

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЯЦЮК Наталія Олександрівна

УДК 159.922.7:[159.923.3:159.955:4]

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ
ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

ПАВЕЛКІВ Роман Володимирович

доктор психологічних наук,

професор

Рівне - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
--------------------	---

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

1.1. Сутність поняття рефлексії в філософсько-психологічних джерелах.....	12
1.2. Рефлексія як психологічний механізм саморегуляції поведінки.....	40
1.3. Психологічні передумови розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.....	60
Висновки до першого розділу.....	74

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Методичне забезпечення дослідження особливостей моральної рефлексії та саморегуляції поведінки в молодшому шкільному віці.....	78
2.2. Вивчення особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.....	92
2.3. Психологічний аналіз особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів та їх співвідношення з рівнями розвитку моральної рефлексії.....	115
Висновки до другого розділу.....	127

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

3.1. Психолого-педагогічні засоби розвитку моральної рефлексії молодших школярів в навчально-виховному процесі.....	130
---	-----

3.2. Розвиток моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів.....	145
3.3. Ефективність впливу розвивальної програми на особливості моральної рефлексії та саморегуляції поведінки молодших школярів.....	160
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність дослідження. Моральна проблематика знаходиться в центрі громадських та наукових дискусій останнього часу. Ствердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості – завжди актуальна проблема психолого-педагогічної науки, що відображено і в завданнях сучасної освіти, зафіксованих у її програмних документах: гуманізація, моральне відродження суспільства, становлення особистості – суб’єкта власного життя тощо (Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національна доктрина розвитку освіти). Виконання завдань освітньої політики передбачає психологічне дослідження механізмів, які лежать в основі морального розвитку особистості. Зокрема це стосується питань морального становлення молодшого школяра, оскільки саме в цьому віці лежать витoki тих важливих змін, які відбуватимуться в період підлітковості.

Моральність як спосіб життя, як реальне моральне ставлення до іншої людини, як реальні моральні вчинки передбачає розвиненість психологічних механізмів, які б забезпечували здійснення суб’єктом вільного морального вибору та морального самовизначення. Одним з найважливіших механізмів прийняття морального рішення виступає рефлексія. Тому в контексті проблеми морального виховання підростаючого покоління розвиток рефлексії може бути одним із способів її розв’язання.

Рефлексія в сучасній науці розглядається як здатність систем, які саморозвиваються, до інформаційного відображення оточуючого середовища та самих себе, до співвіднесення їх між собою та до вироблення ними відповідних реакцій. При цьому на рівні людської свідомості ця здатність досягає свого найвищого розвитку. Останнім часом поняття рефлексії часто вживається в системі професійної термінології багатьох галузей науки (філософії, психології, етики, естетики, кібернетики). В психології проблема рефлексії є однією з найбільш значущих. Розкриття її феноменів, механізмів

та процесів пов'язане з вивченням фундаментальних проблем загальної, вікової та педагогічної психології: теоретичні дослідження мислення, творчості, мистецтва, саморегуляції діяльності та поведінки, формування особистості, її виховання та самовиховання. В зв'язку з цим виділяють види рефлексії. У працях І.М.Семенова, С.Ю.Степанова, В.К.Зарецького висвітлені аспекти розвитку та формування рефлексії як механізму творчого мислення. Дослідження В.А.Лефевра, В.Є.Лепського, Г.П.Щедровицького присвячені вивченню кооперативного аспекту рефлексії та її ролі у прийнятті рішень в критичних ситуаціях. Рефлексія як один з механізмів соціальної перцепції розглядається у працях Г.М. Андреевої, А.А.Бодадьева, І.С.Кона, Л.А.Петровської. Особистісна рефлексія виступає як дослідницький акт, спрямований на себе як на суб'єкта життєдіяльності. Цей напрямок досліджень рефлексії представлений працями А.В.Візгіної, Н.І.Гуткіної, Д.О.Леонтєва, С.Л.Рубінштейна, В.І.Слободчикова, Є.І.Ісаєва та інших.

Різноманітність об'єктів, на які може спрямовуватись рефлексія, спонукає дослідників до виділення в межах особистісного аспекту рефлексії її підвидів. Так, І.М.Семенов як самостійний об'єкт дослідження виділяє екзистенційну рефлексію, яка дозволяє суб'єкту усвідомлювати власний ціннісний образ, підстави свого буття. Цікаві змістовні дослідження особистісної рефлексії в контексті професійного становлення практичного психолога та педагога здійснені Н.І.Пов'якель та Т.М.Яблонською. В роботі М.А.Шугай розглядаються особливості національної рефлексії молодших школярів.

Існує низка досліджень, у яких підкреслюється роль рефлексії в саморегуляції моральної поведінки (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Б.В.Зейгарник, Д.О.Леонтєв, Р.В.Павелків, І.В.Сингаївська). Це зумовлює необхідність виділення окремого підвиду особистісної рефлексії – рефлексії моральної, яка передбачає здатність індивіда усвідомлювати свої спонуки, передбачати результати вчинків з урахуванням власної позиції та позиції інших людей, здатність узгоджувати мету із засобами її досягнення (І.Д.Бех).

Аналіз психологічної літератури з цього питання свідчить, що проблема розвитку моральної рефлексії у зв'язку з саморегуляцією поведінки вивчена недостатньо. Це стосується і особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.

Загальноприйнятим у психології є визнання рефлексії як новоутворення молодшого шкільного віку. У дослідженнях О.З.Зака та школи В.В. Давидова детально вивчені різні аспекти розвитку інтелектуальної рефлексії молодших школярів (А.В.Захарова та М.З.Боцманова, Л.Ф.Берцфаї та В.Г.Романко, Г.А.Цукерман) та її роль у формуванні учбової діяльності. Дослідження А.К.Дусавицького виявили сензитивність молодшого шкільного віку щодо перетворення егоцентричної позиції дитини відносно оточуючого світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну та моральнісну.

На межі дошкільного та молодшого шкільного віку, за Л.С.Виготським, відбувається важлива подія у психічному розвитку дитини: внаслідок кризи семи років у неї виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях. Окрім цього, зміна соціальної ситуації розвитку в молодшому шкільному віці вимагає від дитини вміння вибудовувати міжособистісні стосунки з ровесниками та дорослими на основі норм. Все це створює сприятливі передумови для морального розвитку молодшого школяра та для розвитку моральної рефлексії, зокрема.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що проблема управління та корекції розвитку моральної рефлексії у молодшому шкільному віці розроблена недостатньо. Актуальність та недостатня вивченість проблеми зумовили вибір теми дослідження "Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана з розробкою наукової теми кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету „Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис” (№ державної реєстрації 0106В000636). Тема дисертації

затверджена на засіданні Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 8 від 29 березня 2002 року) та узгоджена в бюро Ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №4 від 22 квітня 2003 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному та експериментальному вивченні особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці та обґрунтуванні і апробації програми психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії молодших школярів.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що моральна рефлексія є психологічним механізмом саморегуляції поведінки молодшого школяра, а розвиткові здатності до моральної рефлексії сприяє організація навчально-виховного процесу із застосуванням рефлексивних компонентів та участь молодших школярів у спеціальних заняттях, спрямованих на розвиток моральної рефлексії;

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутою гіпотезою визначено такі **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз концептуальних підходів до проблеми рефлексії в філософії та психології та визначити теоретичні підходи до вивчення моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.
2. Виявити критерії, показники та рівні розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці;
3. Дослідити особливості саморегуляції поведінки молодших школярів та їх співвідношення з рівнями розвитку моральної рефлексії;
4. Розробити і апробувати програму психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці..

Об’єкт дослідження: моральна рефлексія учнів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступають: вчення про природу моралі та моральності (Б.С.Братусь, В.А.Блюмкін, В.Т.Ганжин, Г.Н.Гумницький, А.І.Титаренко); концепція особистості як суб'єкта життя, розвинена у працях К.О.Абульханової-Славської, В.О.Брушлінського, Г.С.Костюка, В.О.Татенка; теоретичні положення щодо структури та регулюючої функції самосвідомості (І.С.Кон, В.В.Столін, Р.В.Павелків, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова), теоретичні положення про рефлексію як психологічний механізм саморегуляції поведінки (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Б.В.Зейгарник, Д.О.Леонт'єв, Р.В.Павелків);

положення експериментально-генетичного підходу про детермінацію та закономірності особистісного розвитку (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко); положення про особливості психічного розвитку в молодшому шкільному віці (Г.С.Абрамова, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, В.В.Давидов, Е.Еріксон, Н.І.Непомнящая).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених у дослідженні завдань, перевірки висунутої гіпотези була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу теоретичних, емпіричних та математичних методів дослідження. На етапі *теоретичного* дослідження використовувалися: аналіз, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення даних теоретичного та експериментального дослідження. На етапі *емпіричного* дослідження було застосовано: порівняльний аналіз, спостереження, індивідуальні та групові бесіди, метод аналізу продуктів діяльності, психолого-педагогічний експеримент, що включав констатувальну, формувальну та контрольну частини, активні соціально-психологічні методи навчання. Для обробки отриманих в ході дослідження даних використовувались методи математичної статистики.

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилось у три етапи впродовж 2001-2007 років.

На *першому етапі* (2001 – 2002 рр.) проаналізовано теоретичні підходи до досліджуваної проблеми, визначалися методичні підходи, гіпотеза та завдання дослідження, проводилася апробація методик констатувального експерименту.

На *другому етапі* (2002 – 2003 рр.) виявлено критерії, показники та рівні розвитку моральної рефлексії молодших школярів, особливості саморегуляції поведінки молодших школярів та їх співвідношення з рівнями розвитку моральної рефлексії.

На *третьому етапі* (2003 – 2007 рр.) здійснювався формувальний експеримент з метою розвитку моральної рефлексії молодших школярів, проводилося узагальнення та оформлення результатів дослідження у вигляді написання тексту кандидатської дисертації, відбувалося впровадження результатів дослідження у практичну діяльність психологів та вчителів закладів освіти.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи №20 та НВК „Престиж” м.Рівного. Усього до експериментального дослідження було залучено 112 молодших школярів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у наступному:

-*вперше* були виявлені критерії, показники та рівні розвитку (високий, середній та низький) моральної рефлексії в молодшому шкільному віці; досліджено зв'язок між особливостями саморегуляції поведінки молодших школярів та рівнями розвитку моральної рефлексії; обґрунтовано програму психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці;

-*уточнено* змістовно-смысловий контекст понять „моральна рефлексія”, „саморегуляція діяльності”, „саморегуляція поведінки” та *поглиблено* знання про моральну рефлексію як психологічний механізм саморегуляції поведінки;

-набуло подальшого розширення знання про сутність рефлексії та моральної рефлексії та шляхи її розвитку в молодшому шкільному віці; використання методів дослідження особливостей та рівнів розвитку моральної рефлексії та саморегуляції поведінки молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що апробовані методики вивчення рівнів розвитку моральної рефлексії та особливостей саморегуляції поведінки, програма розвитку моральної рефлексії молодших школярів в навчально-виховному процесі та програма спеціальних занять з розвитку моральної рефлексії можуть бути використані вчителями та шкільними психологами в ході психолого-педагогічного супроводу морального становлення особистості. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в процесі викладання курсів „Вікова та педогічна психологія”, „Психологічна служба в закладах освіти” у ВНЗ як елемент психологічної освіти та психологічної підготовки майбутніх психологів та педагогів.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечуються методологічною обґрунтованістю основних положень роботи, застосуванням взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, об’єкту, предмету та завданням дослідження, тривалістю експерименту, достатнім обсягом емпіричного матеріалу, якісним та кількісним аналізом отриманих даних.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорювались та отримали схвалення на міжнародних та регіональних наукових конференціях: „Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології” (Київ, 2001 р.); VI Костюківських читаннях „Психологія у XXI ст.: перспективи розвитку” (Київ, 2003 р.); „Соціально-психологічні детермінанти трансформування гендерних стереотипів в умовах сучасного суспільства” (Рівне, 2003 р.); „Формування нової парадигми самосвідомості у психологічній науці” (Рівне, 2004 р.); „Сучасний гуманізм і психологічні проблеми освіти” (Рівне, 2003 р.); „Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив” (Рівне, 2007 р.); звітних науково-

практичних конференціях Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, 2001-2007 рр.), засіданнях кафедри психології та кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Результати дослідження **впроваджені** в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи № 20 (довідка № 246 від 6.12.07) та НВК „Престиж” (довідка № 289 від 4.12.06) м.Рівне, навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 594 від 7.12.07).

Публікації. Основний зміст дисертації викладений у 7 публікаціях, з яких 4 – у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел, що налічує 164 найменування, та додатків, які займають 18 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках комп’ютерного набору. Робота містить 15 таблиць та 7 рисунків на 10 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 207 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

1.1. Сутність поняття рефлексії в філософсько-психологічних джерелах

Поняття рефлексії має свої витoki та свою історію розвитку. Зупинимось на аналізі уявлень про рефлексію в історії філософії та психології. Як відмічає В.А.Роменець, рефлексія існує стільки ж часу, скільки людина ставить перед собою світоглядні питання з людськими проблемами в їхньому центрі [107].

Етимологічний аналіз слова “рефлексія” показує, що спочатку це поняття не мало наукового навантаження. Воно походить від латинського *reflexio*, щобуквально означає “повернення назад, відображення”. В розмовній мові цей термін вживався у значенні “згинати, нахилити у зворотному напрямку”. Лише наприкінці XVII століття з’являється наукове тлумачення терміну рефлексія.

Глибокi роздуми над тим, що ми сьогодні називаємо рефлексією, можна знайти ще у давньогрецьких філософів. Так, Арістотель, розмірковуючи про природу бога, вважає, що бог є думка. Якість та досконалість думки визначається якістю та досконалістю її предмета. Найбільш досконалий предмет – це доконала думка, тому бог є мисленням, спрямованим на власну діяльність мислення [9].

Розмірковування Сократа і Платона над власними переживаннями та відчуттями мали рефлексивний характер. У діалозі “Алківіад I” читаємо: “Душа, якщо вона хоче пізнати саму себе, повинна зазирнути в душу, особливо в ту її частину, в якій знаходиться достоїнство душі – мудрість” [96, с.217]. Отже, за Платоном, рефлексія протилежна предметній діяльності, вона є заглибленням у внутрішню сутність предмета суб’єктивності. Так, через рефлексію і осягається глибина суб’єктивності як об’єкта споглядання.

В науковий словник поняття рефлексії було введено Декартом, засновником раціоналістичної теорії самосвідомості, в якій свідомість розглядається як мислення. За Декартом, усвідомлювати – значить мислити та рефлексувати над власним мисленням. Рефлексія у Декарта виступає як здатність індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуватись від зовнішнього, тілесного [44].

Подальшу зміну сутності поняття рефлексія знаходимо у Дж.Локка. Рефлексія тлумачиться як усвідомлення свідомості, як поворот духу до “Я”. У творі “Досвід про людський розум”, цілком присвяченому теорії пізнання, Дж.Локк висуває тезу про походження всього людського знання з досвіду, з відчуттів. При цьому цей досвід поділяється на зовнішній, чуттєвий, та внутрішній, рефлексивний. “Рефлексія – це спостереження за діяльністю нашого розуму”. Вона постачає нашому розуму “ідеї, які ми не змогли б отримати від зовнішніх речей. Такими є: сприйняття, мислення, сумнів, віра, розмірковування, пізнання, бажання” [73, с.129].

Таким чином, Дж.Локк визначає рефлексію як особливе джерело знань, породжене внутрішнім досвідом. В його роботах поняття рефлексії набуло психологічного відтінку і зблизилось з поняттям самопізнання. Згодом таке розуміння рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології, яка розглядала рефлексію як спосіб самоспостереження за власними психічними актами.

Рефлексія Дж.Локка передбачає подвоєння позицій мислителя: він виступає як такий, що спостерігає зовнішній світ, і як такий, що спостерігає за собою та власною діяльністю. Таким чином, здатність до розототожнення розуму на спостерігача і такого, що спостерігає, – основна ідея і “таємниця” рефлексування у розмірковуваннях Дж.Локка.

Однією з центральних в німецькій класичній філософії була проблема активності мислення, з’ясування механізмів, що лежать в основі його перетворювальної сили. Так, на думку І.Канта, тільки завдяки рефлексивній здатності мислення, людина може організувати матеріал і продукувати

судження. Рефлексія є розмірковуванням, яке стало необхідним тоді, коли нам дано не загальне, а особливе (конкретне) і коли необхідно знайти загальне для цього особливого. Ми можемо приймати певні знання без перевірки умов їх істинності, але ми не можемо і не маємо права ні про що судити без рефлексії, тобто не порівнюючи пізнання з тією пізнавальною здатністю, з якої воно може виникнути [57, с.115].

На іншу, не менше важливу функцію рефлексії звернув увагу І.Фіхте, коли підкреслював, що будь-які наші уявлення, поняття завжди пов'язані з тими конкретними обставинами, в яких вони активно вибудовуються. Спосіб побудови понять має тенденцію до відтворення в умовах, що уявляються нам за тими чи іншими причинами подібними. Рефлексія повинна підняти знання над цією зв'язаністю, що присутня у зовнішньому сприйманні. Таким чином, поняття повинно стати вільним та безвідносним щодо способу побудови [134]. У Фіхте рефлексія – знання про знання.

В роботах Гегеля [35, 36] рефлексія визначається як здатність людської свідомості стати предметом осмислення. Він пов'язує рефлексію з самосвідомістю як зі знанням про себе самого. Самосвідомість є рефлексією буття чуттєвого світу, є поверненням з інобуття [35,с.93-94]. Рефлексія як рух думки дає можливість виходу за межі даної ситуації та пов'язування її з іншими елементами свого досвіду. Рефлексія, власне, починається з виходу за межі безпосереднього. Рефлексія і є тією активною силою, що прагне подолати безпосередність. Рефлектування полягає у самовідштовхуванні всередині себе. Таким чином, у Гегеля йде мова про роздвоєння мислення.

Отже, у філософії XVII-XVIII ст. рефлексія розглядається в контексті проблем гносеології і розуміється як своєрідне джерело нових знань. Об'єктом аналізу рефлексії є внутрішній досвід, який накопичується людиною в процесі життєдіяльності, різні уявлення, знання та ідеальні предмети. Рефлексія виявляє межі знань, зв'язок між ними, організовує та обґрунтовує їх.

Філософія життя (Шопенгауер, Ніцше, Гуссерль, Дільтей) та екзистенціалізм (Сартр, Марсель, Камю) суттєво збагатили існуючу на час свого виникнення систему філософських методів. „Методи абстрактно-логічного аналізу, узагальнення, виділення антиномій, строгих раціональних побудов і пояснень були доповнені методами феноменального аналізу, рефлексії внутрішнього досвіду життя, прийомами описання та інтерпретації життєвих даних” [124, с.15]. Життя, його багатоманітність та мінливість, саморух та особистісна зумовленість, проблема становлення Я і досвід самопізнання приваблюють увагу філософів. Зокрема, Е.Гуссерль, відзначає, що тільки завдяки рефлексії нам стає доступною психічна діяльність у її власній сутності. При цьому психічне життя не тільки поверхнево споглядається, але експлікується в спогляданні й відповідності зі своїми власними суттєвими складовими і у всіх горизонтах [39].

Таким чином, рефлексія має універсальну методологічну функцію. Сама феноменологія має свої засади в рефлексії, в її “продуктивній здатності”. Рефлексія, за Е.Гуссерлем, є назвою для актів, в яких потік переживання з усіма його різноманітними подіями стає ясно осягнутим, підвладним аналізу, тобто рефлексія є методом пізнання свідомості. Гуссерль розрізняє три форми рефлексії:

1. Осягнення акту сприймання.
2. Спрямовуючись до трансцендентального досвіду, рефлексія стає рефлексією про рефлексію;
3. Трансцендентально-ейдетична рефлексія, що обґрунтовує феноменологію в її чистоті та відкриває сутність речей [39].

Аналізуючи структуру існування (екзистенції) особистості, філософи-екзистенціалісти відмічають характерні риси життя людини в сучасному суспільстві – втрата свободи та індивідуальності, сенсу життя, самотність, розрізненість людей тощо. Тому центральними поняттями екзистенціалізму є “свобода”, “вибір”, “відповідальність”. З особливою гостротою постає проблема етичної рефлексії. Вона трактується як звернення внутрішнього

погляду у “найпотаємніші закутки душі”, що дозволяє людині звільнитись від суєтності, повсякденності зовнішнього світу. “Екзистенціалізм інтенсифікує рефлексію: він звертає увагу на інквізицію совісті. Усе має бути пропущене через совість, афіційоване почуттям провини, кероване моральною позицією у світі” [107, с.74].

У центрі уваги М.Хайдеггера – морально-практичне ставлення людини до дійсності, до інших людей, до самої себе, яке переживається у внутрішньому, екзистенційному досвіді особистості. Сфера соціального життя, яка є безособовим, несправжнім буттям панує над людиною. Звільнитись від панування “безособового” людина здатна лише завдяки особливому станові свого духовного світу, який проявляється у почуттях поклику совісті, турботи, тривоги тощо [118].

Один з найвидатніших представників екзистенціалізму – К.Ясперс розрізняв два види свідомості – актуальну та рефлексивну. Актуальна свідомість відображає оточуючий світ, а рефлексивна – спрямована на відображення процесу сприймання об’єктивного світу. Рефлексивна свідомість є специфічною для людини. Через неї вона звільняється від наявної ситуації та протистоїть їй [52].

Г.Марсель вказує на втрачене людиною почуття “інтимності” з буттям та іншими людьми, що обумовлене утвердженням раціоналізму в мисленні, його зверненістю назовні. Повернення цього почуття можливе завдяки вдумливому ставленню людини до власного життя (внутрішня зосередженість, що веде до мудрості), увазі до моральних передумов пізнання (вторинна рефлексія) [118].

Ж.П.Сартр, засновник екзистенціальної психології, автор терміну “екзистенціальний психоаналіз” і першої його концепції, не був психологом чи психіатром. Тому психологічні розмірковування Сартра не завжди відповідають нормам академічної точності і набувають форм вільної літературної творчості. Проте, як відмічає Л.І.Філіпов, вчення про екзистенціальний психоаналіз є найбільш важливим та оригінальним внеском

Ж.П.Сартра в екзистенціальну антропологію. Призначенням екзистенціальної психології, за Ж.П.Сартром, є вивчення сенсу життя в його психологічному аспекті, тобто з точки зору його впливу та його значення для людини, її життєвого досвіду [134].

