеження : Тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.)/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 256–258.

235. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

236. *Чуева Н.А.* Возрастная динамика жизненного проектирования / Н.А. Чуева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 3. – С. 284–294.

237. *Шакуров Р.Х.* Самолюбие детей (дошкольный возраст) / Рафаил Хайрулович Шакуров. – М. : Просвещение, 1969. – 176 с.

238. *Шапошнікова Ю.Г.* Теоретичні засади дослідження проблеми рефлексії професійного становлення практичного психолога системи освіти / Ю.Г. Шапошнікова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2004. – Т. VI. – Випуск 3. – С. 396–403.

239. *Швалб Ю.М.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Юрий Михайлович Швалб. – К., 2003. – 152 с.

240. *Швалб Ю.М.* Воля як атрибут особистості / Ю.М. Швалб // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. – Ч. 2. – С. 41–47.

241. *Шевченко Н.О.* Психологічні засоби розвитку моральної сфери особистості молодших школярів / Н.О. Шевченко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком. / С.Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – С. 172–207.

242. *Штерн В.* Психология раннего детства. – М., 1922. – 237 с.

243. *Шумский В.Б.* Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика / В.Б. Шумский. – М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2010. – 184 с.

244. *Щедровицкий Г.П.* Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: «Наследие ММК», 2005. – 800 с.

245. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.

246. *Яворська-Ветрова І.В.* Теоретичний аналіз досліджень рефлексії як механізму особистісного становлення в новітніх психологічних розвідках / І.В. Яворська-Ветрова // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі”. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – С. 273–277.

247. *Яворська-Ветрова І.В.* Динаміка розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності на межі молодшого шкільного і підліткового віку / І.В. Яворська-Ветрова // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 743. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. – С. 296–301.

248. *Якобсон С.Г.* Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

249. *Якобсон С.Г., Морева Г.И.* Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34 – 41.

250. *Яницкий М.С.* Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: автореф. дисс... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 48 с.

251. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки: Изд. 2-е, доп. / М.Г. Ярошевский – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

252. *Яцишин К. Е.* Психологический анализ самооценки профессионально значимых качеств и условия ее формирования у старшекласников: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая, детская и возрастная психология" / К. Е. Яцишин. – К., 1984. – 20 с.

253. *Bandura A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // *Developmental Psychology*. – 1989. – № 25. – P. 729–735

254. *Bandura A.* Exercise of personal agency through the self-efficacy / A. Bandura // *Self-efficacy: Through control of action* (Ed. Schuareer). – Washington, 1992. – P. 3–38.

255. *De Charms R.* Motivation enhancement in education settings // R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Motivation in education*. – N.-Y.: Academic Press, 1984. – Vol. 1. – pp. 275-310.

256. *Piaget J.* Recherches sur l'abstraction reflechissantes / J. Piaget. Paris, PUF, 1977, vol. I, II, 326 p.

257. *Rogers, C.R. A Way of Being / C.R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1980. – X, 395 p.*

258. *Schultz, D.P. Growth Psychology: Models of the Healthy Personality / D.P. Schultz. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1977. – VII, 151 p.*

Відомості про авторів

Балл Георгій Олексійович – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Дригус Марія Трохимівна – старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Мусіяка Наталія Іванівна – старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна – старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Наукове видання

**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ В
ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ВИМІРІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 8,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Видавництво "Педагогічна думка"
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.