Вихідною точкою психологічного пізнання у Сартра служить рефлексія. Людська свідомість утворена трьома шарами: нерелектована спонтанна свідомість; рефлексія, що поєднує свідомість та емоції; очищувальна рефлексія в акті катарсису, що відкриває свободу суб'єкту. Але рефлексія у Сартра безсловесна, оскільки він відмовляється від інтроспекції як методу, що гарантує особистості привілейоване становище, коли мова йде про опитування, яке стосується власної поведінки. Таким чином, рефлексія позбавлена засобів для самооб'єктивації в формі уявлення. Саме тому рефлексія Сартра - це "таємниця при повному світлі", оскільки вона позбавлена засобів, що дозволяють здійснити аналіз та концептуалізацію. Рефлексія - "сирий матеріал", на основі якого екзистенціальний психоаналітик реконструює життя людини ззовні. За задумом Сартра, екзистенціальний психоаналіз повинен бути об'єктивним методом рефлексії, що дозволяє відшукати "граничний", "останній" зміст свідомої активності, який ні до чого іншого не можна звести [134].

Аналіз розвитку поняття рефлексії в історії філософської думки свідчить про те, що воно пройшло шлях від розуміння рефлексії як презентованого ззовні (Богом) в „теоцентричних концепціях людини до уявлення про рефлексію як суто суб'єктивне явище, притаманне тільки окремому індивідові, і до поняття про рефлексію як феномен, включений в інші явища психіки людини” [135, с.61].

Таким чином, у філософській традиції рефлексія означає природну та необхідну людську здатність до розмірковування над собою та оточуючим світом. Таке розуміння рефлексії було сприйняте психологією, на сучасному етапі розвитку якої проблема рефлексії розглядається як одна з найбільш значущих. Розкриття її феноменів, механізмів та процесів пов'язане з

вивченням фундаментальних проблем загальної, вікової та педагогічної психології: теоретичні дослідження мислення, творчості, мистецтва, саморегуляції, формування особистості, її виховання та самовиховання. Тому можна виділити кілька напрямків власне психологічного дослідження рефлексії.

Один з них – з'ясування ролі рефлексії в творчому мисленні. Виникнення цього оригінального напрямку системно-психологічного вивчення рефлексивної регуляції творчого процесу пов'язане з роботами С.Ю.Степанова, І.М. Семенова, В.К. Зарецького [48, 112, 113, 125], Ю.Н.Кулюткіна [66]. Аналізуючи новітні дослідження функцій рефлексії та її іноваційно-творчого потенціалу, І.М. Семенов та С.Ю.Степанов вказують, що вона виступає механізмом розвитку різних психічних процесів (свідомості, мислення, поведінки, особистісного розвитку, спілкування). В зв'язку з цим можна говорити про появу нової області досліджень – психології рефлексії. Звернення психології до проблематики рефлексії пов'язане з сучасними умовами суспільного життя. Вони задають цінності, ідеали, норми психічного життя людини як відкритої, мобільної системи, що саморозвивається, удосконалює свої можливості, культивує здібності в процесі безперервної творчості, а це пов'язане з подоланням шаблонів мислення та стереотипів поведінки [125].

Наукові інтереси С.Ю.Степанова та І.М.Семенова зосереджені на проблемі вивчення можливостей всебічного і гармонійного розвитку особистості в процесі індивідуально- та культурно-значущої творчості. На їх думку, процес, власне, творчого мислення не може здійснюватись без його самоорганізації, джерелом якої є пізнавальна активність особистості як цілісного “Я”. При пошуку рішення творчих задач “Я” спонукається до саморозвитку необхідністю подолання особистісних конфліктів, що неминуче виникають через неможливість безпосереднього репродуктивного їх розв'язання. Розв'язання такого завдання вимагає активної самоперебудови особистості. Саме тому породження в мислительній

діяльності інтелектуальних новоутворень в дійсно творчому процесі завжди опосередковане породженням відповідних особистісних новоутворень. Як відмічає Я.А.Пономарьов, авторам робіт даного напрямку притаманне прагнення до подолання розриву інтелектуального та особистісного планів мислення [99]. При розв'язанні творчого завдання необхідною є мобілізація особистісних можливостей людини, що визначається не тільки запасом її інтелектуальних знань та умінь, а й власне особистісними якостями, що залежать від її індивідуальних особливостей та ціннісних орієнтацій. Для розв'язання проблемної ситуації (якою є творча задача) необхідна максимально можлива особистісна залученість людини до мислительної діяльності. Це вимагає від неї проникнення в незначні, на перший погляд, нюанси предметного змісту проблемної ситуації, а також максимально можливої осмисленості своїх дій. Тому рефлексія тлумачиться як форма такого активного особистісного переосмислення людиною тих чи інших змістів своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення діяльності. Ці змісти, з одного боку, включають умови діяльності, а з іншого – суб'єктивно визначаються індивідуальними особливостями життєдіяльності людини. Виділеним двом видам змістів (об'єктивного і суб'єктивного) відповідають дві умовно виділені форми рефлексії:

- інтелектуальна рефлексія, спрямована на осмислення змісту проблемної ситуації і на організацію дій, що перетворюють елементи цього змісту;
- особистісна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення людиною себе та своєї мислительної діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного “Я” [113].

Якщо функція інтелектуальної рефлексії пов'язана з усвідомленням засобів розв'язання творчої задачі та підстав їх пошуку в процесі мислення, то функція особистісного компонента - із забезпеченням “Я - залученості” суб'єкта в мислительний процес, що визначається певною особистісною позицією та її рефлексивною реалізацією [113]. Особистісна позиція

характеризується сукупністю ставлень суб'єкта до задачі, до себе та власної діяльності. Ставлення до власної діяльності може об'єктивуватись у таких позиціях:

1. Репродуктивній позиції, яка характеризується готовністю реалізувати звичні для суб'єкта форми діяльності.
2. Продуктивній позиції, що акумулює в собі готовність суб'єкта перетворити звичні форми діяльності в процесі розв'язання задачі.

Вивчення рефлексивної регуляції пізнавальної активності дозволило виділити особливий вид пам'яті - метапам'ять. Її визначають як знання про процеси, що відносяться до власної пам'яті. На вищих рівнях вдосконалення суб'єкта в певній сфері діяльності поповнюються знання про ефективні стратегії індивідуального запам'ятовування і особливо про умови їх застосування. Цей вид пам'яті характеризується більш високою самоорганізацією суб'єктом власних мнемічних дій, що забезпечуються особливими рефлексивними операціями: створенням мотиваційно-афективного настрою особистості на роботу в певних умовах, що відповідають цілям майбутнього та пошуком за рахунок використання матричних способів організації актуального плану з дослідженням об'єкта [55].

Експериментально також встановлено факт інтенсифікації рефлексії безпосередньо перед знаходженням принципу розв'язання творчої задачі у досліджуваних, які зробили це правильно [112].

Таким чином, для зазначеного напрямку досліджень ключовим є поняття рефлексії, яке розуміється як переосмислення людиною руху своєї мислительної діяльності, що забезпечує її перебудову. Формування рефлексивних прийомів роботи над задачею є важливою умовою оптимізації пізнавальної діяльності при розв'язанні творчих задач. Значення робіт, виконаних в межах цього напрямку, полягає в тому, що вони закладають підвалини продуктивної практичної роботи з оптимізації мислення на всіх рівнях онтогенетичного розвитку. Удосконалення мислення є одним з

суттєвих завдань сучасної освіти. Тому праці даного напрямку є цінними для педагогічної психології в плані пошуку способів розвитку творчого потенціалу мислення через активізацію його рефлексивних механізмів.

Дослідження рефлексії в межах психології управління дозволяє виділити наступний аспект її вивчення – кооперативний. Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують ефективне планування спільних дій колективу та їх кооперацію. При цьому, за Г.П. Щедровицьким, рефлексія трактується як „вивільнення суб’єкта процесу діяльності”, як „його вихід у зовнішню позицію стосовно до неї” [150].

Головні ідеї та логіка підходу до управління як до рефлексивного процесу були описані в 60-х роках ХХ століття. Рефлексія виступала в функції усвідомлення змісту власної активності та активності іншого. Смісл рефлексивного управління полягає у використанні можливостей суб’єкта свідомо конструювати образи себе та інших .

На вивчення проблеми рефлексії саме в кооперативному та управлінському аспектах був спрямований цикл досліджень В.А.Лефевра, започаткованих в 60-х роках минулого століття. На думку В.А.Лефевра, суто людська здатність до рефлексії – вирішальний механізм в організації дії людини, в оцінці ситуації та можливості успіху. Людині властиве прагнення до усунення невизначеності та підвищення суб’єктивної вірогідності успіху. Суттєвою рисою досліджень В.А.Лефевра була їх спрямованість на побудову математичної моделі “внутрішнього світу” людини. В філософській традиції рефлексія трактується як свідоме спостереження та аналіз власної думки. Тому В.А. Лефевр припустив існування “рефлексивного комп’ютера” в людській свідомості, що автоматично здійснює рефлексію переживань та оцінок. Математичне описання рефлексії передбачає, що суб’єкт А, ментальна структура якого досліджується, зображений двома символічними елементами: сам суб’єкт та “планшет свідомості”, на якому поміщається те, як даний суб’єкт бачить світ, тобто зображення Z. Символічно така структура виражається формулою:

$$A = a_0^Z$$

a_0 – суб'єкт такий, яким він є ; Z – те, що знаходиться в його уяві.

Таким чином, з'являється рефлексивна структура, в якій суб'єкт A має планшет свідомості, на якому презентована картина дійсності. Вона може включати самого суб'єкта, інших суб'єктів, а також уявлювані ним предмети та ситуації. Крім того, зміст рефлексії суб'єкта може включати і самого суб'єкта з його рефлексією. Так виникають рефлексивні структури другого

рангу: $A = a_0^{Za_1}$

a_1 – уявлення суб'єкта про самого себе ;

Z – уявлення суб'єкта про власну думку [цит. за: 147].

На думку Ю.А. Шрейдера [147], важлива ідея В.А.Лефевра полягає в тому, що оцінка суб'єктом себе та відчуття цієї оцінки як негативної чи позитивної здійснюється без зусиль свідомості. Механізми таких оцінок здійснюються автоматично, як вмонтований в психіку людини рефлексивний комп'ютер. Проте описані вище два ранги рефлексії не є межею. Більш високі її рівні потребують не автоматичних зусиль свідомості, а залучення феномену вільного вибору. Саме тому В.А.Лефевр вживає два принципово відмінні визначення рефлексії:

1. Дескриптивна рефлексія як конкретний механізм вибору в бінарних ситуаціях, який в цілому байдужий до змісту того, що відбувається.

2. Механізм рефлексивного вибору як здатність людини осягати свій внутрішній світ та будувати картину своїх станів [цит. за: 147].

Головні ідеї теорії рефлексивного управління (В.А.Лефевр, Г.П.Щедровицький та ін). знаходять своє продовження і у новітніх дослідженнях. Тут можна виділити два основних напрямки. Перший із них пов'язаний із з'ясуванням механізмів маніпулятивних впливів на індивідуальну та суспільну свідомість [71]. Загострення проблеми маніпулятивних впливів спричинене інтенсивним розвитком інформаційних технологій, кіберкультури, зростанням впливу засобів масової інформації,

кіно, з поширенням трагічних наслідків маніпулятивних впливів тоталітарних релігійних сект. Масове розповсюдження психологічних маніпуляцій – одна з основних загроз інформаційно-психологічної безпеки особистості і суспільства, тому постає проблема визначення основних напрямків та можливостей соціально-психологічного захисту людини в сучасних умовах. Очевидно, що заборона та цензура з боку держави не здатні розв'язати проблему. Дослідження, проведені в межах цього напрямку, свідчать, що дійсно ефективним засобом протистояння системі маніпулятивних впливів на людину та суспільство є комплексне рефлексивне управління. Рефлексивний характер управління проявляється в тому, що присутність рефлексії дозволяє оцінити теперішні події з позицій гіпотетичного майбутнього, прогнозувати їх наслідки.

Розвиток другого напрямку досліджень процесів рефлексивного управління зумовлений розвитком науки та техніки, що висуває якісно нові вимоги до виконання людиною своїх професійних обов'язків. Збільшується кількість тих професій, де невміле виконання людиною своїх обов'язків може стати причиною виникнення критичних ситуацій, аварій, екологічних катастроф. Дослідження в галузі психології рефлексивного управління дозволяють побудувати концептуальні основи закономірностей поведінки окремої людини та групи людей, причетних до генезису критичних ситуацій в соціотехнічних системах. Ефективним в цьому випадку є застосування рефлексивного аналізу. Цей вид аналізу є результатом спеціально організованого полілогу, в якому беруть участь люди, причетні до критичної ситуації. Рефлексивний аналіз дозволяє усунути суперечність версій причинності критичних ситуацій, адекватно описати генезис критичних факторів, найбільш достовірно побудувати модель розвитку критичної ситуації, розробити відповідні заходи щодо її попередження [71].

На з'ясування комунікативного аспекту рефлексії спрямовані переважно соціально-психологічні дослідження (Г.М.Андрєєва, А.А. Бодальов, Н.І. Гуткіна, Л.А. Петровська). В соціальній психології рефлексія

тлумачиться як усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню [5, с.122]. Рефлексія, з соціально-психологічної точки зору, – це знання того, як інший розуміє свого партнера по спілкуванню, це своєрідний подвоєний процес віддзеркалювання один одного. І.С. Кон розуміє соціальну рефлексію як “глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі в свою чергу відображається внутрішній світ першого спостерігача” [61, с.110].

Соціальна рефлексія є суттєвим компонентом розвиненого спілкування та міжособистісного сприймання. В дослідженнях Н.І.Гуткіної виділяється та досліджується один з її аспектів, а саме – рефлексивні очікування. Рефлексивні очікування – це уявлення людини про те, що думають про неї люди, які складають коло її спілкування [40, с.5]. Рефлексивні очікування можуть бути адекватними та неадекватними. Зрозуміло, що викривлене уявлення людини про себе, про партнера по спілкуванню і, головне, про те, як її сприймає співрозмовник, виключає взаєморозуміння та взаємодію. Наближення комплексу таких уявлень один до одного – складний процес, що вимагає спеціальних зусиль. Одним з ефективних засобів в цьому плані є перцептивно-орієнтований соціально-психологічний тренінг (Л.А.Петровська, Ю.С.Семенов). Важливо підкреслити, що повнота уявлень людини про себе значною мірою визначається багатством її уявлень про інших людей, широтою та розмаїттям її соціальних контактів, що дозволяють проаналізувати ставлення до себе з боку партнерів по спілкуванню. Крім того, і це особливо важливо, пізнання себе – це відкритість іншим людям. Таким чином, розкриваючи в процесі спілкування свій внутрішній світ, ми отримуємо можливість пізнати багатогранність власної душі.

З іншого боку, як показують сучасні дослідження, існує прямий зв'язок між повноцінністю, когнітивною складністю, диференційованістю “Я - образу “ суб'єкта та відображенням індивідуальних і особистісних властивостей інших людей [104]. Пізнання інших людей може суттєво

ускладнюватись у випадку недостатньої обізнаності суб'єкта про властивості своєї особистості, про свої позитивні якості та вади. Таким чином, рефлексивно-перцептивні уміння особистості утворюють органічний комплекс: пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінки власного психічного стану, а також здійснення всебічного та адекватного пізнання іншого.

Особистісна рефлексія розуміється як процес переосмислення, як механізм “не тільки диференціації в кожному розвиненому та унікальному людському “Я” його різних підструктур (“Я”- фізичне тіло, “Я”- біологічний організм, “ Я”- соціальна істота, “Я”- суб'єкт творчості та ін), але й інтеграції “Я” в неповторну цілісність [112]. Рефлексія виступає як дослідницький акт, спрямований на себе як на суб'єкта життєдіяльності. За Н.І.Гуткіною, основним компонентом особистісної рефлексії є рефлексивний аналіз, тобто самоаналіз, що призводить до отримання нового знання про себе. Одночасно рефлексивний аналіз може розглядатись як критерій наявності рефлексії [40]. У дослідженні А.В.Візгіної здійснена спроба вивчення внутрішнього діалогу як розгорнутої мовленнєвої активності суб'єкта, спрямованої на значущі для нього аспекти власного “Я”. Специфіка цієї активності визначає взаємодію, принаймні, двох не співпадаючих точок зору, що розвиваються одним і тим самим суб'єктом [27].

Особистісна рефлексія спрямована на власне “Я” суб'єкта, на усвідомлення смислів, відносин, конфліктів [40, 51, 112]. Рефлексія виступає як родова здатність людини, що проявляється у зверненості свідомості на себе, на внутрішній світ людини, на її місце у взаємовідносинах з іншими, на форми та способи пізнавальної та перетворювальної діяльності [70, 95,116,117,157]. За В.І.Слободчиковим, здатність відокремити в уявленні себе, своє “Я” від життєвого оточення, зробити себе, свій внутрішній світ, свою суб'єктність предметом осмислення, а на основі цього – предметом практичного перетворення, вдосконалення, є фундаментальною характеристикою способу буття людини. Саме ця здатність визначає межу,

що розділяє світ тварин та світ людей [116, с.372]. Рефлексія виступає як розрив, як вихід людини з повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього.

В найбільш загостреній формі ця думка висловлена у С.Л.Рубінштейна: "Існує два основних способи буття людини, відповідно, два ставлення її до життя. Перший – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків ... Тут людина вся всередині життя, будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язане з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти мислено позицію поза ним для рефлексії над ним. Це є існуюче ставлення до життя, але не усвідомлюване як таке..."

Другий спосіб буття пов'язаний з появою рефлексії. Вона ніби призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину мисленно за його межі, людина ніби займає позицію поза ним. Це вирішальний, поворотний момент. Тут закінчується перший спосіб існування ... З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя . З цього моменту, власне, й постає проблема відповідальності людини в моральному плані, відповідальності за все здійснене і все згаяне" [109, с.351-352]. За С.Л.Рубінштейном, рефлексія як узагальнене ставлення до життя є невід'ємним атрибутом людини - суб'єкта власної життєдіяльності. Саме від такого узагальненого ставлення до життя залежить поведінка суб'єкта в будь-якій ситуації, в якій він знаходиться, і ступінь залежності його від ситуації або свободи в ній [109]. В сучасних науках про людину поняття суб'єкта пов'язане з наявністю у нього таких якостей, як активність, самостійність, здатність до здійснення специфічних людських форм життєдіяльності. Суб'єкт розглядається як творець власного життя, здатний зробити свою життєдіяльність предметом практичного перетворення, ставитись до себе, оцінювати способи своєї діяльності та поведінки, контролювати її хід та результати. Становлення людини як суб'єкта відбувається в процесі індивідуального розвитку. Продовжуючи думку С.Л.Рубінштейна, можна

сказати, що кожна людина має можливість вибору шляху свого розвитку: або повністю співпадати з обставинами та умовами своєї життєдіяльності або певним чином ставитись до умов та обставин життя.

В зв'язку з цим у формуванні людини як суб'єкта життя вирішальної ролі набуває рефлексія. Власне, рефлексія не може прямо виявити або змінити обставини життя особистості. Здійснюючи змістовну саморефлексію, людина може вплинути на ціннісно-смыслову позицію “Я” в значущій для неї життєвій сфері чи ситуації. „Рефлектуючи, особистість може змінити рівень своєї самостійності, воління, сили “Я” в значущій ситуації. Людина, завдяки рефлексії, може поглибити, розширити, збагатити особистісні смисли того, що вона здійснює” [123, с.126-127].

Рефлексія виступає як умова розвитку внутрішнього світу особистості, вміння контролювати та регулювати свої дії. „Оволодіваючи рефлексивними прийомами, від дій, що здійснюються під впливом безпосередніх спонук, людина переходить до вчинків, які здійснюються за певними мотивами, тобто спонуками усвідомленими, оціненими, прийнятими людиною у якості підстав, поведінки” [108, с.266].

С.Л. Рубінштейн окреслив концепцію особистості як суб'єкта життя та вказав на роль рефлексії як “світоглядних почуттів” у детермінації поведінки людини. Рефлексія дозволяє здійснювати активний та конструктивний вплив на власне життя. Рефлексивність як невід’ємний атрибут суб'єкта життя проявляється в діях, що враховують опір обставин, їх невідповідність бажаному для людини напрямку. Особистість включається в сукупність причин та наслідків не тільки як залежна від обставин, але й як творець власного життєвого шляху.

Дослідження проблем суб'єктності, активності особистості, її життєвого шляху, саморегуляції було продовжене в роботах К.О.Абульханової-Славської. Предметом її досліджень стали такі психологічні феномени як “стратегія життя”, “життєтворчість”. Вказуючи на провідні механізми їх існування та розвитку – рівень домагань,

саморегуляцію, задоволеність особистості – К.О.Абульханова-Славська підкреслює рефлексивну природу цих механізмів. І дійсно, необхідною умовою функціонування вказаних механізмів є самооцінювання та об'єктивізація певних змістів свого внутрішнього світу.

“Нерозвинений образ самого себе, нездатність до рефлексії, до адекватної оцінки не тільки своїх окремих дій і проявів, але й своєї особистості в цілому приводить людину в “глухий кут”, коли їй “нічого сказати собі”, коли вона знає саму себе гірше, ніж тих людей, з якими безпосередньо спілкується”[2, с.97]. Наслідком цього є те, що “людина підпорядковується владі своїх імпульсів, неперевічених думок або, навпаки, фіксованих (раз і назавжди) установок, не вміє диференціювати себе від інших, не знає своїх вад та позитивних якостей” [2, с.97].

В буденній свідомості рефлексія часто сприймається як ненормальний внутрішній розлад, роздвоєність, пов'язана з відсутністю вольових якостей, бездіяльністю, егоїзмом. Проте, “тільки внутрішня діалектика, боротьба спонук, діалог з самим собою, дають людині за умов складного зовнішнього життя почуття внутрішньої свободи, звичку та можливість змінити перебіг подій. Такий діалог з собою, така потреба в рефлексії, в усвідомленні життєвих проблем навіть ціною тимчасової втрати темпу життя, його продуктивності є свідченням сили, а не слабкості духу” [2, с.98].

Важливим моментом для з'ясування сутності особистісної рефлексії є розрізнення функції “Я – виконавця” та “Я – контролера”. Така диференціація дозволяє суб'єкту здійснювати саморегуляцію поведінки, забезпечує відповідність якостей, уявлень про себе здійснюваним вчинкам.

Рефлексія розглядається в контексті проблеми свідомості та самосвідомості. Серед виділених В.П. Зінченком функцій свідомості – відображувальної, креативної, регулятивної – рефлексивна визначається як основна. Рефлексія – родова здатність людини, що вирізняє її поміж інших живих істот та характеризує сутність свідомості та самосвідомості. Рефлексія, що проявляється у зверненні свідомості на саму себе, на

внутрішній світ людини, ставить не тільки питання “Хто я?”, “Який Я?”. Завдяки рефлексії, свідомість знаходиться у постійному пошуку смислу буття, життя, діяльності. Об’єктами рефлексії виступають і відображення світу, і мислення про нього, підстави та способи регуляції людиною власної поведінки, дій, вчинків, самі процеси рефлексії та власна свідомість особистості[53].

Рефлексія “як погляд в себе” тісно пов’язана з поняттям самосвідомості в концепції В.В.Століна [126]. Основною одиницею самосвідомості, за В.В.Століним, є конфліктний смисл “Я”, який відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб’єкта, зіткнення його мотивів та діяльності. Конфліктний смисл “Я” є не просто частиною змісту самосвідомості, він виступає як процес, як внутрішній рух, внутрішня робота. Смисл “Я” народжується в результаті співвіднесення власних якостей з мотивом діяльності, що передбачає високорозвинену здатність до рефлексії. В самосвідомості співвідносяться мотиви та дії, одні мотиви з іншими, і таким чином вибудовується ієрархія мотивів. З’ясування для себе найбільш значущих мотивів знаменує розвиток особистості. Таке усвідомлення призводить до перебудови усіх систем установок та формує ідеальне “Я”. В свою чергу ідеальне “Я” впливає і на соціальну адаптацію, і на рівень тривожності, і на особливості мотивації, воно ж є джерелом заборон та моральних обмежень на всю поведінку людини [126].

В структурному плані самосвідомість постає як єдність самопізнання, самооцінки та саморегуляції. Рефлексивність є однією з визначальних характеристик усіх складових самосвідомості.

Рефлексивність забезпечує такі найважливіші процеси самопізнання, що виділяються І.І.Чесноковою, як самосприймання, самовираження, самоаналіз і самоосмислення. Від рівня рефлексивності залежить ступінь об’єктивності знань про себе, оскільки неоднозначність, некатегоричність суджень про себе дозволяє вести внутрішній діалог про власні якості та цінності [143].

В акті самооцінювання рефлексивним механізмам належить особлива роль. На думку Л.С. Виготського, рефлексія допомагає людині спостерігати себе в світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати “Я” діюче та “Я” , яке здійснює оцінку [31, с.245].

За М.Й.Боришевським, рефлексивність – це “глобальна змістовна функціональна характеристика саморегулювання. Вона забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб’єкта поведінки та функцію об’єкта управління [20,с.23]. Рефлексивність саморегуляції поведінки забезпечує здатність людини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі “Я” негативних характеристик, що підкріплюється результатами об’єктивного самопостереження, народжує адекватну самооцінку і спонукає до цілеспрямованої саморегуляції поведінки.

На основі рефлексії формується здатність людини співвідносити свої вчинки з якостями особистості. Про це пише З.Заборовський [164]. Він виділяє дві форми самосвідомості – внутрішню та зовнішню, що належать до різних аспектів функціонування “Я”. Внутрішня самосвідомість спирається, в основному, на інформацію більш чи менш суб’єктивну. Вона часто має конкретно-образний характер. Зовнішня самосвідомість пов’язана з інформацією більш об’єктивною, що стосується, наприклад, відносин з іншими, власної діяльності, її результатів. Ця інформація часто має понятійний характер.

Внутрішня самосвідомість пов’язана з постійним безпосереднім контактом з власними судженнями (почуттями, бажаннями), що створює більш особистісне, але водночас і більш об’єктивне ставлення до себе. „Зовнішня самосвідомість є опосередкованим та об’єктивованим ставленням до себе” [164, с.92]. За З.Заборовським, особливою формою самосвідомості, яка знаходиться на межі внутрішнього та зовнішнього, є рефлексивна самосвідомість. Вона базується на когнітивній переробці та інтеграції різноманітної інформації, що стосується власної особистості. Джерела цієї

інформації – аналіз, синтез, причинно-наслідкове та генетичне мислення. З.Заборовський наголошує на особливій значущості когнітивного чинника в рефлексивній самосвідомості, що забезпечує критичне самооцінювання, самоаналіз, “відкриває” механізми власної поведінки. Це створює умови для ефективного самоконтролю та всебічного розвитку особистості. Таким чином, рефлексивна самосвідомість забезпечує саме причинно-наслідковий та генетичний аналіз як власної особистості, так і стосунків з іншими людьми, поведінки в різноманітних ситуаціях.

Не дивлячись на те, що рефлексивність є визначальною характеристикою всіх складових самосвідомості, неправомірно ототожнювати її зі структурними компонентами самосвідомості (зокрема, з самопізнанням). На це звертають увагу вчені, що займаються дослідженням проблеми рефлексії в психології і філософії [7, 156]. Зокрема, Г.А.Антипов відмічає, що рефлексія не співпадає з пізнанням людиною самої себе, оскільки самопізнання може бути і нереліксивним. Спрямовуючись саме на внутрішній досвід, вона виступає лише вихідним пунктом руху пізнання, а кінцевим є досвід зовнішній, поведінка та діяльність людини [7].

Подібну думку висловлюють С.Sedikides та J.J.Skowronski: “Особистісна рефлексія – це активне та внутрішньо мотивоване розмірковування; часто виникає як спроба надати певного значення, смислу подіям, а не як бездумний збір фактів, що стосуються власного “Я” [163, с.246].

Результати рефлексивної діяльності можна зафіксувати за тими змінами, що відбуваються в діяльності та поведінці людини. Самі ці зрушення не є рефлексією, вони виступають як її об’єктивація. Традиційно об’єктивація вважається одним з компонентів, що завершують рефлексивний процес [86,132].

Об’єктивація забезпечує “активну затримку та перетворення однієї з ланок зупиненої поведінки на самостійний предмет пізнання” [153]. Нерозривний зв’язок рефлексивного процесу з об’єктивацією дозволяє будувати свою поведінку як предмет власного дослідження. Способи

побудови такого предмета і є формою існування рефлексії [155]. Об'єктивація як компонент рефлексивного процесу є наслідком трансформацій, що відбуваються в смисловій сфері людини, а не наслідком впливу зовнішніх чинників, що змушують зупинити діяльність. Об'єктивація є необхідним моментом рефлексії конструктивної. Без об'єктивації рефлексія стає “руйнівною, роз’їдає всіх і вся, продовжується до безкінечності” [86, с.15].

Це яскраво ілюструється описаним в літературі (як художній, так і психологічній) портретом людини з такою організацією самосвідомості, для якої характерна орієнтація на ізоляцію від зовнішнього світу, конфлікт з суспільством. Розрив зовнішніх зв'язків компенсується інтенсивною автокомунікацією, діалогом з собою, рефлексією. Тим самим може сформуватись досить розвинений духовний світ індивіда, але для суспільства, для оточуючих така людина є втраченою, поки не знайде спосіб виявити свої надбання в спілкуванні з іншими.

Особистісна рефлексія спрямовується на різні аспекти внутрішнього світу людини. Це спонукає до виділення в межах особистісного аспекту рефлексії її підвидів.

Зокрема, Семеновим І.Н. як самостійний предмет дослідження виділяється екзистенційна рефлексія. Специфіка цього підвиду рефлексії полягає в усвідомленні, переосмисленні та корекції суб'єктом свого цілісного образу, підстав власного буття, суперечливості суб'єктивного буття” [111].

Цікаві, змістовні дослідження особистісної рефлексії в контексті професійного становлення практичного психолога та педагога здійснені українськими дослідниками Н.І.Пов’якель [97] та Т.М.Яблонською [157]. При цьому рефлексія тлумачиться не просто як довільне чи мимовільне усвідомлення особистістю певних ознак, змістів свідомості чи діяльності, а як „активне, цілеспрямоване усвідомлення засад цих характеристик, їх причинно-наслідкових зв'язків” [157].

В дисертаційном дослідженні Шугай М.А. здійснено спробу психологічного аналізу особливостей національної рефлексії в молодшому шкільному віці [148]. Національна рефлексія є основою розвитку національної самосвідомості, оволодіння дитиною досвідом здійснення самопізнавальних та самоперетворювальних впливів. Цей психологічний феномен включає національне самопізнання, роздуми людини над власним душевним станом, раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що створює поведінкову модель, типову для даного народу. [148].

Існує низка досліджень, в яких підкреслюється роль рефлексії в саморегуляції моральної поведінки (І.Д.Бех [14,16], М.Й.Боришевський [20], І.С.Булах [25], Б.В.Зейгарник [51], Д.О.Леонт'єв [70], Махова М.Ю. [78], Р.В.Павелків [91], І.В.Сингаївська [114], В.І.Слободчиков та Г.А.Цукерман [117]). Все це зумовлює необхідність виділення особливого підвиду особистісної рефлексії – рефлексії моральної. За визначенням І.Д.Беха, моральна рефлексія “передбачає здатність індивіда усвідомлювати свої спонуки, передбачати результати вчинків з урахуванням власної позиції та позиції інших людей, здатність узгоджувати мету із засобами її досягнення” [16].

Таким чином, провідна роль рефлексії у саморегуляції моральної поведінки визнається дослідниками, і ця традиція започаткована в концепції суб'єкта життя С.Л.Рубінштейна. Рефлексія розглядається як унікальний феномен психіки людини, що породжує певне ставлення до себе і до результатів своєї діяльності та поведінки (С.Л. Рубінштейн). Проте, як показує аналіз філософської та психологічної літератури, як самостійний предмет дослідження моральна рефлексія не виступає. О.А.Курносикова підкреслює, що численні теоретичні та експериментальні дослідження останніх років ще не призвели до чіткого виокремлення такого типу рефлексії як моральна [67]. Це спонукало нас обрати тему дисертаційного

дослідження: “Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці”.

Зупинимось детальніше на особливостях моральної рефлексії. Специфіка рефлексії полягає в тому, що вона не тільки відображає свої об’єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. У випадку моральної рефлексії, її об’єктами виступають регулятивні підстави поведінки людини. Рефлексія, впливаючи на них, починає впливати і на характеристики самої поведінки.

Як мета та ідеал виховних зусиль в плані морального розвитку виступає альтруїстична поведінка особистості на протигагу егоїзму (відповідно алоцентрична або егоцентрична спрямованість самосвідомості, за М.Й.Боришевським). Альтруїзм – одна з провідних етичних категорій, “моральний принцип, що передбачає співпереживання іншим, безкорисливе служіння їм та готовність до самозречення заради їх блага і щастя” [118,с.15]. Хоча сам термін “альтруїзм” був введений в науковий словник Огюстом Контом лише в ХІХ столітті, подібні ідеї розвивались і раніше. Зокрема, у відомому “золотому правилі”, яке зустрічається вже в ранніх писемних пам’ятках багатьох культур: вченні Конфуція, давньоіндійській “Махабхараті”, в Одиссеї Гомера тощо. Найпоширеніше формулювання “золотого правила” стверджує: “Вчиняй так стосовно інших, як ти хотів би, щоб вони вчиняли стосовно тебе”. В християнстві принцип альтруїзму уособлено в заповіді: “Возлюби ближнього свого, як самого себе”. Альтруїстичні ідеали стверджують право та обов’язок особистості брати на себе відповідальність та діяти у відповідності зі своїми уявленнями про найкраще, спонукають індивіда ставити себе на місце іншого, емоційно переживати його стан.

У філософській літературі підкреслюється, що фактично альтруїстична поведінка передбачає самозречення, відмову від власних інтересів. Проте, як показують сучасні, власне психологічні дослідження, суперечність між альтруїзмом та егоїзмом розв’язується через відповідальність [115]. Як

зауважує А.А.Славська, саме відповідальність звільняє суб'єкта від контролю та влади обставин, оскільки особистість сама стає суб'єктом реалізації необхідності. Відповідальність передбачає, що особистість наперед гарантує, що подолає труднощі, розв'яже суперечності власними силами. Це вимагає перетворення особистості з об'єкта контролю на суб'єкта самоконтролю, оволодіння саморегуляцією та самоорганізацією власної поведінки [115]. І тут на перший план виступає моральна рефлексія, яка дозволяє впливати на регулятивні підстави поведінки та конструктивно змінювати їх.

За відомим висловом Гегеля, „обставини та мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою сама людина дозволяє їм це. Оволодіння навичками саморегуляції поведінки забезпечує свободу особистості від влади обставин. При цьому провідна роль належить рефлексії як здатності зайняти позицію спостерігача щодо власної поведінки та ситуації, яка склалась.

Ситуації морального вибору загострюють суперечність між альтруїстичною та егоїстичною тенденціями. Розв'язання моральних колізій у відповідності з етичними ідеалами альтруїзму вимагає, на нашу думку, розвиненої моральної рефлексії. Рефлексія дозволяє критично ставитись до себе і переглядати власні моральні позиції та особистісні якості. Але моральну рефлексію не слід розглядати лише як зосередженість на собі, на власних станах, думках, переживаннях. Ситуація морального вибору передбачає участь принаймні двох осіб, тому моральна рефлексія є діалогічним утворенням. Вона забезпечує як переосмислення суб'єктом власної позиції, так і співставлення її з позицією іншої людини; дозволяє робити припущення щодо наслідків своєї поведінки та можливої реакції інших людей.

Наукове поняття діалогу запозичене психологією з літературознавчих праць М.М.Бахтіна [11]. За М.М.Бахтіним, одна свідомість ставиться до іншої саме як до іншої. В діалозі з самим собою або з іншим людина виробляє, коректує та підтримує ставлення до себе. Рефлексія стає можливою саме в силу діалогічності людської свідомості, що передбачає моменти

звернення до уявного співрозмовника. Феномену діалога М.М.Бахтін надає універсального значення. Діалогічні взаємини людей – це не просто один з проявів буття, а явище, що пронизує людську свідомість, всі стосунки та прояви людського життя, все, що має сенс та значення. “Бути – значить спілкуватись діалогічно” [11, с.398].

В ситуації зіткнення власних інтересів та інтересів іншої людини розв’язання конфлікту на основі принципу альтруїзму можливе завдяки включенню рефлексивного процесу. Рефлексія дозволяє здійснити оцінку власного становища як більш привілейованого порівняно з становищем іншої людини. Така оцінка не є лише виявом співпереживання, емпатійного ставлення до іншої людини, вона виявляється результатом рефлексивного процесу, хоча емпатія і містить в собі зачатки здатності до рефлексії, яка дозволяє особистості усвідомлювати себе та інших, коректує знання про себе та інших. Рефлексія та емпатія не виключають один одного. Рефлексія виростає з емпатії, але не заперечує, не руйнує її, за умови, якщо рефлексія об’єктивована, якщо результати рефлексивного процесу знаходять реалізацію в поведінці людини.

І.Д.Бех акцентує увагу на ролі моральної рефлексії в процесі формування мотиву та мотивації, що визначає особливості поведінки індивіда. Розвинена рефлексія визначає інтенсивність процесу мотивотворення та побудови розгалуженої системи мотивів діяльності та поведінки, яка включає не тільки актуальні мотиви, а й мотиви високого ціннісного порядку [14].

В процесі формування мотиву рефлексія узгоджує такі фундаментальні характеристики особистості, як її світоглядні установки, переконання, цінності з інтересами, потребами, бажаннями.

Рефлексія дає можливість висловити, “прожити” про себе всю палітру моральних почуттів, сподівань, намірів, вагань, прагнень. Селективна здатність рефлексії дозволяє звільнитись від влади обставин, за рахунок найбільш повного усвідомлення моральної ситуації, себе та іншого в ній. Як

зауважує І.Д.Бех, результат рефлексивного процесу мусить емоційно переживатись, адже часто саме лише усвідомлення ситуації та необхідності діяти відповідно до загальновизнаних норм не призводить до відповідного вчинку. Рефлексивний процес повинен “власною силою викликати емоцію, яка забарвила б його результат” [14, с.53].

Таким чином, в моральній активності людини, одна з функцій рефлексії полягає у створенні зв'язку між усвідомленням моральної ситуації та її вимог, а також реалізацією відповідної поведінки. Крім того, рефлексія дозволяє налагодити “місток”, який з'єднує моральну сферу особистості та психіку інших людей. Ми вже згадували про діалогічну природу самосвідомості (рефлексії) людини. Людина не може жити без інших, а істинно моральне ставлення до оточуючих передбачає, що інший стає центром уваги як унікальна індивідуальність. Саме в цьому полягає принцип “домінанти на іншому”, висунутий А.А. Ухтомським. Коли людина зайнята собою (“домінанта на себе”), вона не бачить співрозмовника реального, а сприймає власну проекцію “Двійника” [133]. Звільнення від свого “Двійника” - складне, але необхідне завдання. Тому головне - зробити центром тяжіння іншого. Домінанта на іншому можлива тільки як домінанта на кожному іншому. Домінанта на Іншому є виявом дійсно альтруїстичного ставлення. Моральна рефлексія забезпечує децентрацію суб'єкта моральної поведінки. Рефлексія як можливість виходу за межі наявної ситуації дає змогу усвідомлювати її, мотиви власних дій, свій стан, актуалізувати свої знання, оцінити власний вчинок, а також з'ясувати позицію партнера по взаємодії, зрозуміти його стан.

Ставлення до Іншого, як правило, розглядається в термінах емпатійних переживань: переживання іншого приймаються через безпосереднє емоційне зараження, через прийняття його переживань. Зокрема, Т.П.Гаврилова розрізняє два типи емпатійних переживань:

1. Співпереживання як переживання суб'єктом тих самих почуттів, які переживає інший, через ототожнення з ним;

2. Співпереживання, коли суб'єкт переживає за іншого без співвіднесення з собою [33].

Подібної точки зору дотримується Л.П.Стрелкова. Вона підкреслює, що “у формуванні моральної спрямованості...основною є емоційна емпатія, яка ґрунтується на потребі в Іншому, опрідметненій в моральних мотивах”. Проте в розумінні Л.П. Стрелкової емпатія є поєднанням трьох ланок: співпереживання, співчуття, імпульсу до дії [127, с.29].

Спільним для обох трактувань емпатійного процесу є те, що сутність ставлення до іншого полягає саме у почуттях, і саме почуття є первинними щодо розуміння та вчинку. Слід відмітити, що такі уявлення є характерними для філософських теорій морального почуття: висловлювані людьми оцінки лише характеризують їх почуття схвалення чи несхвалення, але не виражають об'єктивного значення оцінюваних вчинків. Проте ще Кант підкреслював, що людина не може засуджувати зло або відчувати задоволення від добрих вчинків, не володіючи розвиненою моральною свідомістю. Дійсно моральне ставлення до Іншого не вичерпується емпатійними переживаннями. Воно передбачає бачення його як особливого без привнесення власної суб'єктивності. При цьому Інший виступає не як обставина, не як засіб, а як самоцінна і самодостатня особистість, як мета. Здатність бачити і почути саме Іншу людину, а не свого “двійника” і забезпечується моральною рефлексією. Володіння рефлексією дає можливість особистості відтворення діалогу з Іншим, який залишається для неї самодостатнім співрозмовником, що не зливається і не розчиняється в ній.

Важливими в контексті нашого дослідження є розмірковування І.С.Булах, яка підкреслює виокремлення у визначенні моральної рефлексії таких акцентів: „моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодій...з точки зору належного та ціннісного”[25, с.170].

Співзвучними тут є розмірковування В.Г.Ганжина, який зазначає, що аналіз моральної активності особистості передбачає пошук

опосередковуючої ланки, яка пов’язує моральну сферу особистості з психікою інших людей, а, іншого боку, виступає підґрунтям для логічних операцій морального мислення. Такою ланкою в моральній свідомості і є рефлексія. При цьому головна функція моральної рефлексії–пізнання іншого та зумовлювання власних дій [34]. Таким чином, завдяки моральній рефлексії здійснюється перехід від моральних цінностей до мотиву, а потім до психічного і навпаки [25, 34, 56,91].

Огляд літературних джерел, присвячених вивченню рефлексії, дозволяє зробити висновки та сформулювати положення, необхідні для подальшого аналізу проблеми.

Психологічні дослідження рефлексії стосуються таких її аспектів: пізнавального, кооперативного, комунікативного, особистісного.

Роль рефлексії, яку вона виконує в процесі реалізації людиною моральної поведінки, спонукає до виділення в межах особистісного аспекту рефлексії її особливого підвиду – рефлексії моральної.

Розвинена моральна рефлексія дає можливість людині усвідомлювати себе суб’єктом саморегуляції поведінки, виконуючи такі функції:

- 1.Рефлексивний вихід за межі ситуації міжособистісної взаємодії з метою її всебічного аналізу;
- 2.Рефлексивне проникнення у світ іншої людини, її почуттів, переживань, цінностей;
- 3.Прогнозування наслідків вчинку для себе та для оточуючих;
- 4.Моральна рефлексія дає можливість аналізу не тільки сфери власних спонук поведінки та діяльності, але й дозволяє людині встановити зв’язок з цінностями вищого порядку;
- 5.Моральна рефлексія забезпечує актуалізацію своїх знань, оцінку своїх можливостей щодо здійснюваного вчинку;
- 6.Моральна рефлексія гармонізує мотиваційну сферу особистості; рішення про альтруїстичний вчинок приймається таким чином, що

людина не відчуває напруження чи дискомфорту через незадоволення своїх інтересів.

На нашу думку, сформульовані положення повинні розкриватись через аналіз специфіки саморегуляції поведінки та ролі моральної рефлексії в цьому процесі.

1.2. Рефлексія як психологічний механізм саморегуляції поведінки

Значущість питань, пов'язаних з моральним становленням підростаючої особистості, спонукає до пошуку нових підходів у психолого-педагогічному супроводі цього процесу. Нова філософія освіти спрямовується на обґрунтування гуманістично-інноваційного типу освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного та духовно-морального потенціалу особистості, її самостійності, самодостатності, творчої активності.

Переконаність в цілісному характері природи людини, акцент на свободі волі, спонтанності, творчій силі індивіда, здатності самому бути причиною власної поведінки – все це основні принципи гуманістичної психології. Цей напрямок в психології відкинув уявлення про людину як про істоту, чия поведінка будується лише на основі детермінізму і повністю визначається стимулами зовнішнього середовища [149]. Проте, як відмічає Зейгарник Б.В. та співавтори, гуманістична орієнтація в психології до цього часу залишається швидше ціннісною, ніж конкретно-науковою. А саме розробка проблеми саморегуляції є одним з шляхів реалізації гуманістичної ціннісної орієнтації в психології [51]. На принципах гуманістичної психології ґрунтується і особистісно-орієнтований підхід в сучасних концепціях виховання (наприклад, І.Д.Беха [17]).

Як підкреслює Б.С. Братусь, основною площиною руху особистості є морально-ціннісна [23]. Подібну позицію займає М.Й. Боришевський: „моральність – головне, що утворює фундамент людини як особистості”

[20,с.3]. В зв'язку з цим процеси особистісної саморегуляції слід розглядати в цій же площині.

Функціонування системи саморегуляції забезпечуються певними психологічними механізмами, провідним серед яких є рефлексія. Розглянемо особливості саморегуляції як усвідомленого управління своєю поведінкою, що дозволить з'ясувати роль рефлексії в цьому процесі.

Наукові дослідження саморегуляції як специфічного процесу в живих системах розпочались на початку ХХ століття. Але основні принципи регулювання, що лежать в основі життєдіяльності організму, добре усвідомлювались ще задовго до цього. Так, в середині ХІХ століття Клод Бернар висловив думку про постійність внутрішнього середовища, тобто про здатність організму людини підтримувати в певних межах свої життєво важливі функції у відповідь на обурюючі впливи із зовнішнього середовища. Організм він уявляв як живу машину, що функціонує за принципом „замкненого кільця”, „життєвого кола”.

Уолтеру Кенону, одному з послідовних учнів К. Бернара, належить заслуга розкриття сутності механізмів, які забезпечують підтримку постійності внутрішнього середовища організму. Його відкриття увійшло в історію науки як вчення про гомеостаз. Принцип гомеостазу коротко сформульований у відомому афоризмі К. Бернара: „Постійність внутрішнього середовища є умовою вільного життя” [цит. за: 26, с. 480].

Ідея саморегуляції психічних станів вперше була сформульована в роботах І.М.Сеченова. Він шукав конкретні механізми, які лежать в основі здатності керувати власною поведінкою: спонукати або гальмувати її. На його думку, чуттєве збудження, думки та моральні почуття надають діям людини певного значення, сенсу, і завдяки цьому здійснюють їх регуляцію [цит. за : 26, с. 58]. Але слід відмітити, що проблема саморегуляції як можливості людини довільно змінювати власну поведінку, дії, стани піднімалась ще в працях Арістотеля (на це, зокрема вказує В.А.Іванніков,

[54]). Арістотель використовує поняття “деліберації”, яке означає процес зважування мотивів, що передує вчинку.

Рефлекторне розуміння психічного в науковому доробку І.М.Сеченова було підтвержене та розвинуте в працях І.П. Павлова. Відомий вислів І.П.Павлова: “Людина є, звичайно, система, як і будь-яка інша в природі, що підпорядковується неминучим і єдиним для всієї природи законам, але система унікальна за рівнем саморегуляції, яка сама себе підтримує, відновлює, коректує і навіть вдосконалює” [92, с. 394-395].

У фізіологічній теорії функціональних систем П.К.Анохіна розкриваються питання саморегуляції як „всезагального закону діяльності організму”. Всі функціональні системи, вроджені, або такі, що динамічно формуються в конкретній ситуації, мають, за П.К. Анохіним, одну і ту ж „операціональну архітекtonіку” [6]. Її головними механізмами є аферентний синтез, прийняття рішення і акцептор результату дії. Останній на думку П.К. Анохіна, є одним з найскладніших і найцікавіших в діяльності мозку. Саме в цьому апараті відбувається „таїнство” оцінки отриманого результату дії. У випадку невідповідності прогнозованого і реально отриманого результатів, автоматично запускається механізм орієнтовно-дослідницької реакції, який виконує коригуючу функцію з усунення розбіжності, яка виникла в акцепторі результату дії. Таким чином, якщо контрольний апарат (акцептор результату дії) виробляє сигнал неузгодженості, невідповідності між тим, що повинно бути і тим, що насправді вийшло, то цей сигнал виступає як пусковий для системи корекційних впливів. В цьому і полягає, за П.К. Анохіним, „золоте правило саморегуляції”.

Вивчення власне психологічних аспектів проблеми саморегуляції діяльності та поведінки тісно пов'язане з проблемою активності особистості. „Активна позиція особистості щодо обставин – це і пізнання цих обставин, і критичне вибіркове ставлення до оточуючої дійсності, що проявляється у здатності фіксувати і розв'язувати суперечності як вищій формі інтелектуальної самостійності” [122, с.66]. Необхідною умовою реалізації в

діяльності та поведінці активної позиції особистості є саморегуляція. З нею пов'язане вирішення питання про витoki активності людини, адже часто буває, що свідомо поставлена мета діяльності, не виконує своєї спонукальної функції. Як відзначає Ю.А. Міславський, фактично це питання про дієвість змістів самосвідомості, про ефективність її регулятивної функції [80].

Для з'ясування сутності процесів активності та саморегуляції принципове значення має розуміння людини як суб'єкта власного життя, висловлене в концепції С.Л. Рубінштейна [109]. Згідно з положеннями цієї концепції, людині властива свідома мотивованість дій, їх обгрунтованість, непідвладність стороннім впливам, здатність самому вбачати об'єктивні підстави для того, щоб діяти так, а не інакше.

Здатність до саморегуляції є невід'ємною і найголовнішою характеристикою суб'єкта. Тлумачення саморегуляції в біології, фізіології, кібернетиці як принципу зворотного зв'язку відрізняється від розуміння саморегуляції в психології. Неправомірно розглядати саморегуляцію в психології як процес безперервного пристосування людини до умов оточуючого середовища та задоволення потреб, що виникають в даний момент. На цей момент звертає особливу увагу В.Франкл, який вважає відкритість світу основною людською якістю. Людське буття спрямоване на щось інше, що не є ним самим. Тому "принцип гомеостазу не може слугувати достатньою підставою для пояснення людської поведінки" [139, с.55].

Особлива роль належить саморегуляції і у з'ясуванні питань морального розвитку особистості. "Якщо людина діє відповідно до існуючих стандартів, яких вона не спроможна змінити, якщо в своїй поведінці вона лише відтворює загальне правило, то така поведінка не містить морального ставлення... специфіка природи моральності саме в тому і полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Для людини як морального суб'єкта характерне активне ставлення до дійсності, формування власної думки про неї, регуляція поведінки на основі вимогливості до себе та відповідальності" [122, с.68].

Моральні норми як зовнішні щодо індивіда об'єкти не здатні спонукати відповідну його поведінку. Лише тоді, коли моральні норми стають внутрішнім законом, стійким, суб'єктивно значущим здобутком особистості, вони здатні спричиняти реальний регулятивний вплив на поведінку особистості [20, с.3].

Усвідомлення та оволодіння власною поведінкою є основним показником сформованості особистості за Л.С. Виготським: „Ми тільки тоді можемо говорити про формування особистості, коли наявне оволодіння власною поведінкою” [31, с.225]. Оволодіння є наслідком усвідомлення. Оволодіння власною поведінкою передбачає в якості передумови усвідомлення структури власних психічних операцій, а також „усвідомлення себе як певної цілісності” [31, с.227], суб'єкта думки та дії.

Важливість ґрунтовних досліджень саморегуляції діяльності та поведінки спонукала О.А. Конопкіна говорити про необхідність створення нової галузі психологічної науки – психології саморегуляції предметної діяльності та поведінки. О.А. Конопкін сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини, розробив уявлення про структуру системи саморегуляції та її компонентів. Основними принципами саморегуляції діяльності є системність, активність, усвідомленість. Теоретична модель усвідомленої регуляції діяльності включає такі структурно-функціональні компоненти:

1. Суб'єктивно прийнята мета діяльності.
2. Суб'єктивна модель значущих умов діяльності.
3. Програма дій, прийнята суб'єктом.
4. Система критеріїв успішності дій.
5. Забезпечення даними про хід дій та її результати.
6. Уявлення про бажані результати.
7. Оцінка результатів та їх корекція [62, с. 205].

Розглядаючи проблему саморегуляції, варто зупинитись на диференціації понять „саморегуляція діяльності” та „саморегуляція

поведінки”. На це К.О.Осницький зазначає, що структура саморегуляції поведінки та саморегуляції діяльності має багато спільного. Крім того, поведінкові зміни, як і діяльнісні, втілюються і закріплюються у вчинках, у стосунках з іншими людьми. Змістовна ж система саморегуляції поведінки спрямована до іншого досвіду, ніж саморегуляція діяльності [88].

Саморегуляція діяльності проявляється у феноменології предметних перетворень і в корекції використовуваних для цього зусиль. Досконалі форми саморегуляції діяльності призводять до суттєвого підвищення її ефективності, що було експериментально доведено в дослідженнях школи О.А. Конопкіна. Таким чином, саморегуляція в цьому контексті має прагматичну функцію і покликана забезпечувати досягнення бажаного для суб'єкта результату діяльності.

Саморегуляція поведінки, або особистісна саморегуляція, пов'язана переважно з визначенням та корекцією своїх позицій у відносинах з оточуючими. В особистісній саморегуляції проявляється активно-дійове ставлення людини до себе та інших, її моральні та соціальні установки. Система саморегуляції поведінки визначає активну цілеспрямовану та конструктивну позицію людини як у повсякденному житті, так і в перспективі її розвитку.

На необхідності розрізнення вказаних понять наголошує і Б.Ф. Ломов. На відміну від саморегуляції діяльності, яка полягає в довільному регулюванні суб'єктом всього, що пов'язане з організацією та здійсненням діяльності, процес поведінкової саморегуляції Б.Ф. Ломов називає самодетермінацією. Тим самим він підкреслює більш високий рівень регуляції, більш високий рівень причинних залежностей, що визначають поведінку людини. Самодетермінація не зводиться до довільної регуляції своєї поведінки. Суттєвішим є те, що на певних етапах розвитку особистість починає свідомо організовувати своє життя і тим самим визначати свій особистісний розвиток. За Б.Ф. Ломовим, необхідною умовою самодетермінації поведінки є суб'єктивне відображення людиною не тільки

властивостей зовнішнього середовища, але й своїх власних, а також їх взаємовідносин [74].

Проблема співвідношення регуляції діяльності та особистісної регуляції представлена в роботах К.О.Абульханової-Славської [2]. Вчена розглядає два рівні, між якими існує тісний зв'язок:

1. Рівень особистісної регуляції діяльності.
2. Рівень психічної регуляції станів, процесів, властивостей.

Вказані рівні – це рівні цілісного контура, який утворює суб'єкт, вони є компонентами єдиного процесу саморегуляції. Здатність до організації власної активності, її мобілізації, спрямованості, узгодженості з об'єктивними вимогами та активністю інших людей - одна з найважливіших характеристик особистості як суб'єкта діяльності і одночасно визначальна риса особистісного рівня регуляції діяльності [2]. На особистісному рівні К.О.Абульханова-Славська виділяє постановку мети, спонуки до діяльності, збереження та підтримання відповідного рівня активності, реалізацію певних вимог особистості до себе. Сутністю процесу особистісної регуляції, за К.О.Абульхановою-Славською, є принцип значущості. Встановлення значущого виступає як динамічне завдання регуляції. Воно реалізується у виділенні значущих цілей, об'єктів, а також у зміні потреб особистості, її можливостей, станів.

Підкреслюючи відмінності між саморегуляцією діяльності та саморегуляцією поведінки, Ю.А. Міславський пише: „Співвідношення рівнів регуляції діяльності та особистісного регулювання полягає в тому, що функціональна структура відображена у вихідній теоретичній моделі (О.А.Конопкін, див. вище), детермінує процес, спрямований на реалізацію суб'єкт-об'єктних перетворень і полягає у забезпеченні відповідних ситуативних умов діяльності, контролю за поточними результатами виконавських дій тощо”. Процес особистісної регуляції спрямований на забезпечення певних особистісних якостей, які проявляються у різних формах активності, зберігаються на досить тривалих відрізках життя і

сприяють успіху в різних видах суб'єктних-суб'єктних перетворень [81, с. 43].

Спираючись на запропоновану О.А.Конопкіним модель саморегуляції діяльності, Ю.А.Міславський за аналогією виділяє складові системи особистісної саморегуляції:

- 1.Цінності, які є вихідними психологічними утвореннями для встановлення цілей активності особистості.
- 2.Образ „Я”.
- 3.Ідеальний рівень домагань.
- 4.Самооцінка.
- 5.Самоконтроль [81, с. 28].

В цій моделі особистість виступає не як конгломерат з окремих структурних компонентів, а як цілісне утворення (система), в якій кожний компонент має своє функціональне призначення [80].

В сучасних дослідженнях з психології особистості саморегуляція розглядається як центральний компонент в структурі особистості. Так, Д.О.Леонт'єв визначає особистість як особливу регуляторну систему, що забезпечує підпорядкування діяльності суб'єкта стійкій ієрархічній структурі відносин зі світом на протигагу зовнішнім стимулам та миттєвим імпульсам [69]. Мультирегуляторна модель особистості (за Д.О.Леонт'євим) є багаторівневою: процеси взаємодії людини зі світом та їх регуляція здійснюються на кількох рівнях. Вищі регулюючі інстанції дозволяють людині звільнитись від детермінуючого впливу нищих. Характерними ознаками регуляції є усвідомлюваність, наявність визначених ціннісних орієнтирів, керованість поведінки в будь-якій точці.

В концепції А.С. Шарова регуляція виступає як об'єднуючий момент та стрижень людської особистості [148]. Підкреслюючи роль цілісної особистості в регуляції, А.С Шаров розглядає компоненти регуляторного процесу в єдності зі структурними компонентами особистості. Регуляція, таким чином, з одного боку, є центральним компонентом особистості, а з

іншого – реалізується через взаємодію особистісних компонентів, що призводить до неповторності та унікальності шляхів самореалізації особистості та особливостей її взаємодії зі світом.

Функції механізмів саморегуляції поведінки, за М.Й.Боришевським, виконують такі складові самосвідомості, як самооцінка, рівень домагань, соціально-психологічні очікування, образ “Я”, оцінні ставлення до оточуючих. На основі перерахованих виникають і поступово включаються в якості механізмів саморегуляції поведінки такі утворення, як ідеали, переконання та інші суб’єктивно значущі еталони особистості [20, с.14]. Очевидно, що поява суб’єктивно значущих еталонів особистості можлива за умови її “відкритості світу” (В.Франкл), коли у неї з’являється можливість рефлексивного виходу за межі конкретної ситуації.

Таким чином, сучасні моделі саморегуляції поведінки (М.Й.Боришевський, Д.О.Леонтєв, Ю.А.Міславський, А.С.Шаров) як обов’язковий компонент включають систему ціннісних орієнтацій особистості. Цей момент ще раз підтверджує неправомірність погляду на саморегуляцію поведінки як на процес пристосування людини до умов наявної ситуації.

Підкреслимо ще раз, що оскільки основна площина руху особистості – морально-ціннісна, а „стати особистістю – значить, по-перше, зайняти певну життєву, перш за все міжлюдську позицію; по-друге, достатньо усвідомлювати її та нести за неї відповідальність ” [17, с.15], то і процеси особистісної саморегуляції реалізуються у цій же площині.

З’ясування особливостей саморегуляції поведінки, її ролі у моральному розвитку особистості вимагає обґрунтування зв’язку між психологією та етикою.

Як відмічає Б.С. Братусь, зв’язок етики як вчення про моральні основи та психології на словах охоче визнається, проте конкретні, реальні форми цього зв’язку виявляються досить химерними [103, с.42]. Адже, як зауважують деякі філософи і психологи, етика є принципово антипсихологічною,

оскільки її положення нормативні, вони зобов'язують вчиняти так, а не інакше, і при цьому не співвідносяться з психологією конкретної людини. „Єдина цінність психології - внутрішнє благополуччя людини... Психологія... допомагає людині знайти згоду з самою собою, або, простіше кажучи, її єдиний закон – „будь щасливим”. Привнесення в психологію не тільки ідеї Бога, але навіть просто моральнісної системи зруйнує психологію – вона перетвориться на один з видів релігії. Сила психології і психотерапії – в повній безоціночності. У відсутності будь-яких абсолютів, окрім абсолютної цінності та істинності будь-якого переживання”, - відмічає М.В. Розін [106].

Тим не менше в психологічній літературі можна знайти наукові положення про те, що моральна орієнтація є не лише зовнішнім тиском, але складає основний шлях нормального розвитку, є критерієм та відображенням особистісного здоров'я. Зокрема, О.Ф.Лазурський відмічав, що психічне здоров'я особистості найбільшою мірою забезпечується ідеалом безкорисливого служіння іншому. „Альтруїзм в тому чи іншому вигляді є формою і засобом, і показником найкращої гармонії між особистістю та середовищем” [цит. за: 103,с. 44-45].

С.Л.Рубінштейн та В Франкл, розмірковуючи над проблемами людського буття, широко використовують категорію належного – морального імперативу, який регулює вчинки суб'єкта, його уявлення про істинно людське ставлення до себе та до інших. Етична категорія належного порівнюється з компасом, який допомагає людині не тільки обирати способи поведінки в конкретній ситуації, але й адекватно розуміти її.

Результати сучасних досліджень доводять, що труднощі в сфері міжособистісних стосунків є „однією з головних причин виникнення патологічних станів” [83, с. 96]. „Егоцентричне, обмежене сприймання інших людей може спричинити неадекватне ставлення до них, болісні емоційні реакції. Власний світ людини при цьому атрофується, руйнується або не розвивається здатність до співчуття, жалю, тобто формується типовий шизоподібний синдром “ [83, с. 96].

Зв'язок психології та етики передбачає наявність деякої спільної, єдиної території, предмета, який одночасно належить як психології, так і етиці. Такою територією є ставлення людини до іншого. „Ставлення до оточуючого світу – це перш за все ставлення індивіда до того, що утворює умови його життя. Але найперша умова життя людини - це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей утворює основну тканину людського життя, його серцевину. „Серце” людини все зіткано з її людських стосунків з іншими людьми. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття ставлень людини до інших людей, утворює ядро дійсно життєвої психології. Тут разом з тим область „перетину” психології з етикою “ [109, 262-264). І дійсно, з одного боку, „це ставлення – центр стрижень етики”, а з іншого – „це конкретно-психологічний факт, правомірний об'єкт дослідження психології” [103, с.44].

У більшості психологічних досліджень саморегуляції поведінки та морального розвитку основна увага звертається на засвоєння норм та усвідомлення власних переживань. При цьому припускають, що усвідомлення та оцінка власних почуттів, своєї позиції сприяє розумінню іншої людини, виникненню співчуття, співучасті.

Роботи С.Л.Рубінштейна та В.Франкла започаткували аналіз існування суб'єкта в світі, проблеми саморегуляції поведінки з позиції “Я та інша людина”[109, 139]. Існує група досліджень, в яких в змістовний контекст саморегуляції поведінки включаються такі елементи, як образ іншого [72], соціально-психологічні очікування [20]. Поряд з усвідомленням „Я”, яке розуміється як центр особистості, провідною підвалиною особистісної сфери є „суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так зване ставлення Я-інший”, що проявляється у вмінні співвідносити свою ситуацію і ситуацію Іншого, бажання свої і бажання іншого. Узагальнено це можна назвати здатністю “бути собою та іншим” [83, с.17]. Присутність таких елементів в моделі саморегуляції поведінки дозволяє суб'єкту відобразити особистісні якості партнера по спілкуванню, враховувати їх у власній поведінці.

Соціально-психологічні очікування виконують „функцію врівноважування та підтримання стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням”, виступають як чинник, що „спонукає людину постійно враховувати можливі реакції з боку інших людей” на дії та вчинки індивіда. Як відзначає М.Й. Боришевський, завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки виявляється детермінованим не тільки внутрішніми утвореннями, які складають структуру самосвідомості особистості, але й також реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточенням [20, с. 27-28].

Слід відмітити, що ставлення до іншого як до самоцінної та незалежної особистості, відмова від власних оцінок та інтерпретацій його лежить в основі гуманістичної та екзистенціальної психології. Так, К. Роджерс вводить поняття „прийняття інших”, Е.Еріксон – почуття довіри-недовіри до інших людей та світу, Е. Фромм - потреба у встановленні зв'язків, Г.Олпорт – здатність до теплих, сердечних соціальних контактів.

Г.С.Абрамова запропонувала поняття „концепція іншої людини”, що являє собою узагальнений образ іншої людини [1]. Поряд з образом Я, самооцінкою, рівнем домагань „концепція іншої людини” є одним з провідних механізмів саморегуляції поведінки. Припускається, що позитивне сприймання себе тягне за собою таке ж ставлення до інших. Так, Р. Бернс пише, що дитина, яка довіряє своєму оточенню набуває таких якостей, як відкритість, здатність позитивно реагувати на інших людей, самостійність, дослідницький підхід до дійсності. Завдяки поведінці, в якій реалізуються ці якості, зростає впевненість дитини в собі, почуття компетентності, позитивне самосприймання. Дитина, яка не довіряє своєму оточенню, схильна обмежувати свою активність і в діяльності, і в міжособистісних стосунках. Результатом цього є некомпетентність, відчуття неспроможності, непотрібності [12]. Подібних висновків доходить Н.І.Непомнящая в результаті експериментальних досліджень: „Особливості сприймання іншого, його розуміння відповідають тому, яким чином дитина сприймає себе.

Невиділеність себе як суб'єкта в конкретній ситуації або з процесу діяльності породжує відповідне сприймання іншого” [83, с. 89].

Тим не менше відповідність між ставленням до себе та до інших спостерігається в реальному житті далеко не завжди. Так, наприклад, особи з завищеною самооцінкою можуть високо цінувати та поважати себе, при цьому зневажаючи інших. М.Й. Боришевський підкреслює, що особи з егоцентричною спрямованістю самосвідомості відзначаються високою здатністю до саморегуляції поведінки, їм притаманні значні енергетичні ресурси [20, с. 31]. Проте в цьому випадку не можна говорити про моральний розвиток особистості. Як ми вже підкреслювали, саме альтруїстична позиція є критерієм особистісної зрілості. Все це свідчить про необхідність включення у змістовний контекст саморегуляції поведінки, поряд з образом Я, самооцінкою, рівнем домагань особистісними цінностями, самоконтролем і такого компоненту як “концепція іншої людини”, що являє собою узагальнений образ іншого у поєднанні з певним ставленням до нього. Основою саморегуляції поведінки людини в міжособистісних стосунках є ствердження цінності іншої людини як самодостатньої, самоцінної особистості, „без якої власне життя втрачає сенс” [11, с.31]. Таке ставлення до іншого виявляється в любові, оскільки саме вона виступає як „ствердження людини в людському існуванні... любов до іншої людини виступає як перша найгостріша потреба людини... В любові, як в фокусі, проявляється факт неможливості існування людини як ізольованого Я, тобто поза ставленням до інших людей” [109, с. 369-370].

В концепції персоналізації В.А.Петровського поняття „відображена суб'єктивність” виступає як основне. Автор розвиває ідею втілення у внутрішньому світі людини особистісних рис інших людей, що вступають з ним в міжособистісні стосунки. „Відображаючись в мені, інша людина виступає як активне дійове начало, що змінює мій погляд на речі, формує нові стосунки, ставить нові цілі”. Відображений суб'єкт відкривається як значуща, важлива істота, здатна по-новому спрямувати активність людини

[94]. Звернення до образів значущих інших, представлених у внутрішньому світі особистості, в ситуації духовного конфлікту допомагає осмислити складну ситуацію, зробити правильний вибір, підвищити впевненість в собі.

Моральні норми в свідомості індивіда не повинні виступати лише у своїй суспільно-корисній функції, як умова життя суспільства. В цьому випадку вони є зовнішніми щодо особистості, такими що не торкаються глибин її Я, можуть бути використані для досягнення корисних цілей. Натомість вони є передумовою міжособистісного спілкування орієнтованого на іншу людину як особистість незалежну від очікувань та вимог суб'єкта. Таке ставлення є виявом істинно моральної позиції, яка передбачає нагороду за здійснений вчинок лише у власній самосвідомості [15].

Моральнісне ставлення до іншого – це вияв цікавості до нього та його дій, співчуття та різні форми просоціальної поведінки, яка є не способом самоствердження, а безпосереднім виявом ставлення до партнера по спілкуванню.

Очевидно, що поведінка, спрямована лише на дотримання вимог, є елементарною основою, яка дозволяє індивіду адаптуватись до умов соціуму, але не є дійсно моральною. Моральні норми виступають як зовнішні щодо особистості, як такі, що протистоять її „Я”. Саме тому мораль пов'язана з зовнішньою доцільністю” [17, с.53]. Така поведінка протилежна поведінці моральнісній, яка пов'язана з „цілепокладанням самого індивіда” [17, с. 53].

„Моральність формується разом з особистістю, утворює принцип її буття і є невід'ємною частиною змісту Я індивіда” [17, с.53]. Моральність є необхідною умовою повноцінного міжособистісного спілкування, коли інший виступає у своїй цілісності і повноті, що дозволяє пережити відчуття спільності з ним, співчувати та допомагати йому.

Спробуємо з'ясувати специфіку моральної рефлексії як психологічного механізму саморегуляції поведінки. Зауважимо, що у розумінні поняття „психологічні механізми”, будемо дотримуватись визначення М.Й. Боришевського. Психологічний механізм виступає як феномен, який означає

наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між структурними елементами психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток [20]. Подібною думки дотримується і А.С. Шаров [146, с.124]: „Психологічний механізм – це постійно діюча або така, що виникає ситуативно, цілісна психологічна система, яка забезпечує виконання тих чи інших регулятивних функцій”. При цьому ми враховуємо, що рефлексія має власні рушійні сили і одночасно виступає як провідний психологічний механізм у системі саморегуляції поведінки.

Якщо доповнити запропоновану Ю.А.Міславським [80] структуру саморегуляції поведінки (див. вище) таким компонентом, як “концепція іншої людини”, то вона матиме такий вигляд:

1. Цінності як вихідний момент цілепокладання особистості.
2. Образ „Я”.
3. Самооцінка;
4. “Концепція іншої людини” як узагальнений образ Іншого у поєднанні з певним ставленням до нього.
5. Рівень домагань.
6. Самоконтроль.

Досягнення стану оптимальних взаємовідносин між структурними елементами саморегуляції поведінки відбувається завдяки рефлексії. Як вже було підкреслено, рефлексія не тільки відображає свої об’єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. Це стає можливим завдяки інтеграції в індивіді функцій суб’єкта поведінки та об’єкта управління, що і забезпечує рефлексія (М.Й. Боришевський [20]).

Система мотивів діяльності та поведінки людини включає не тільки мотиви актуальні, необхідні для реалізації практичних цілей, але й мотиви високого, ціннісного порядку (І.Д.Бех [13]). Апеляція до мотивів цінностей тісно пов’язана з рефлексією, оскільки їх реалізація відбувається в особливому полі, не обмеженому умовами конкретної ситуації. Система цінностей особистості „освітлює життєвий сенс об’єктів та явищ дійсності з

точки зору не актуального стану життєвих відношень, а стійких інтересів розвитку соціального цілого, осмислених суб'єктом в якості ціннісних орієнтирів його життя. Цінності формулюються як ідеали, тобто моделі належного, що задають спектр інваріантних, граничних параметрів бажаних перетворень дійсності ” [69]. Для того, щоб мотиви – цінності виступили рушійними силами поведінки суб'єкта, необхідна особлива робота з ціннісного самовизначення. Ця діяльність є рефлексивною за визначенням, оскільки включає в себе оцінку та переоцінку тієї ролі, яку відіграє певний мотив в поведінці людини. Результатом ціннісного самовизначення є усвідомлення мотиву-цінності як складової образу “Я” людини.

Вказуючи на роль рефлексії як провідного психологічного механізму саморегуляції поведінки, Б.В. Зейгарник та співавтори підкреслюють її можливості у гармонізації сфери спонук індивіда [51]. Ситуація морального вибору характеризується конфліктом мотивів та прагнень, тому якщо мова йде про власне саморегуляцію поведінки, то рефлексія дозволяє досягти стану узгодженості спонук поведінки, зняти напруження, забезпечує полегшення, яке змінює переживання конфлікту. Саме в цьому і полягає відмінність між вольовою регуляцією поведінки та саморегуляцією. Вольова поведінка розглядається як процес довільного формування спонук, що дозволяє долати труднощі на шляху досягнення мети. При цьому конфлікт мотивів може зберігатись і навіть загострюватись. Саме зі збереженням внутрішньої конфліктності пов'язаний феноменологічний критерій волі – почуття зусилля [51], подолання себе. У випадку саморегуляції гармонія у сфері спонук індивіда досягається через „рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії в більш широкий смисловий контекст ” [51]. Рефлексія негативного смислу дозволяє тим самим зменшити його спонукальну силу. Наступним кроком є пошук цінності, яка стане підставою для розвитку дії в необхідному напрямку.

Таким чином, роль рефлексії в сфері спонук людини полягає в тому, що вона дає можливість зробити їх об'єктом аналізу та впливу. Крім того,

рефлексія з'єднує мотиви актуальні зі сферою особистісних цінностей, в яких уособлено ціннісні пріоритети соціуму, а в більш широкому масштабі – і людства в цілому.

Образ „Я” є узагальненим уявленням людини про себе і служить підставою для вибору провідної лінії поведінки. Моральнісні цінності, що набули суб'єктивної значущості для індивіда, перетворюються на складову образу „Я” і є найбільш інтимними його моментами. Образ „Я” як регулятор поведінки має особливе значення в ситуаціях, коли існує розбіжність між безпосередніми прагненнями індивіда та соціальними вимогами. Регулююча функція образу „Я” виявляється в тих випадках, коли вчинки людини відповідають її уявленням про себе. Забезпечує таку відповідність рефлексія, яка дозволяє вийти за межі даної ситуації, оцінити її з точки зору майбутніх наслідків та їх відповідності уявленням особистості про себе.

Важлива роль рефлексії проявляється у забезпеченні критичного ставлення людини до себе, що дозволяє глибоко та адекватно усвідомити свої недоліки, суб'єктивні труднощі, відсутність або недостатню розвиненість моральних якостей. Як відмічає І.С. Кон, будь-який процес управління вимагає відомостей, інформації про об'єкт управління [61, с.282]. Тому, коли мова йде про саморегуляцію, про самоуправління, то це вимагає інформації суб'єкта про самого себе. Повну та адекватну інформацію про власні якості та особливості людина отримує в результаті самопізнання. Рефлексія, на відміну від самопізнання, дає відповіді не тільки на констатувальні питання (наприклад, “Що я знаю про себе?”), а й на причинні (наприклад, “Чому я вчинив саме так?”). Тому саме рефлексія забезпечує регулюючу функцію образу “Я”.

Образ „Я” як результат самопізнання виступає основою для реалізації оцінного ставлення до себе, або самооцінки. Самооцінка включена в структуру саморегуляції поведінки як підстава для встановлення цілей поведінки. В численних дослідженнях, присвячених самооцінці, стверджується, що позитивна оцінка себе та своїх можливостей є запорукою

успіху в діяльності та поведінці (Р.Бернс, К.Роджерс, А.Маслоу, К.Хорні та ін.), а позитивне ставлення до себе корелює з доброзичливим ставленням до інших. Якщо говорити про самооцінку саме у моральному аспекті, то специфіка її полягає в тому, що „людина судить про моральне значення своєї діяльності не просто від свого імені, а ніби з боку, від імені тієї групи, від імені тих людей, до яких вона суб’єктивно відносить себе” [61, с. 299].

Самооцінка містить як когнітивні, так і емоційно-оцінні елементи. Як доведено у дослідженні М.Й. Боришевського, обґрунтована реалістична самооцінка, яка спирається на усвідомлені дані про себе, має позитивний вплив на саморегуляцію поведінки [20, с.26]. Розвиток самооцінки на основі усвідомлення себе, логічних розмірковувань та суджень про себе можливий завдяки здатності до рефлексії, яка дозволяє подивитись на себе з різних точок зору, абстрагуючись від несуттєвого. Саме реалістичність та обґрунтованість самооцінки мають вирішальне значення для саморегуляції поведінки в моральному плані. В цьому випадку головним є не піднесення власної значущості, не власна задоволеність, а усвідомлення переваг свого становища, що проявляється у почутті провини перед іншим. Самоповага та почуття власної гідності в моральному аспекті пов’язані з оцінкою своїх здібностей та можливостей як таких, що допомагають людині долати власні вади та об’єктивні перешкоди задля досягнення моральних цілей.

Оцінка своїх здібностей та можливостей проявляється у рівні домагань, у здатності поставити перед собою таку мету діяльності та поведінки, яка найбільше відповідає можливостям людини. Рефлексія у встановленні рівня домагань виконує функцію оцінки обставин та ситуації, що склалась, і реальних можливостей суб’єкта. Це дозволяє скоректувати поставлені цілі, уточнити задачі та умови їх реалізації.

Самоконтроль - один з важливих структурних елементів системи саморегуляції поведінки. Основна функція самоконтролю – виявлення неузгодженості між фактичним або передбачуваним вчинком та еталоном (відповідною моральною цінністю), що тягне за собою корективи в

поведінці. Моральнісна вартість самоконтролю визначається потребами людини та цілями, які вона переслідує. Для особистості з альтруїстичною спрямованістю „самоконтроль – важливий інструмент для досягнення цінних в моральному плані цілей”, тоді як для егоїста – „засіб реалізації індивідуалістичних, вузькокорисливих прагнень” [20, с.13]. Нерозвиненість або недостатня розвиненість моральної рефлексії є причиною того, що невідповідність поведінки моральним принципам та нормам може взагалі не усвідомлюватись, не викликати в індивіда докорів сумління. Або, навпаки, коли людина добре усвідомлює невідповідність своєї поведінки прийнятним нормам, проте таке усвідомлення не викликає корекційних впливів щодо власної поведінки. В цьому випадку моральна рефлексія, спрямована на гармонізацію мотиваційної сфери індивіда, дозволяє йому відчутти себе джерелом власної активності, а не виконавцем нав'язаної ззовні волі.

Уявлення та оцінні ставлення до оточуючих представлені в структурі свідомості суб'єкта як „не - Я” і виконують важливу роль у саморегуляції поведінки. Вважаємо, що в контексті нашого дослідження доцільно використовувати для позначення таких ставлень термін „концепція іншої людини” (Абрамова Г.С. [1]).

На думку І.Д. Беха, виховні невдачі у розвитку здатності до саморегуляції поведінки пов'язані, перш за все, з невмінням дитини прийняти точку зору іншої людини. Вміння пережити та зрозуміти почуття оточуючих формується разом з самосвідомістю (образом Я та емоційно-ціннісним ставленням до себе) [14, 15]. Подолання властивого людині егоцентризму відбувається, якщо у неї розвивається „здатність слухати іншого, оскільки ми взагалі живі тільки в тих точках, в яких проходить струм комунікації, відбувається зустріч спорідненого, злиття станів, взаємоототожнення свідомості у різних людей, а не суто логічний акт” [119] .

У формуванні позитивної концепції Іншої людини важливу роль відіграє моральна рефлексія. В ситуаціях морального вибору звернення до власного Я здійснюється не задля свого піднесення або самоствердження. Інтенсифікація

рефлексії є свідченням сумнівів щодо своєї позиції або вчинку, і це підтверджує діалогічність самосвідомості людини.

Рефлексія дає можливість глибокого аналізу ситуації спілкування, обґрунтування мотивації вчинків партнерів, встановлення та регулювання однакових моральних вимог щодо себе та партнера. Тут доречно навести результати опитування, здійсненого Е.Головахою та А.Кроником, яке показало, що близько половини респондентів почувають себе невпевнено в світі, бажають зміцнити своє „Я”, виховати в собі витримку, волю, організованість тощо. Одночасно, знову ж таки близько половини опитаних вважають, що оточуючим не вистачає доброти, людяності, порядності, співчуття. Рідкісним винятком виявились відповіді, в яких досліджувані вказували на дефіцит таких якостей у себе.

Суб'єкту з розвиненою рефлексією властиві, перш за все сумніви щодо власної позиції та моральних якостей, прагнення до обґрунтування свого вчинку. В ситуації, що передбачає вибір між своїми інтересами та благополуччям іншої людини рефлексія дозволяє суб'єкту поглибити не тільки знання про себе, але й про психологію іншого, оцінити його стан як менш сприятливий порівняно зі своїм, робити припущення щодо можливої реакції партнера на його дії.

Совість як вторинна рефлексія проявляється в формі усвідомлення значення здійснюваних вчинків щодо інших людей. Совість морально розвиненої особистості характеризує почуття незадоволеності собою, прагнення до самовдосконалення, почуття відповідальності за неблагополуччя інших людей. (Прикладом подібного самовдосконалення, творчості в сфері духу є діяльність Альберта Швейцера).

Таким чином, в процесі саморегуляції поведінки моральна рефлексія забезпечує функціонування усіх складових системи саморегуляції: цінностей, образу Я та самооцінки, рівня домагань та самоконтролю, концепції іншої людини. Це дозволяє вважати рефлексію провідним психологічним механізмом саморегуляції поведінки.

В ситуаціях морального вибору рефлексія є не стільки зосередженням на собі, скільки засобом пізнання та об'єктивації образу Іншої людини. Реалізація особистісно значущих цілей, яку забезпечує саморегуляція поведінки, передбачає в першу чергу, не власне благо, а благо іншої людини, яка сприймається як цілісна особистість.

Підкреслимо ще раз, що це не означає ігнорування власних інтересів. Навпаки, суб'єкт – суб'єктні відносини передбачають психологічну єдність партнерів, у якій розгортається їх творче взаємозбагачення. Такі відносини передбачають емоційну й особистісну відкритість партнерів, психологічну налаштованість на актуальний стан один одного, щирість, довіру і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів. Необхідною умовою суб'єктного сприймання Іншої людини є моральна рефлексія. Вона дозволяє людині відчувати себе суб'єктом власної активності, волі, переживань. Власне Я при цьому виступає як унікальне, а це робить можливим таке ж сприймання Іншого як унікальної особистості.

Важливим завданням моральної рефлексії є її спрямованість на власне Я особистості, що дозволяє зробити власне Я об'єктом дослідження та управління. Так формуються уявлення людини про свої моральні якості, можливості, їх оцінка та значущість. Інша людина при цьому також постає як об'єкт, оскільки пізнання якостей Іншого та їх порівняння зі своїми власними дозволяє людині окреслити межі свого Я, власного внутрішнього світу, усвідомити свої відмінності від інших. Всі функції рефлексії є взаємопов'язаними і необхідними у будь-якій ситуації морального вибору.

1.3. Психологічні передумови розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці

Розвиток рефлексії відбувається в онтогенезі. Критичним в цьому плані є підлітковий вік, коли здійснюється остаточний перехід від дитячої спонтанності до усвідомлених форм активності. Тому вивчення особливостей

рефлексії здійснюється переважно щодо підліткового та юнацького віку. Саме в ці вікові періоди підрастаюча особистість спрямовує особливу увагу на свій внутрішній світ. Проте рефлексія властива і молодшому шкільному вікові, а її розвинені форми безпосередньо пов'язані з високим рівнем саморегуляції поведінки.

Стало загальноприйнятим вважати, що рефлексія є одним з новоутворень молодшого шкільного віку (поряд з довільністю та внутрішнім планом дії). Але ще в 60-х роках ХХ століття питання про рефлексивний розвиток молодших школярів видавалось неправильним. Дослідження Д.Б.Ельконіна та В.В. Давидова показали, що систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої учбової діяльності сприяє розвитку в них основ теоретичного мислення та свідомості, провідним механізмом яких є рефлексія [143]. В деяких літературних джерелах рефлексія постає як новоутворення старшого дошкільного віку [82], а в інших – здатність до рефлексії „виявляють на кожній віковій стадії розвитку дитини, починаючи з віку немовляти”[131, с.84]. В таких дослідженнях рефлексія розглядається як „атрибутивна характеристика самосвідомості”, “як здатність відобразити свої фізичні і психічні стани, дії та процеси, уявлення і досвід, які зв'язуючись в єдине ціле, переживаються людиною як цілісність власного образу „Я” [131, с.84].

В дослідженнях вітчизняних психологів виявляються особливості молодшого школяра, які можна розглядати як передумови формування у них моральної рефлексії [19, 42, 49, 90, 117, 153].

Молодший шкільний вік традиційно вважається одним з найбільш стабільних періодів в житті людини, проте „він багатий прихованими можливостями розвитку” [29, с.53]. Виявлення та реалізація подібних можливостей є необхідною умовою підготовки молодшого школяра до відомого своїми труднощами підліткового віку. Така ж особливість стосується і розвитку самосвідомості в цьому віці: „В період від 7 до 12 років процес розвитку самосвідомості здійснюється плавно без помітних стрибків

та криз. В цей час накопичуються психічні резерви, які підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в підлітковому віці” [142, с.323]. Як показують численні дослідження, при переході від молодшого шкільного до підліткового віку різко зростає кількість випадків асоціальної поведінки. Однією з причин цього явища є те, що яскраво виражене прагнення підлітків до самостійності не забезпечується відповідною здатністю до саморегуляції поведінки, до усвідомлення своїх вчинків та передбачення їх можливих наслідків.

Криза підліткового віку пов’язується з переоцінкою цінностей, руйнацією авторитарно засвоєних зразків поведінки, що дає початок формуванню більш гнучкої системи моральної саморегуляції поведінки. Альтернативою кризовому типу дорослішання є тип конструктивного дорослішання. При цьому руйнування раніше засвоєної системи цінностей, прояви підліткового нігілізму не виступають як неминучі. Конструктивний перехід від дитинства до дорослості характеризується не стільки вираженими суперечностями, скільки наявністю підготовлених усім ходом попереднього розвитку можливостей їх розв’язання [146, с. 46].

У вітчизняній психології прийнято, що критеріями виділення того чи іншого вікового періоду є соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та особистісні новоутворення в їх динаміці (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Г.С. Костюк).

Соціальна ситуація розвитку визначається поєднанням тих унікальних умов та відносин дитини з оточуючими, які складаються в певному віці і зумовлюють його специфіку. Соціальна ситуація розвитку задає його динаміку на цьому етапі і виникнення психологічних новоутворень. Провідний тип діяльності, характерний для кожного вікового періоду, визначає найбільші успіхи у розвитку пізнавальних та особистісних якостей.

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого школяра. Це поєднується з прагненням

дитини до зміни свого становища в системі доступних їй соціальних відносин, що проявляється уже до кінця старшого дошкільного віку. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є учбова діяльність) підготовлене усім попереднім розвитком дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків. „Цей рівень розвитку самосвідомості безпосередньо пов'язаний з виникненням такого особливо складного особистісного утворення, як „внутрішня позиція”, що опосередковує поведінку, діяльність і всю систему ставлень дитини” [18, с. 33-34].

До 6-7 років дитина орієнтується не тільки в предметному світі, а й в світі людських стосунків. Старший дошкільник „починає виділяти і усвідомлювати себе в системі взаємин людей” [83, с. 7], розуміє, яке „місце він посідає серед людей і яке займе в майбутньому” [82, с.249].

До початку навчання в школі приходить розуміння, що оцінка вчинків дитини, її мотивів визначається не тільки її власним ставленням до себе, але й тим, як її вчинки сприймаються і оцінюються дорослими. А це вимагає певного розвитку здатності до рефлексії. Розвиткові рефлексії сприяє включення дошкільняти у гру, яка є для нього провідним видом діяльності. В ігровій діяльності виникає необхідність та реальна можливість контролювати, як виконується дія, що є складовою процесу ігрового спілкування. У грі дитина займає подвійну позицію – виконавця дії та контролера одночасно, а це розвиває здатність співвідносити свою поведінку з певним зразком. Тому в рольовій грі виникають передумови рефлексії як суто людської здатності осмислювати свої власні дії, передбачаючи реакцію інших людей [82, с.242].

У дошкільняти з'являється початкова форма усвідомлення дитиною самої себе, що є найважливішим новоутворенням дошкільного дитинства. Це є свідченням того, що формування рефлексивного ставлення до себе як до „іншого” починається задовго до школи, тому важливо, щоб умови шкільного життя сприяли подальшому розвиткові відносин дитини з самою

собою. Такий розвиток є основою формування в молодшому шкільному віці позиції учня, який „удосконалює себе сам” [117].

Таким чином, на порозі школи дитина все більше звільняється від імпульсивності, у неї починають формуватись почуття відповідальності, справедливості. В ігровій діяльності виникає здатність до ототожнення зі значущими іншими і одночасно до обособлення. Л.С. Виготський вказав, що криза семи років дає початок диференціації внутрішнього світу і зовнішніх проявів особистості дитини. „Втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями та безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївній та безпосередній дії, властивій дитині” [30, с. 199]. Внаслідок кризи виникає „осмислене орієнтування у власних переживаннях” [30, с.202].

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, пов'язана зі вступом до школи, передбачає встановлення і налагодження нових соціальних зв'язків як з дорослими, так і з ровесниками. Виконання норм і вимог шкільного життя, які є безвідносними щодо кожного конкретного „Я”, і при цьому можливість зберегти власний внутрішній світ, стає реальним, завдяки „переживанню себе як власника таємниці свого Я” [1, с. 444]. Таким чином, виникає суперечність: необхідність і готовність молодшого школяра відповідати вимогам і очікуванням інших поєднується з необхідністю захисту свого внутрішнього світу від інших. Саме ця суперечність, на думку Г.С.Абрамової, є головною в психічній реальності молодшого школяра. Її розв'язання пов'язане зі створенням „міри правильності” в регуляції стосунків в системі Я – інші люди та в регуляції стосунків в системі Я – Я [1, с. 446 – 447]. Розв'язання цієї суперечності дає підстави вважати молодший шкільний вік сензитивним для морального розвитку [64] та для розвитку моральної рефлексії зокрема.

Вступ дитини до школи вимагає оволодіння новим для неї видом діяльності – учбовою діяльністю. Саме в межах провідної для молодшого школяра учбової діяльності виникають основні новоутворення віку:

рефлексія, довільність та внутрішній план дії. Дослідження, які ґрунтуються на положеннях теорії учбової діяльності В.В.Давидова, спрямовані на вивчення особливостей та умов розвитку теоретичної рефлексії в молодшому шкільному віці. Змістом учбової діяльності є теоретичні знання, які пов'язані з теоретичним мисленням людей, їх теоретичною свідомістю. „Оволодіння основами таких форм суспільної свідомості та відповідних їм духовних утворень передбачає виконання дітьми такої діяльності, яка є адекватною історично-втіленій в них людській діяльності” [42, с.133]. В.В. Давидов підкреслював, що в учбовій діяльності школяр відтворює реальний процес створення людьми понять, образів, цінностей, норм, які людство накопичило і втілило в ідеальних формах духовної культури.

Структура учбової діяльності включає такі основні компоненти: визначення цілей діяльності, планування, власне виконавський етап, контроль та корекція. Проте, як свідчить практика, в традиційній школі цілісна структура учбової діяльності реалізується не у достатньому обсязі. Найбільш повно молодші школярі оволодівають лише виконавським компонентом учбової діяльності. Вчитель, як правило, сам ставить учневі цілі, сам планує діяльність, сам контролює та оцінює роботу учнів. Така ситуація аж ніяк не сприяє формуванню основних новоутворень молодшого шкільного віку, в тому числі і рефлексії.

Як показано в дослідженнях школи В.В.Давидова, саме оволодіння такими „традиційно вчительськими” компонентами учбової діяльності, як контроль та оцінка, передбачає зосередженість учня на змісті власних дій, розгляд їх підстав з точки зору відповідності результату, який передбачено задачею. Власне, таке звернення до підстав своїх дій є рефлексією. Рефлексія формується в процесі повноцінної учбової діяльності молодшого школяра і одночасно робить саму учбову діяльність та її компоненти (зокрема, контроль та оцінку) більш досконаліми [42].

Виникнення рефлексії в ході учбової діяльності визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери молодших школярів. З

психологічної точки зору, рефлексія включає такі моменти діяльності як порівняння та співвіднесення її умов та цілей, пошук засобів їх досягнення наявних в ситуації та досвіді суб'єкта, визначення їх достатності (чи недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування та обробку зворотного зв'язку. В мислительній діяльності рефлексія виконує відповідальну функцію: вона регулює процес пошуку рішення задачі, стимулює висунення та зміну гіпотез, що забезпечує функціонування мислення як системи, здатної до саморегуляції [50].

В дослідженнях школи В.В.Давидова було показано, що через планомірне формування дій контролю та оцінки можна найбільшою мірою наблизитись до спрямованого впливу на формування рефлексії [50]. Так, в дослідженні Л.Ф.Берцфаї та В.Г.Романко виділений особливий вид контролю, пов'язаний з рефлексією на спосіб дії [13]. При цьому диференціюється контроль як увага та рефлексивний контроль. Основна функція контролю-уваги полягає у співвіднесенні способу дії з деякими зразком і в дотриманні точної відповідності зразку. Функція рефлексивного контролю полягає у співвіднесенні способу дії зі зміненими умовами її виконання.

В дослідженні Г.А.Цукерман підтверджується необхідність організації спільної діяльності молодших школярів для ефективного розвитку дій контролю та оцінки. „За несформованості у дітей учбової діяльності рефлексія не є надбанням кожної дитини. Вона складається як розгорнуте обговорення використовуваних способів дій та отриманих результатів. Тому спільна робота дітей виявляється найбільш сприятливою умовою для формування саме рефлексивної сфери учбової діяльності – цілепокладання, дій контролю та оцінки” [141].

Подібних висновків дійшов О.З.Зак, який здійснив порівняльне вивчення процесів формування рефлексії, аналізу та планування. Він показав, що теоретичний спосіб розв'язування задач нерозривно пов'язаний з рефлексією як спеціальним зверненням людини до аналізу власного способу дії. Слід

зауважити, що О.З.Зак диференціює поняття „рефлексія” та „усвідомлення”. Рефлексія, за О.З.Заком, є знанням про вихідні підстави своїх дій, тоді як усвідомлення – це знання операційного складу своїх дій та їх результатів. При застосуванні рефлексивного способу мислення людина орієнтується на суттєві відношення даних, які представлені в умовах задачі. В цьому випадку усвідомлюються підстави дій, те, чому виконуються ті, а не інші дії. В цьому пункті рефлексія, за О.З.Заком, відрізняється від рефлексії як усвідомлення власних дій [47, с.28].

В дослідженнях, які ґрунтуються на положеннях концепції учбової діяльності В.В.Давидова, здійснена спроба вивчення впливу учбової діяльності на особистісний розвиток молодшого школяра. При цьому підкреслюється, що „не можна протиставити становлення учбової діяльності і розвиток особистості, вважаючи їх незалежними один від одного векторами розвитку, і також не можна спрощено встановлювати прямий зв'язок між рівнем сформованості учбової діяльності та особистісними якостями молодшого школяра” [77, с.27].

Усвідомлення підстав власних мислительних дій в учбовій діяльності сприяє розвитку особистісної рефлексії молодшого школяра. В учбовій діяльності відбувається не просте засвоєння знань, умінь, навичок; вона формує у дитини здатність усвідомлювати себе як суб'єкта, що змінюється в процесі розпредметнення, відкриття та оволодіння знаннями та вміннями, накопиченими людством. На початку молодшого шкільного віку рефлексія в сфері мислення задає стрижень, предметну визначеність учбової діяльності [117]. Це створює сприятливі умови для розвитку рефлексії в сфері самосвідомості як здатності до самозміни, до встановлення меж „Я-самості” [117]. Здатність до рефлексії в сфері самосвідомості є характеристикою людини – суб'єкта. Розвиток молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності, таким чином, є основним завданням розвивальної освіти.

Суб'єктом можна назвати того, хто здатний „вступити в особливі стосунки з самим собою, звернутись до самого себе” [117]. Рефлексивне

звернення в ході розв'язання задач до підстав власних дій дозволяє визначити межі своїх знань та можливостей. Усвідомлення неповноти знань, недостатньої розвиненості певних якостей – перший крок до встановлення цілей саморозвитку та самовдосконалення. Здатність рефлексивно ставитись до власної діяльності дозволяє „вибудовувати свою життєдіяльність як таку, що розвивається” [43, с.45-47]. Тому, за В.В.Давидовим сутнісною характеристикою особистості стає свобода як „розвинена здатність людини долати перешкоди, діяти не тільки відповідно стереотипам, але й у неповторних ситуаціях” [43, с.46], самостійно і вільно обираючи цілі та засоби їх досягнення.

Розвиток в процесі учбової діяльності молодших школярів теоретичної та особистісної рефлексії як передумов побудови власного Я сприяє розвиткові рефлексії міжособистісних стосунків, що дозволяє вибудовувати їх, свідомо орієнтуючись на загальнолюдські цінності та норми. Про це свідчать результати досліджень О.К.Дусавицького [45]. Вони показують якісні відмінності між учнями експериментальних класів (які навчаються за системою розвивальної освіти) та контрольних (які навчаються за традиційною системою). Самокритичність учнів експериментальних класів є свідченням обґрунтованості та рефлексивності їх самооцінок. В контрольних класах, навпаки, міркувань про позитивні риси більше, при цьому вони пов'язані з формальними успіхами у навчанні. А частина дітей у контрольних класах взагалі неспроможні скласти свою характеристику.

Розвиток таких компонентів учбової діяльності, як контроль та оцінка, сприяють розвиткові рефлексії і в міжособистісних стосунках. Оцінюючи позитивні риси та недоліки своїх однокласників, учні експериментальних класів підкреслюють в основному їх позитивні якості, в той час, як в контрольному класі – на першому місці успіхи в навчанні у їх формальному аспекті. Таким чином, „загальна структура цінностей в спілкуванні показує, що в експериментальному класі цінності морально-етичного плану починають заміщувати цінності успіхів в учінні. В контрольному класі

зберігається орієнтація на цінності, пов'язані з формальними аспектами учіння" [45, с.39-43].

Розвиток рефлексивної самосвідомості забезпечує здатність дитини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі „Я” негативних характеристик, підкріплена об'єктивним самоспостереженням, сприяє формуванню адекватної самооцінки. В молодшому шкільному віці рефлексія негативних особистісних якостей частіше проявляється в провідній учбовій діяльності. Саме тут механізм рефлексії знаходить підтримку з боку зовнішньої оцінки дорослих та однолітків, а також з боку аналізу об'єктивних результатів власної діяльності та накопиченого досвіду самопізнання. Протягом молодшого шкільного віку рефлексивність самосвідомості розвивається і поступово переноситься в сферу особистісних якостей. Критичне ставлення до власних особливостей та якостей сприяє розвитку толерантного ставлення до інших, яке проявляється у здатності сприймати іншу людину як самодостатню і цілісну особистість, не відчуваючи роздратування чи зверхності щодо неї. Це не передбачає нехтування власним „Я” та своїми інтересами, навпаки, є свідченням високого розвитку свідомості та самосвідомості. В зв'язку з цим актуальною щодо морального розвитку молодшого школяра є проблема адекватності самооцінки. Г.Крайг зазначає, що якщо раніше вчені були більше стурбовані негативним впливом заниженої самооцінки на успіхи в діяльності та поведінці дитини, то останнім часом занепокоєння викликають можливі негативні наслідки завищеної самооцінки. "Коли дітям постійно тлумачать, що в світі не має нічого важливішого ніж те, як високо сама людина оцінює себе, то їм посилають ясне повідомлення, що вони центр Всесвіту. Така підвищена увага до власної думки про себе може штовхнути дітей на шлях соціальної байдужості. Крім того, без об'єктивної зовнішньої системи моральних еталонів, діти не здатні набути чіткого розуміння, що добре, а що погано" [63, с.509]. Таким чином, самооцінка повинна формуватись не тільки на основі досягнень дитини в певній сфері діяльності, але й в зв'язку з

реалізацією морального ставлення до оточуючих. Моральна рефлексія бере участь у становленні несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, забезпечує відповідність поведінки уявленням про себе.

Як зарубіжні, так і вітчизняні автори відмічають, що в молодшому шкільному віці створюються сприятливі умови для розвитку самосвідомості та рефлексії. В періодизації життєвого циклу Е.Еріксона молодший шкільний вік відповідає стадії латентності. Вступ до школи вимагає встановлення нових соціальних зв'язків зі світом. Це важливий час для формування соціальної та психологічної повноцінності – адекватного ставлення до праці. Цей ступінь формування особистості Еріксон вважає вирішальним для соціального розвитку людини, оскільки дитина повинна зробити остаточний вибір між умілістю, повноцінним оволодінням основами трудового соціального досвіду і формуванням необхідних для цього якостей особистості – або соціальною і психологічною неповноцінністю [8, с.233]. З'являється важливе почуття ідентичності себе з певним видом праці, з результатами і процесом створення речі або думки. Конструктивне розв'язування основного конфлікту на цій стадії завершується формуванням важливої людської якості – працелюбності, яка пов'язана зі сприйняттям власного життя як продукту своїх зусиль. В цій якості проявляється ставлення до життя, яке можна висловити так: "Це моє життя" [1, с.448]. Саме в цей час трудові навички дитини, досвід перетворення предметного світу включаються в психологічний простір дитини, сприяючи формуванню способів впливу на власне Я.

Г.Крайг серед здобутків молодшого школяра відзначає удосконалення образу Я, що постачає дитині своєрідний "фільтр", через який вона оцінюватиме свою соціальну поведінку та поведінку інших [63, с.508]. Одночасно з'являється здатність до соціального висновку - вміння припускати, що думки іншої людини відрізняються від власних, усвідомлювати, що інша людина здатна уявити хід думок дитини [63, с. 528].

Дослідження З.С.Карпенко довели можливість формування у молодших

школярів здатності до ціннісного самовизначення: "тенденція до ініціювання морально-мотивованих дій (спрямованих на користь іншим) помітно переважає над тенденцією реалізувати своє право на дію на користь собі" [59, с.27-28]. Одночасно при оцінці особистісних якостей молодші школярі переважно орієнтуються на успіх-неуспіх в учбовій діяльності, що поширюється на інші сфери самореалізації особистості [59,с.27]. Оскільки, перехід від прагматичного до морально-колективістського самовизначення в молодшому шкільному віці є його характерною психологічною особливістю [59, с.28], то, очевидно, саме в цей період створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії.

Однією з базових тенденцій особистісного розвитку є наявність сензитивних періодів. Сензитивний період зумовлює своєрідність певного етапу розвитку, наявність особливих можливостей для розвитку тієї чи тієї якості. Психологічні особливості молодших школярів зумовлюють своєрідність їх внутрішнього світу та особливості морального розвитку і моральної рефлексії.

Вразливість та сприйнятливність молодших школярів підкреслюються як безумовні їх переваги [14, с.47]. Враження як сильний і яскраво-насичений образ події, явища, людини призводить до певних суб'єктивних змін у його носія [14, с.46-52]. Ці особливості молодших школярів дають можливість використання таких методів морального виховання як співставлення та осмислення моральних знань з точки зору наявного у дитини життєвого досвіду на протиположності, нотаціям та вимогам.

Протягом молодшого шкільного віку спілкування з однолітками набуває все більшого значення, хоча дружба в цьому віці має риси швидше співробітництва у певній діяльності. Утворюються дитячі співтовариства, невеликі групи, в яких молодший школяр набуває досвіду спілкування в різних ситуаціях та стосунках. Необхідність встановлення та налагодження зв'язків в групі ровесників породжує специфічні феномени у внутрішньому досвіді дитини, що сприяють розвитку моральної рефлексії: особлива

чутливість молодшого школяра до почуттів та станів інших людей є підґрунтям для формування суб'єктивної значущості чужої людини, на яку може поширитись добродійна дія дитини [15].

Слід відмітити і таку особливість молодших школярів, як здатність легко засвоювати знання в тому числі й моральні. Одночасно дослідники зазначеного періоду підкреслюють ригідність сприймання та засвоєння знань, авторитарність, яка проявляється в тому, що для дитини не особливо важливим є те, що засвоюється, скільки те, хто подає знання. В молодшому шкільному віці проявляється описаний Ж.Піаже феномен “морального реалізму”, коли важливим є власне виконання моральної норми, часто безвідносно до її змісту [161]. Діти цього віку часто схильні оцінювати вчинки не за їх мотивами, а за їх наслідками. Корекція описаних особливостей розвитку молодших школярів як один з своїх елементів включає розвиток здатності до моральної рефлексії.

В молодшому шкільному віці складається певна система моральної саморегуляції, яка в цей період в основному відповідає вимогам, що пред'являються ззовні. Це дає підстави дорослим вважати молодший шкільний вік „найбільш слухняним”, а внутрішній світ дитини – “безпроблемним”. Проте “психічна адаптованість, внутрішнє та зовнішнє благополуччя дитини можуть виявитись гальмом її духовного розвитку, а, відтак, початком об'єктивного неблагополуччя, нереалізованості творчого покликання. І, навпаки, “неблагополучна”, “неврівноважена”, “складна” дитина може бути такою через відкритість своєму “духовному Я”, незадоволеність своїм “наявним” існуванням, яку вона поки нездатна осмислити і прийняти як форму життя” [137, с.108]. Очевидно, що можливість такого осмислення розвивається в зв'язку з розвитком здатності до рефлексії, яка дозволяє зробити власний внутрішній світ об'єктом вивчення та впливу. Одночасно рефлексія сприяє розвитку суб'єктного ставлення до себе, дозволяє усвідомити себе як суб'єкта, як автора власного життєвого шляху.

Характерна для цього віку наслідувальність, навіюваність, сприйнятливість створюють сприятливі передумови для швидкого збагачення і розвитку психіки дитини. Цікаво, що в цьому віці дитина здатна швидко оволодіти багатьма „дорослими” навичками в предметній діяльності (водити автомобіль, користуватись комп’ютером тощо). Висока научуваність молодших школярів, великий потенціал їх „зони найближчого розвитку” вимагають врахування „широкого соціокультурного контексту педагогічної практики, що включає відносини влади і управління в суспільстві в цілому, а також в тих формальних і неформальних соціальних інститутах, в яких відбувається навчання” [цит за: 98, с.80]. Така думка була висловлена Г.Деніелсом, який вказав на недостатність врахування лише найближчих міжособистісних взаємин людини у її особистісному розвитку. Особливості сучасної педагогічної практики полягають у тому, що вона, за висловом О.М.Поддякова, дуже часто стає „ареною боротьби суб’єктів різних рівнів, які конфліктують між собою та переслідують різні і навіть протилежні цілі, в тому числі і аморальні” [98, с.80]. К. Бенсон протиставляє два типи культурних знарядь, які використовуються у виховній та освітній практиці, та служать протилежним цілям — добру або злу [98, с.79]. Знаряддя „негативної просвіти” (А.В.Петровський) можуть спрямовуватись на навчання дітей шахрайству, крадійству, вбивствам, на стимуляцію ранньої алкоголізації, куріння, вживання наркотиків тощо. Пластичність дитячої психіки дозволяє досягти тут очікуваних „успіхів”. Розвиток моральної компетентності та відповідальності є дійовими засобами протистояння подібним негативним впливам. В термінології К.Бенсона це уособлено в понятті „простору відповідальності, який “визначається нашими уявленнями про те, що ми повинні і що не повинні за будь-яких обставин робити, — інше не можливе для мене, поки я той, хто я є” [цит. за: 98, с.82]. Встановлення меж “простору відповідальності” – функція моральної рефлексії.

Схильність до поверхневого засвоєння знань в сфері моральності призводить до того, що надійно засвоєні норми та приписи молодший

школяр нездатний поширити на нестандартні ситуації. Що стосується виховної роботи з молодшими школярами, то слушною видається думка В.Е.Чудновського. Він вважає недоцільним орієнтуватись на традиційне розуміння особливостей цього віку, пристосовуючи зміст та форми педагогічної роботи до рівня психічного розвитку дітей відповідного віку. „Необхідно враховувати перспективи вікового розвитку дитини, спрямовувати і формувати ті якості особистості, які на даному етапі знаходяться лише в зародковому стані, але яким належить майбутнє” [147, с.172].

Таким чином, в молодшому шкільному віці створюються сприятливі передумови та виникає об’єктивна необхідність (пов’язана з реаліями сучасної педагогічної практики) морального розвитку дитини, в тому числі й моральної рефлексії, яка є „психологічним знаряддям оволодіння процесом морального розвитку” [76, с.22].

Висновки до першого розділу.

1. Аналіз наукових підходів до дослідження рефлексії у філософії показує, що це поняття пройшло тривалий шлях розвитку: від розуміння рефлексії як презентованого ззовні, Богом, до уявлення про рефлексію як суто суб’єктивне явище, як джерело нових знань про себе і до поняття про рефлексію як феномен включений у інші явища психіки людини. У філософській традиції рефлексія означає природну та необхідну людську здатність до розмірковування над собою та оточуючим світом.

2. В психології рефлексія виступає найважливішим механізмом самосвідомості, забезпечуючи об’єктивність самопізнання, диференціацію на Я-діюче та Я-оцінююче в процесі самооцінювання та поєднання особистістю функцій суб’єкта поведінки та об’єкта управління в ході саморегуляції поведінки.

3. Психологічні дослідження рефлексії стосуються таких її аспектів: пізнавального, кооперативного, комунікативного, особистісного. Пізнавальний напрямок дослідження рефлексії дозволяє проаналізувати її роль у регуляції творчого мислення. В межах кооперативного аспекту вивчення рефлексії цей феномен трактується як здатність суб'єкта діяльності до вивільнення, до виходу за межі процесу, що є особливо актуальним з точки зору попередження критичних ситуацій в соціотехнічних системах та з'ясування механізмів маніпулятивних впливів на індивідуальну та суспільну свідомість. Соціально-психологічні дослідження рефлексії спрямовані на з'ясування її комунікативних аспектів. Тут рефлексія виступає як взаємовідображення партнерів по спілкуванню. Особистісна рефлексія спрямована на власне „Я” суб'єкта, на усвідомлення його смислів, відношень, конфліктів.

4. Роль рефлексії, яку вона виконує в процесі реалізації людиною моральної поведінки, спонукає до виділення в межах її особистісного аспекту особливого підвиду – моральної рефлексії. Специфіка рефлексії полягає в тому, що вона не тільки відображає свої об'єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. У випадку моральної рефлексії її об'єктами виступають регулятивні підстави поведінки людини. Моральна рефлексія, впливаючи на них, впливає і на особливості самої поведінки

Розвинена моральна рефлексія дає можливість людині усвідомити себе суб'єктом моральної поведінки, виконуючи такі функції: рефлексивний вихід за межі ситуації міжособистісної взаємодії з метою її всебічного аналізу; рефлексивне проникнення у внутрішній світ іншої людини, світ її почуттів, переживань, цінностей; прогнозування наслідків вчинку для себе та для оточуючих; моральна рефлексія дає можливість аналізу сфери власних спонук поведінки та дозволяє людині встановити зв'язок з цінностями вищого порядку; рефлексія забезпечує актуалізацію знань людини та оцінку власних можливостей щодо здійснюваного вчинку; моральна рефлексія гармонізує мотиваційну сферу особистості, тому дійсно моральне рішення

приймається таким чином, що людина не відчуває напруження чи дискомфорту через незадоволення своїх інтересів.

5. Вказані функції моральної рефлексії розкриваються через аналіз специфіки моральної саморегуляції поведінки та ролі моральної рефлексії в цьому процесі. Рефлексія розглядається як провідний механізм саморегуляції поведінки. В контексті нашого дослідження саморегуляція поведінки аналізується з позицій ставлення „Я – інші люди”. В ситуації морального вибору рефлексія є не стільки зосередженням на собі, скільки засобом пізнання та об’єктивації образу іншої людини, а також забезпечує звернення особистості до цінностей вищого порядку. Реалізація особистісно значущих цілей, що забезпечує саморегуляція поведінки, передбачає, в першу чергу, не власне благо, а благо іншої людини, тобто здійснення людиною морального (альтруїстичного вчинку). Це відображено на рис. 1.1.

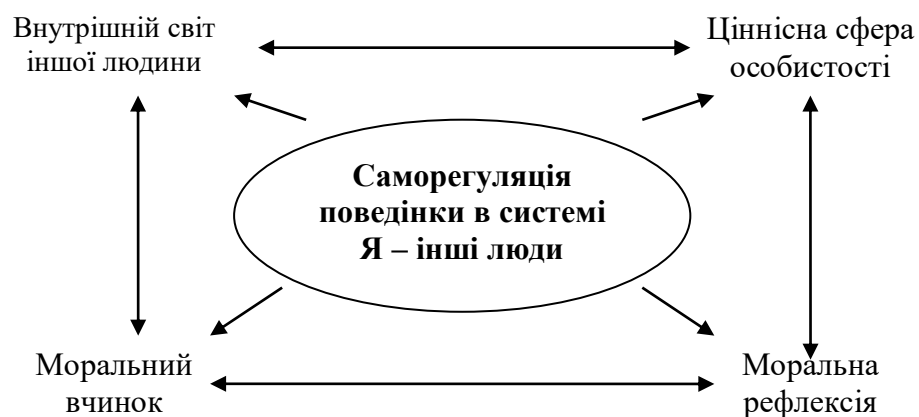


Рис. 1.1. Моральна рефлексія в системі саморегуляції поведінки

6. Критичним в плані розвитку моральної рефлексії є підлітковий вік, коли відбувається остаточний перехід від дитячої спонтанності до усвідомлених форм активності. Проте витoki тих найважливіших новоутворень, які з’являються в період підлітковості, лежать саме в молодшому шкільному віці. Найважливішим моментом розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці є виникнення рефлексивних процесів. Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів дозволив виявити психологічні особливості молодшого школяра, які можна розглядати як передумови формування у них моральної рефлексії:

- оволодіння учбовою діяльністю, повертає погляд дитини на себе, на свій власний внутрішній світ;
- формування в ході учбової діяльності теоретичної рефлексії, навичок самоконтролю та самооцінювання;
- формування до початку молодшого шкільного віку елементів особистісної рефлексії;
- виникнення внаслідок кризи 6-7 років осмисленого орієнтування у власних переживаннях;
- зміна соціальної ситуації розвитку в молодшому шкільному віці вимагає від дитини вміння вибудовувати міжособистісні стосунки з ровесниками та дорослими на основі норм.

Матеріали першого розділу

надруковані у наступних публікаціях автора:

1. Яцюк Н.О. Саморегуляція поведінки як психологічна проблема // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка (17-18 грудня 2001р., м.Київ). – т.2 – К.: Міленіум, 2002. – С.309-312.
2. Яцюк Н.О. Історико-філософські та психологічні аспекти розвитку поняття рефлексії // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.,2002 – т.4, ч.4 – С.301-306.

Розділ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Методичне забезпечення дослідження особливостей моральної рефлексії та саморегуляції поведінки в молодшому шкільному віці

Аналіз психологічної літератури, здійснений в попередніх розділах, дає підстави стверджувати, що вивчення моральної рефлексії саме в молодшому шкільному віці є актуальною проблемою. У практиці вікової та педагогічної психології “найбільш адекватним методом...є формувальний експеримент, що має на меті зміну, переформування наявного рівня функціонування психіки дитини в накресленому напрямку” [75, с.227]. Оскільки одним із завдань нашого дослідження є розробка та апробація програми психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії, то можна говорити про виховуючий експеримент.

“Методологічною основою формувального експерименту є експериментально-генетичний метод, розроблений Л.С.Виготським ...” Сутність цього методу “полягає в тому, що в експериментальних умовах моделюється, відтворюється процес становлення і розвитку різних психологічних функцій в діяльності” [75, с.227-228].

Використання цього методу дає можливість не просто встановлювати, реєструвати певні особливості психології дитини. Створення виховуючих ситуацій дозволяє розкрити закономірності, механізми, динаміку психічного розвитку і тим самим з’ясувати умови вдосконалення цього процесу.

Технологія проведення психолого-педагогічного експерименту в цілому включала:

I – констатувальний експеримент першого порядку, в ході якого виявляються існуючі на момент експерименту характеристики і властивості досліджуваного явища.

II – власне формувальний експеримент здійснюється на основі заздалегідь створеної програми, метою якої є розвиток певних якостей та властивостей, передбачених експериментатором.

III – контрольний експеримент, в ході якого перевіряється ефективність здійснених впливів.

На етапі констатувального експерименту ми визначили наступні завдання:

- 1) з'ясувати особливості моральної рефлексії молодших школярів;
- 2) визначити рівень саморегуляції поведінки молодших школярів;
- 3) дослідити співвідношення між здатністю молодших школярів до моральної рефлексії та рівнем саморегуляції поведінки.

Вивчення рефлексії взагалі і в молодшому шкільному віці зокрема пов'язане з певними труднощами. Не існує методик, які б безпосередньо досліджували здатність до рефлексії. Оскільки рефлексія є одним з характерних проявів самосвідомості, то логічно припустити, що розвинена самосвідомість свідчить про високий розвиток здатності до рефлексії. М.Розенберг запропонував критерії, що характеризують рівень розвитку самосвідомості особистості:

- ступінь когнітивної складності та диференційованості образу Я, що вимірюється кількістю та характером зв'язку усвідомлюваних особистісних якостей: чим більше своїх якостей дитина виділяє і відносить до свого Я, чим складнішими є ці якості, тим вищим є рівень її самосвідомості, а відповідно і рефлексії. В контексті нашого дослідження нас найбільше цікавили моральні якості, які молодший школяр може зробити об'єктом власного аналізу;

- ступінь чіткості, рефлексивності образу Я, його суб'єктивної значущості для особистості;
- ступінь внутрішньої цілісності, послідовності образу Я як результату невідповідності реального та ідеального Я, суперечливості окремих якостей;
- ступінь стабільності образу Я у часі [цит. за: 120, с.408-409].

Наведені вище характеристики самосвідомості можна виявити за допомогою різних методичних прийомів. Наприклад, використати варіант Q- сортування, запропонувавши молодшому школяреві набір карток із зазначеними на них позитивними та негативними особистісними характеристиками, і попросити вибрати картки з тими характеристиками, які відповідають саме йому [14, с.188]. Існує досвід застосування методики „20 тверджень” Кун-Мак Партленда, яка використовується для дослідження диференційованості Я-образу, співвідношення рефлексивних і нерелфлексивних висловлювань про себе [157].

Для дослідження особливостей самосвідомості та рефлексії молодших школярів ми обрали методику самоопису, яка належить до нестандартизованих і передбачає наступний контент-аналіз. Вона широко використовується для дослідження самосвідомості особистості в цілому і окремих її компонентів та характеристик. Існує досвід застосування цього методу для вивчення самосвідомості і рефлексії саме в молодшому шкільному віці (Ю.О.Бабаян [10], І.Д.Бех [14], А.В.Захарова [49], Р.В.Павелків [90] та ін.).

Самоопис може здійснюватись як у вигляді письмових звітів-творів, так і у вигляді усної розповіді про себе. Теми творів і питання формулюються авторами дослідження відповідно до завдань експерименту.

А.А.Бодадьов та В.В. Столін [85, с.76] відмічають вплив побічних факторів на самоопис та його інтерпретацію. До таких належать: соціальна бажаність, стратегія самоподачі, суб'єктивна значущість знань про себе.

Проте цей метод дозволяє досить ефективно виявляти найбільш усвідомлені знання про себе та ступінь їх рефлексивності.

В нашому дослідженні ми пропонували учням написати твір на тему “Який я”. Попереднє знайомство з молодшими школярами – нашими досліджуваними - показало, що вони володіють письмом і написання творів – звичне для них завдання. В нашому дослідженні самоопис використовується для розв’язання таких завдань: виявлення характеристик образу “Я” та уявлень про себе як суб’єкта моральної поведінки, наявності критичності при усвідомленні різних аспектів своєї особистості, перш за все моральних, присутності в самоописі ставлення до інших, порівняння себе з іншими.

При написанні творів не обмежувались ані час, ані обсяг. Це виявилось виправданим, оскільки іноді у великих за обсягом творах одиниць, що відносяться до різних категорій аналізу, було менше, ніж у відносно невеликих самоописах.

Самоопис дозволив виявити особливості відображення різних аспектів особистості досліджуваних, які знаходяться в актуальній зоні самосвідомості, орієнтованість у суб’єкт-об’єктних та суб’єкт-суб’єктних взаєминах, а також рівневу диференціацію змістів самосвідомості. При цьому вільний самоопис дає можливість досліджуваним використовувати широкий спектр формулювань.

Аналіз творів “Який я” дозволив виділити групи змістів самосвідомості, :

1. Я і оточуючий світ:

- Я і природа;
- Я і предмети

2. Я та інші:

- Я і дорослі;
- Я і однолітки

3. Я і діяльність:

- Я і мої захоплення;

4. Я і я:

- Я і моя зовнішність;

- Я і моя праця

- Я і мій внутрішній світ

В кожному з творів зустрічаються не всі виділені показники. Їх кількість у більшості досліджуваних становить в середньому 4-6.

В залежності від спрямованості змістів самоопису на зовнішній світ або самого себе можна говорити про їх об'єктний (нерефлексивний) або суб'єктний (рефлексивний) характер. Наприклад, в групі “Я та інші” можуть бути такі висловлювання: “У мене є мама, тато, сестра, бабуся і дідусь” або “ Іноді я буваю дуже доброю і стараюсь погратись з братиком”. В першому випадку наявне лише перерахування соціальних об'єктів, тоді як у другому можна говорити про спробу аналізу власного ставлення до інших людей. Перше висловлювання спрямоване на об'єкти, друге – на власний внутрішній світ.

Це дозволило виділити дві великі групи висловлювань:

1. Об'єктні (нерефлексивні) висловлювання:
2. Суб'єктні (рефлексивні) висловлювання.

Подальший аналіз дозволив виділити всередині кожної з цих груп висловлювання, що відрізняються за рівнем. Наприклад, об'єктні висловлювання можуть бути такими: “Я ходжу в музичну школу” або “Я дуже люблю займатись бальними танцями”. Перше висловлювання відображає певний факт, тоді як друге демонструє певне ставлення до події або діяльності.

Суб'єктні висловлювання показують, що одні діти здатні лише констатувати певні явища свого внутрішнього світу: “Хочу вчитись краще”. Інші подібний зміст відображають на більш високому рівні рефлексії, виражають певне ставлення до явищ внутрішнього світу: “З математики я вчусь краще – на 4 і 5”. Характерною ознакою таких висловлювань є відсутність категоричності.

Таким чином, можна виділити наступні показники аналізу самоописів молодших школярів:

1. До рівня констатації наявності об'єктів дійсності належать описи в творах предметів, які належать дитині або оточують її, членів родини, друзів, домашніх тварин, біографічних відомостей, виконання тієї чи іншої діяльності тощо.
2. До рівня ставлення до об'єктів належать висловлювання, які описують захоплення, інтереси, бажання тощо.
3. Рівень констатації явищ свого внутрішнього світу відображається у таких висловлюваннях: узагальнене бачення себе в близькому або далекому майбутньому, бажані якості особистості, мотиви учбової діяльності та досягнення успіху в інших видах діяльності.
4. Рівень ставлення до явищ свого внутрішнього світу представлений висловлюваннями про різноманітні аспекти та якості особистості; висловлюваннями, що відображають критичне їх сприймання, прагнення до самозміни, до саморегуляції; висловлюваннями, що відображають узагальнене ставлення до оточуючих; аналіз ставлення оточуючих до автора твору.

Зазначені вище рівні відображають критерії розвитку самосвідомості (за М.Розенбергом, див. вище) і дають можливість судити про ступінь сформованості знань про себе та їх рефлексивність. Кожний наступний рівень є більш високим щодо попереднього.

Висловлювання, віднесені до першого та другого рівнів, відтворюються молодшими школярами при мінімальному залученні здатності до рефлексії. Ці рівні (констатації та ставлення до об'єктів) співвідносяться з виділеним І.І.Чесноковою рівнем самопізнання, коли “людина переважно спирається на зовнішні моменти, включаючи себе у порівняльний контекст з іншими” [143, с.95].

Висловлювання третього рівня, що визначається як констатація явищ свого внутрішнього світу, відображають вже не простий зв'язок між власним Я і об'єктами оточуючої дійсності, а й усвідомлення внутрішніх спонук, прагнень, власної активності. Разом з тим, висловлювання цієї групи досить узагальнені. Перерахування бажаних якостей або вказівка на привабливу професію не вимагають від молодших школярів прийняття на себе відповідальності за самовдосконалення.

Більш відповідальним є описання властивих в конкретний момент якостей, що вимагає певної об'єктивності. Тому такі висловлювання представлені у більшості випадків в формі розмірковування: “Я вважаю, що я нормальна”, “Я трохи лінива”. Це дозволяє віднести дану групу висловлювань до четвертого рівня – ставлення до явищ свого внутрішнього світу.

Для поглиблення уявлень про особливості моральної рефлексії молодших школярів було використано методику “Дерево бажань”. Вибір методики був обумовлений припущенням, що у бажаннях, прагненнях, інтересах дітей виявляються особливості їх ставлення до себе та до інших людей, до оточуючого світу. Як відмічав С.Л.Рубінштейн, “перше питання, на яке ми прагнемо отримати відповідь, коли бажаємо дізнатись, що являє собою та чи інша людина, формулюється так: що вона хоче, що її приваблює, до чого вона прагне?” [108, с.99]. Вивчення дитячих бажань вважається інформативним методом діагностики самосвідомості, про що свідчить досвід його використання (В.В.Барцалкіна, В.В.Пахомова, Н.І.Непомнящая, С.Г.Якобсон). Під час прогулянки молодшим школярам повідомляли історію про “чарівне дерево” на шкільному подвір'ї, яке виконує бажання. На трьох вирізаних з кольорового паперу листочках різного розміру учням пропонували написати три бажання у відповідності з їх значущістю для учня (на найбільшому листочку - найзаповітніше бажання і т.д.). За допомогою експериментатора діти вішали листочки на “дерево бажань”. Вивчення бажань та прагнень дозволяє з'ясувати

ціннісні пріоритети індивіда та його ставлення до дійсності, до себе та інших, визначити провідні мотиви його поведінки, спрямованість особистості. Аналіз дитячих бажань дозволив виділити три групи в залежності від їх спрямованості:

1. В цю групу віднесені бажання, спрямовані на благополуччя людей, іноді – людства в цілому (“Я хочу , щоб мама і тато жили довго”).
2. Бажання цієї групи спрямовуються на оволодіння в майбутньому певними особистісними якостями, привабливою професією, тобто пов’язані з особистісними цінностями (“Хочу бути чемпіоном світу з боксу, як Кличко”).
3. В цю групу ввійшли бажання, спрямовані на задоволення матеріальних потреб та потреб престижу (“Хочу Барбі” , “Мрію про подарунок”).

Завданням наступного етапу дослідження було вивчення особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів в ситуаціях морального вибору. Ми виходили з припущення, що рівень розвитку та особливості моральної рефлексії так чи інакше виявляють себе в поведінці молодших школярів. Найбільш інформативними в цьому плані є конфліктні ситуації здійснення морального вибору, що моделюють зіткнення протилежних дій, прагнень та схильностей, спонуають до вибору між власними інтересами та інтересами іншої людини. Розв’язання конфліктної ситуації спонуає до визначення власної позиції та активізації рефлексії.

Для дослідження особливостей морального розвитку та рівня рефлексії в міжособистісних стосунках часто використовується методика “Картинки” [14]. При цьому досліджуваним пропонується проаналізувати зміст кількох картинок із зображеними на них ситуаціями морального вибору та відповісти, хто з героїв подобається, обґрунтувати свій вибір і

зробити припущення, як саме досліджуваний вчинив би на місці персонажів.

Ще одним варіантом є моделювання проблемної ситуації в усній розповіді (наприклад, методика “Справедливість”, [14, с.185]). Застосування згаданих методик на етапі попереднього знайомства з досліджуваними, показало, що у 90–95% випадків вони здійснюють адекватний вибір і правильно обґрунтовують його. Проте, як показують спостереження за поведінкою молодших школярів і оцінки вчителів, подібні ситуації досить часто трапляються у реальному спілкуванні третьокласників, але лише близько третини з них демонструють при цьому поведінку, відповідну моральним вимогам. Тому діагностика моральної рефлексії та особливостей саморегуляції поведінки за подібними методиками дає уявлення, лише про знання моральних норм дітьми, але не дозволяє судити про регулятивний вплив моральної свідомості на реальну поведінку молодшого школяра.

В психології вивчення співвідношення моральної самосвідомості і моральної дії постійно призводило до суперечливих результатів. В багатьох випадках не тільки діти, а й дорослі, які добре знають норми моралі і впевнені в необхідності їх дотримуватись, поводять себе невідповідно до таких норм і виправдовують аморальну поведінку інших людей. Свідчення про те, що не існує прямої відповідності між знаннями моральних норм та їх втіленням у реальній поведінці, отримані у відомих дослідженнях С.Мілгрема та Ф. Зімбардо. Результати проведених експериментів спонукали їх зробити категоричний висновок про загальну неефективність та незначущість моральної самосвідомості: в ситуації морального вибору людина частіше керується логікою ситуації, ніж внутрішніми моральними принципами. Тому можна припустити, що реалізація в поведінці моральних вимог пов’язана зі здатністю людини вийти в рефлексивну позицію та здійснити рефлексивну активність у відповідності із власними ціннісними пріоритетами та з врахуванням потреб і актуального стану партнерів по спілкуванню.

Для діагностики особливостей саморегуляції поведінки було використано метод моделювання ситуацій морального вибору в спільній діяльності молодших школярів. Ми виходили з положення про те, що “будь-яка моральна конфліктна ситуація, що вимагає від індивіда свідомого вольового зусилля, формує його як особистість, а рішення, прийняте ним в цій ситуації, може бути показником його моральної особистісної зрілості. Виховання моральності передбачає розвиток у дитини чутливості до внутрішнього конфлікту між загальнолюдськими, соціально-груповими та егоїстичними мотивами. Сама ця суперечність виступає як джерело особистісного розвитку в сучасних умовах [17, с.57]. Здатність до моральної рефлексії розвивається в процесі розв’язання людиною все більш складних моральних дилем. Успішність поведінки залежить від того, наскільки вміло і тонко людина інтерпретує конфліктну ситуацію, наскільки вона сенситивна до її особливостей, наскільки адекватним виявляється план її дій. Здатність до рефлексії дозволяє не просто стереотипно застосовувати ту чи іншу моральну норму, а вибудовувати свою поведінку відповідно до власних моральних принципів у будь-якій нестандартній ситуації, зберігаючи власну позицію і думку. Така здатність людини “мати певний імунітет стосовно впливів, несумісних з її особистісними установками, поглядами, переконаннями, визначається як стійкість особистості [145]. Стійкість особистості розуміється як моральність, оскільки неможливо уявити особистісну позицію індивіда, ізольовану від моральності. Як показує В.Е.Чудновський, неправильно розуміти стійкість особистості як ригідність, оскільки вона передбачає гнучкість поведінки, врахування обставин. Тому можливі два способи поведінки. Перший передбачає пасивне підпорядкування ситуації, натомість другий - перетворення обставин на основі врахування конкретної ситуації [145]. Таким чином, у проявах стійкості особистості реалізуються рефлексивні можливості особистості як суб’єкта міжособистісних стосунків.

В ситуації морального конфлікту постає необхідність “здійснити вибір між моральними цінностями на користь однієї з них” [14, с.140]. Завдяки цьому моделювання проблемних конфліктних ситуацій є інформативним методом для діагностики морального розвитку та моральної рефлексії.

В ситуації морального вибору рефлексія забезпечує перегляд та корекцію власної моральної позиції суб’єкта з огляду на стан та потреби партнера (чи партнерів) по спілкуванню. Зауважимо, що деякі досліджувані взагалі не інтерпретують ситуацію як конфліктну, що дозволяє робити певні висновки про розвиток здатності до рефлексії.

При моделюванні конфліктних ситуацій, що передбачають необхідність морального вибору, ми виходили з положення про те, що “найбільш сприятливі умови для поведінкової саморегуляції створюються у спільній діяльності” [89, с.200]. В спільній діяльності проявляються особливості моральної поведінки та моральної рефлексії школярів: спроби домовитись з партнером або їх відсутність, доброзичливе або зневажливе ставлення до партнера тощо. Для діагностики особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів ми використовували методика “Метелик”. Методика передбачає виконання в парі такого завдання: розфарбувати метелика, при цьому кожен учень з пари повинен був розфарбувати своє крило. Перед виконанням завдання експериментатор пропонував школярам подумати, чим схожі крила метелика, а чим відрізняються. Кожній парі роздавали крила для розфарбовування, зразок, два комплекти олівців. Час малювання не обмежували, проте зауважували, що завдання слід виконати якомога швидше. Коли діти починали виконувати завдання, один з учнів в парі виявляв, що у нього не вистачає олівців необхідного кольору, тоді як у другого (він і виступав як основний досліджуваний в даній ситуації) набір був повним. При цьому фіксувались особливості поведінки досліджуваного в цей момент: розгублений, озирається навколо, байдужий, зверхній тощо.

Як було показано вище (див.п.1.2,1.3), моральний аспект саморегуляції поведінки проявляється у особливостях ставлення людини до іншого, у вчинках, які здійснюються в ситуації, коли вона стоїть перед вибором: діяти на користь іншому або у власних інтересах. Тому для подальшого спостереження за поведінкою основного досліджуваного та його партнера ми виділили наступні параметри:

1. Особливості сприймання партнера в ситуації спільної діяльності: партнер виступає як цілісна, самоцінна особистість або сприймається прагматично з точки зору досягнення власного успіху. При цьому фіксується кількість та характер актів спілкування: чи стосуються вони безпосереднього змісту виконуваної діяльності, чи відносяться до сфери міжособистісних відносин з партнером.
2. Емоційне ставлення до дій партнера: виявлення щирої, доброзичливої зацікавленості в діях партнера; байдужість або виражені негативні емоції з приводу дій партнера.
3. Прояви просоціальних форм поведінки в ситуації, коли досліджуваний знаходиться у більш сприятливому становищі, ніж його партнер: чи здійснює спроби налагодити співпрацю з партнером, поєднати зусилля з партнером, чи пропонує допомогу, як поводить себе у відповідь на прохання про допомогу.
4. Наявність „рефлексивної зупинки діяльності”: рішення в ситуації вибору пориймається безпосередньо або присутні роздуми, розмірковування про те, як слід вчиняти, які це буде мати наслідки.

Для кількісної оцінки виділених критеріїв були застосовані такі оціночні шкали:

1. Особливості сприймання партнера в ситуації спільної діяльності та їх прояв у спілкуванні:
 - 3 бали – до сфери міжособистісних стосунків відноситься більше половини (50%) всіх актів спілкування;
 - 2 бали – до сфери міжособистісних стосунків відноситься від 30% до 50% всіх актів спілкування;
 - 1 бал – до сфери між особистісних стосунків відноситься від 30% до 10 % всіх актів спілкування.

2. Емоційне ставлення до дій партнера:
 - 3 бали - уважне спостереження, щира зацікавленість у діях партнера, активне втручання;
 - 2 бали – періодичне спостереження за діями партнера;
 - 1 бал - поодинокі зацікавлені погляди в бік партнера;
 - 0 балів – повна байдужість до дій партнера.

3. Прояви просоціальної поведінки:
 - 3 бали - намагається налагодити співпрацю, пропонує допомогу;
 - 2 бали – погоджується на співпрацю під впливом прохань партнера , погоджується допомогти партнеру тільки після того, як він про допомогу попросить;
 - 1 бал – порівнює хід виконання діяльності своєї і партнера ,іноді коментує дії партнера, ігнорує його зауваження , орієнтується на власний успіх;
 - 0 балів - завдання не сприймається як ситуація спільної діяльності, основний досліджуваний прагне виконати його першим , негативно оцінює партнера.

На основі виділених критеріїв ми робимо висновок про тип саморегуляції поведінки в спільній діяльності.

“Концепція іншої людини” виступає як один із провідних елементів в структурі саморегуляції поведінки і являє собою узагальнене ставлення до

іншого. Оскільки моральні аспекти саморегуляції поведінки проявляються саме у характері взаємин з оточуючими, ми доповнили програму констатувального експерименту бесідою “Мої друзі”, яка проводилась індивідуально з кожною дитиною. Ми мали на меті з’ясувати чи виступає для досліджуваного Інший як самоцінна особистість, чи здатний він об’єктивно оцінювати своїх однолітків. Досліджуваним пропонували відповісти на питання про те, з ким вони дружать, а з ким ні, що вони можуть розповісти про кожного з названих дітей. Аналіз відповідей молодших школярів дозволив виявити два типи висловлювань про своїх однолітків:

1 тип – якісні характеристики, в яких відображене безпосереднє ставлення до Іншого: добрий, розумна, хитрий, веселий. При цьому досліджуваний практично не згадує про ставлення героя своєї розповіді до себе.

2 тип - Інший виступає як такий, що виражає певне ставлення до досліджуваного, тобто сприймається через призму його Я : дружить – не дружить, допомагає – не допомагає, ображає – не ображає.

Подальший аналіз передбачав з’ясування представленості тих чи тих висловлювань в різних групах досліджуваних в залежності від рівня розвитку рефлексії.

Якісний та кількісний аналіз дозволив виявити співвідношення між рівнем розвитку моральної рефлексії та особливостями саморегуляції моральної поведінки молодших школярів, а також прослідкувати співвідношення ціннісних орієнтацій молодших школярів та показників рівня розвитку моральної рефлексії.

2.2. Вивчення особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці

Наше дослідження, проведене за участю дітей віком 8-9 років, учнів третіх класів загальноосвітніх шкіл дозволило виявити особливості моральної рефлексії молодших школярів та їх зв'язок з рівнем саморегуляції поведінки. Всього у дослідженні взяли участь 112 третьокласників.

Для визначення рівня розвитку моральної рефлексії молодших школярів як основна була використана методика самоопису (твір “Який Я”). Для отримання додаткової інформації про особливості моральної рефлексії молодших школярів з кожним досліджуваним індивідуально була проведена бесіда “Мої друзі”. В зв'язку з тим, що моральна рефлексія відіграє значну роль у побудові системи індивідуальних цінностей, ми вважали за необхідне дослідити особливості ціннісної сфери молодших школярів. Для цього була використана методика “Дерево бажань”. Аналіз отриманих результатів здійснювався на основі виділених категорій (див. п.2.1.).

В процесі аналізу самоописів молодших школярів були виділені висловлювання чотирьох рівнів:

1. Рівень констатації об'єктів.
2. Рівень ставлення до об'єктів .
3. Рівень констатації явищ свого внутрішнього світу.
4. Рівень ставлення до явищ свого внутрішнього світу .

Розглянемо внесок висловлювань, що належать до різних рівнів в самоописах третьокласників.

Таблиця 2.1

Об'єктні та суб'єктні висловлювання молодших школярів в самоописах

N=112

Рівні висловлювань	Об'єктні			Суб'єктні		
	Констатації	Ставлення	Всього	Констатації	Ставлення	Всього
Кількість висловлювань (%%)	24,7	27,6	52,3	29,1	18,6	47,7

Як видно з таблиці 2.1, співвідношення суб'єктних та об'єктних висловлювань в творах третьокласників виявляється приблизно однаковими, з незначним переважанням об'єктних.

Об'єктні висловлювання так чи інакше представлені в творах усіх молодших школярів, але частка їх різна в кожному творі. Можна припустити, що об'єктні характеристики формуються ще в дошкільному дитинстві і їх розвиток не припиняється з розвитком наступних рівнів самосвідомості (згідно принципу рівневої організації самосвідомості В.В.Століна).

Таблиця 2.2

Об'єктні висловлювання молодших школярів на рівні констатації об'єктів

N=112

Категорії висловлювань	Анкетні дані	Опис зовнішності	Перерахування близьких та друзів	Перерахування своїх щоденних обов'язків та занять	Вказівка на домашніх тварин
Кількість (%) висловлювань всього : 24,7%	10,1	2,3	5,6	5,4	1,3

Як видно з таблиці 2.2, найбільше представлені на рівні констатації об'єктів анкетні відомості. Молодші школярі повідомляють, як правило, про свій соціальний статус: школяр, учень третього класу тощо. Іноді детально пишуть домашню адресу та номер телефону, вказують дату народження та знак Зодіаку (“В мене день народження 5 березня і по гороскопу я “риба”).

Досить часто зустрічається опис зовнішності (“В мене карі очі і темне волосся”), а також перерахування своїх щоденних занять (“Я ходжу в музичну школу”, “Кожного дня йду на тренування з дзюдо”). До висловлювань цього рівня ми відносимо також перерахування близьких родичів, друзів (“В мене є мама, тато, а бабуся живе в селі”. “Раніше я дружила з Оксаною, а тепер моя подруга – Настя”), а також вказівку на домашніх тварин.

На рівні ставлення до об'єктів можна зустріти такі висловлювання: “Я люблю займатись танцями”, “Мій улюблений урок – англійська” тощо. Всі вони свідчать про певне ставлення третьокласників до об'єктів та людей, які їх оточують, до виконуваної ними діяльності, до їхніх інтересів та захоплень. Кількісні показники, як характеризують цей рівень самосвідомості та рефлексивності представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Об'єктні висловлювання молодших школярів на рівні ставлення до об'єктів

N=112

Категорії висловлювань	Улюблені предмети	Захоплення, інтереси	Ставлення до оточуючих
Кількість (%) висловлювань, всього: 27,6	8,0	9,2	10,4

Ставлення молодших школярів на цьому рівні до свого оточення визначається досить узагальнено. Характерною особливістю висловлювань цього рівня є їх однотипність у різних самоописах : “Я люблю...“, “Мені

подобається...“. Слід відмітити, що досить часто зустрічаються самоописи, які цілком складаються з об'єктних висловлювань, що було враховано при оцінці рівня розвитку моральної рефлексії.

В контексті нашого дослідження нас найбільше цікавили суб'єктні висловлювання у творах молодших школярів, оскільки саме в них проявляється рефлексивне ставлення учнів до себе, до своїх умінь, особливостей, вчинків, взаємин з оточуючими. Необхідність відповіді на питання “Який я?” створює ситуацію автокомунікації, яка запускає рефлексивний процес, спонукає до побудови образу “Я” для себе та для експериментатора. В зв'язку з цим самоопис містить в собі характеристику рефлексивних можливостей дитини.

Аналізуючи самоописи третьокласників, ми виходили з припущення про те, що вміння виділити та оцінити явища свого внутрішнього світу є показником розвиненої здатності до рефлексії.

Розглянемо представленість суб'єктних висловлювань різних рівнів у творах молодших школярів.

Суб'єктні висловлювання молодших школярів на рівні констатації явищ внутрішнього світу

N=112

Категорії висловлювань	Вказівка на привабливу професію	Мотиви учбової діяльності та досягнень в інших видах діяльності	Вказівка на бажані якості
Кількість висловлювань (%) Всього : 29,1	15,3	2,6	11,2

Суб'єктні висловлювання рівня констатації явищ внутрішнього світу представлені в творах третьокласників більш повно, ніж суб'єктні висловлювання рівня ставлення. До суб'єктних висловлювань рівня констатації відносяться вказівки на привабливу професію, на бажані якості, на перспективу в учбовій та інших видах діяльності, а також висловлювання, що відображають бачення себе в майбутньому.

Як видно з таблиці 2.4, вказівки на привабливу професію на рівні констатації явищ внутрішнього світу зустрічаються найчастіше. Як правило, приваблива професія пов'язана з інтересами та захопленнями молодших школярів. Наприклад, дуже люблю танцювати – мрію стати балериною; подобається малювати – мрію стати художником тощо. Зустрічаються не просто вказівки на привабливу професію, але й прагнення досягти значних успіхів та прославитись у цій справі, досягти рівня своїх кумирів. Деякі третьокласники вказують на зміну своїх уподобань щодо майбутньої професії : “Коли я була маленькою, то хотіла бути співачкою, а тепер мрію стати палеонтологом”.

Мотиви учбової діяльності та досягнень в інших видах діяльності складають найменший відсоток (2.6%) у цій групі висловлювань. Вони відображають пізнавальні потреби дітей, прагнення “вчитись краще”, отримувати відмінні оцінки: “Хочу вчитись на 10 і 11”, “Отримати з математики 11” тощо. Пізнавальні мотиви представлені таким чином: “хочу дізнатися, як виникла Земля”, “хочу вивчити англійську мову “. Мотиви досягнення успіху в інших видах діяльності в основному стосуються сфери захоплень молодших школярів: “моя мета – перемога у змаганнях” тощо .

Такий детальний опис змісту творів дітей дозволяє проаналізувати особливості становлення здатності до рефлексії в цьому віці. Проте, насамперед, в цій групі висловлювань нас особливо цікавили вказівки на прагнення в майбутньому набути певних якостей як суб’єкта моральної поведінки. Сюди відносяться вказівки дітей на бажання зберегти наявні в них позитивні та придбати в майбутньому бажані якості. Найчастіше зустрічається узагальнене прагнення “бути хорошим”, “стати кращим”. Рідше третьокласники вказують на бажані якості в різних сферах особистості: фізичній, соціальній, інтелектуальній, духовній, моральній. Наприклад, “бути розумним”, “стати талановитою”, “виваженою”, “небайдужою до людей”. Слід відмітити, що висловлювання цієї категорії досить узагальнені, стосуються віддаленого майбутнього і не вимагають прийняття відповідальності за самовдосконалення. Це свідчить, на нашу думку, про неглибоке усвідомлення наявних на цей момент особистісних якостей.

Таким чином, аналіз висловлювань, що відображають рівень констатації явищ свого внутрішнього світу, дозволив виявити, що найбільший відсоток (15,3) у цій групі складають висловлювання, які містять вказівку на привабливу професію. Достатньо представлені і висловлювання, що відображають прагнення набути певних особистісних якостей.

Внесок суб'єктних висловлювань рівня ставлення до явищ свого внутрішнього світу в загальному обсязі висловлювань невеликий (18,6%). До цієї групи ми відносимо висловлювання, що відображають особистісні якості, притаманні молодшим школярам, критичне ставлення до себе та своїх якостей, розмірковування з приводу позитивних якостей та недоліків, прагнення до самовдосконалення та саморегуляції, роздуми з приводу свого ставлення до оточуючих, відображення думки оточуючих щодо себе.

Суб'єктні висловлювання містять в собі аналіз переживань, розмірковування про свій внутрішній світ і є результатом розвиненості рефлексивних навичок досліджуваного.

Таблиця 2.5

Суб'єктні висловлювання молодших школярів на рівні ставлення до явищ внутрішнього світу

N=112

Категорії висловлювань	Розмірковування про себе	Самокритичні висловлювання	Роздуми з приводу відносин з оточуючими	Прагнення до самовдосконалення	Відображення думки оточуючих щодо самого себе
Кількість висловлювань (%) Всього : 18,6%	14,1	0,9	0,6	0,9	2,1

Цей найвищий з виявлених нами у молодших школярів рівень висловлювань відображає аналіз наявних знань про себе з різних сфер. Як видно з таблиці 2.5, розмірковування про себе складають найбільшу частку у висловлюваннях досліджуваних. Наприклад, третьокласники здатні розмірковувати з приводу свого навчання (“Я знаю, що можу написати на 10 або 11”, “Я вчусь погано, але більше думаю на уроках”), з приводу вибору майбутньої професії (“Я ще подумаю ким стати”), з приводу особистісних якостей (“Яка я? Не знаю, яка я: весела чи сумна, добра чи не дуже”). Розмірковування про себе, представлені на цьому рівні свідчать про можливість “подивитись на себе збоку”, прослідкувати прояви своїх особистісних якостей в різних ситуаціях та видах діяльності. При цьому досліджувані здатні усвідомлювати значущість виділених якостей та

аргументувати її. Відмітимо, що у цій категорії висловлювань досить рідко (0,9%) зустрічаються розмірковування про свої моральні якості та про необхідність їх удосконалення: “Я хочу вирости і бути такою дбайливою і ніжною з усіма, як моя мама”.

Самокритичні висловлювання учнів (0,9%) також стосуються різних сфер життєдіяльності та особистості. Це досить високий для молодших школярів рівень самосвідомості. В творах – самоописах зустрічаються такі зауваження: з приводу навчання (“Я повинна вчитись краще” , “Погано знаю математику”), поведінки (“Я трохи вредна”), особистісних якостей (“В мене є погані якості. Я буваю лінивою”),

Якщо на рівні констатації явищ свого внутрішнього світу молодші школярі лише вказують на привабливу професію, на бажання зайняти певне місце серед людей, то на рівні ставлення до явищ свого внутрішнього світу, вони намагаються підкреслити шляхи та способи досягнення бажаного, проаналізувавши притаманні якості, необхідні для обраної професії: “Хочу бути хакером, тому зараз займаюсь багато на комп’ютері; хочу все про нього знати”, “Хочу бути балериною, тому потрібно завжди слідкувати, щоб рухи були гарними, багато працювати над осанкою”, “Усі мої друзі знають, що я люблю малювати. Це моє хоббі. І я мрію стати художницею. Художниця – професія для мрійливих, спокійних людей. Це моя головна мрія”. У висловлюваннях даної групи можна виявити зв’язок між власними

прагненнями та внутрішньою активністю, спрямованою на самозміну та самовдосконалення.

В самоописах молодших школярів зустрічаються також висловлювання, що містять в собі відображення думки оточуючих про них. Наприклад, третьокласники пишуть: “Мама вважає, що я хороша, але іноді буваю неслухняною”, “Наша вчителька задоволена, як я роблю домашні завдання” тощо. Подібні висловлювання були віднесені нами до рівня ставлення до явищ внутрішнього світу, оскільки вимагають від молодшого школяра складної внутрішньої роботи з аналізу своїх якостей та особливостей.

Висловлювання з приводу взаємин з оточуючими свідчать про здатність молодших школярів аналізувати свої стосунки з іншими, своє ставлення до них. Наявність подібних висловлювань вказує на спроби третьокласників вибудувати поряд з образом Я та ставленням до себе і “концепцію іншої людини”. Це є особливо цінним з точки зору морального розвитку особистості, оскільки “рефлексія в сфері міжособистісних стосунків та взаємодії є основним аспектом в саморегуляції моральної поведінки” [20, с.9]. Рефлексія в моральному аспекті передбачає не стільки спрямованість на себе, скільки на іншу людину, її стан та потреби. Тому у творах діти пишуть: ”Я хочу всім допомагати, як у них щось не виходить”, “Я дружу з Танею К, але ми часто сваримось, сама не знаю чому, а я хочу жити мирно”, “Я буваю добрим, мені буває шкода людей”, “Коли мене ображають, я злий. Я сам не хочу нікого ображати, але так виходить”.

Представленість висловлювань, що відображають розмірковування про інших та про взаємини з ними, невелика на даному рівні. Це є закономірним явищем на цьому віковому етапі, оскільки “молодші школярі схильні більш детально описувати себе, ніж інших” [1, с.380]. Проте сама наявність таких тверджень є свідченням потенційної можливості розвитку “концепції Іншої людини” та моральної рефлексії в цьому віці. На це вказує і М.Ю.Махова. Вона відзначає, що моральна рефлексія властива молодшим школярам, проте категоріальна структура її механізмів характеризується недиференційованістю, фрагментарністю та категоріальною простотою [78].

Аналіз представленості висловлювань, які відображають ставлення до явищ свого внутрішнього світу, дозволив виявити, що найбільшу частку тут складають розмірковування про себе. Це пов'язано із загальними закономірностями розвитку в цьому віці. Рефлексивність в самоописах цього рівня проявляється в оціночному уявленні про свої знання та уміння, почуття та стани, особистісні якості. Тут мають місце відсутність категоричності в оцінках, вміння давати собі позитивні та негативні характеристики, пов'язувати їх з мотивами поведінки та діяльності, розуміння суперечливості вчинків та переживань. Сам факт наявності подібних висловлювань свідчить на користь можливості розвитку самосвідомості та рефлексії у молодших школярів.

Аналіз творів самописів молодших школярів з точки зору включення в них висловлювань того чи іншого рівня дозволив зробити висновок, що у кожній

конкретній роботі учнів можуть зустрічатися характеристики з різних груп висловлювань. Їх поєднання може бути різноманітним. Від того, висловлювання якого рівня переважають в самоописах, залежить і рівень розвитку рефлексії. На основі цього нами були виділені наступні рівні розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці.

Низький рівень – в самоописах молодших школярів присутні лише об'єктні висловлювання. Для цього рівня характерні перерахування анкетних відомостей, констатація певних життєвих подій, описуються щоденні заняття та обов'язки, перераховуються близькі, рідні, друзі, домашні тварини. Якщо у таких самоописах зустрічаються оцінки, то вони спрямовані на вчинки, а не на стан і переживання. Таким оцінкам притаманна категоричність. Інформація про суб'єкта в самоописах цього рівня дуже узагальнена і схематична, особистісні якості досліджуваного мало пов'язані з його вчинками. За обсягом самоописи цього рівня дуже різноманітні: зустрічаються як великі, так і зовсім лаконічні, що складаються із 3-4 речень

Середній рівень – в самоописах присутні як об'єктні, так і суб'єктні висловлювання рівня констатації. Для цього рівня характерна представленість мотивів учіння, досягнень в інших видах діяльності, вказівки на привабливу професію та бажання набути певних особистісних якостей, а також наявність висловлювань, спрямованих на майбутнє: “Коли я виросту ...”, “Коли я стану дорослим ...” Таким чином висловлювання цього рівня мають перспективну спрямованість. Саме тому, що вони пов'язані з

баченням себе в майбутньому дуже віддаленому, але бажаному, ці висловлювання мають вигляд констатації. На цьому рівні відстань між уявленням про себе в конкретний момент і в майбутньому дуже значна. Крім того, немає конкретних планів та дій, що дозволили б реалізувати бажане.

Високий рівень - в самоописах переважають суб'єктні висловлювання рівня ставлення. Для цього рівня характерне виділення особистісних якостей, розмірковування про себе, усвідомлення негативних якостей або певних змін на краще. В таких самоописах проявляються вміння досліджуваного сприймати себе не просто як певну цілісність (хороший –поганий, добрий – злий), але й виділяти у цій цілісності окремі властивості, розуміти їх ієрархічність: дитина виявляє знання своїх головних рис, що стійко проявляються, і другорядних. Суб'єктні висловлювання містять аналіз особистісних переживань, розмірковування про свій внутрішній світ. Вони є свідченням досить розвиненої здатності до усвідомлення себе. Ці показники представлені у таблиці 2.6 та на рис.2.1.

Таблиця 2.6

Рівні розвитку моральної рефлексії у молодшому шкільному віці

N=112

Рівні розвитку рефлексії	Кількість дітей	%% від загальної кількості
високий	17	15,17
середній	50	44,65
низький	45	40,18

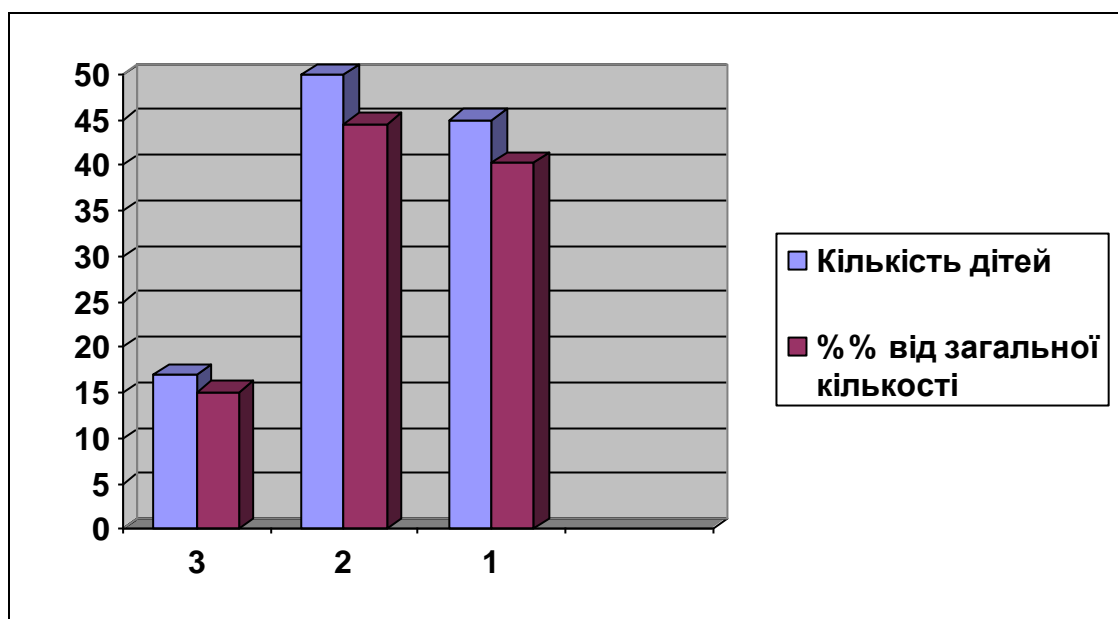


Рис.2.1 Рівні розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці

Умовні позначення: 1 – низький рівень розвитку моральної рефлексії, 2 – середній рівень розвитку моральної рефлексії, 3 – високий рівень розвитку моральної рефлексії

Таким чином, аналіз дитячих творів–самоописів дозволив з'ясувати, що молодшим школярам притаманний випереджальний розвиток усвідомлення себе як суб'єкта учбової та інших видів діяльності порівняно з усвідомленням себе як суб'єкта міжособистісних стосунків. Учні, що мають високий рівень розвитку моральної рефлексії, здатні усвідомлювати себе, свої моральні якості, як позитивні, так і негативні. Одночасно усвідомлення себе включає і усвідомлення певних форм ставлення до іншого, що є основою моральної поведінки. Проте кількість таких учнів невелика – 15,1% від загальної кількості обстежених. А частка висловлювань у творах таких

учнів, що відображають розмірковування з приводу взаємин з іншими є незначною (0,6%). В зв'язку з цим програма констатувального експерименту була доповнена бесідою “Мої друзі”, яка проводилась індивідуально з кожним досліджуваним.

Ми мали на меті з'ясувати особливості ставлення досліджуваних до однолітків: чи сприймає дитина іншого як цілісну, самоцінну особистість, у різноманітності її якостей, як носія певного оцінного ставлення до себе. Кожного досліджуваного просили відповісти з ким він дружить, а з ким – ні. Кожну відповідь експериментатор просив обґрунтувати. Крім того, досліджуваним пропонували пояснити зміст етичних категорій, якими вони користувались для характеристики однолітків (добрий, злий, чесний, правдивий, справедливий тощо). Всі відповіді фіксувались в протоколі.

Аналіз відповідей молодших школярів дозволив виявити два типи висловлювань:

1 тип – якісні характеристики, в яких відображені якості дитини безвідносно до її ставлення до досліджуваного.

2 тип – Інший виступає носієм певного ставлення до досліджуваного, тобто сприймається через призму його Я.

Крім того, було враховано, чи використовує досліджуваний моральні категорії для характеристики однолітків, чи здатний адекватно пояснити їх зміст .

Розглянемо, як представлені ці типи висловлювань у групах дітей, які виявляють різні рівні розвитку рефлексії.

У відповідях молодших школярів, що знаходяться на низькому рівні розвитку рефлексії, переважають висловлювання другого типу. Наприклад: “Женя запрошує мене в гості, дозволяє на комп’ютері пограти”. Як правило, пояснюючи зміст моральних категорій, використовуваних для характеристики однолітків, такі досліджувані керуються ставленням іншого до нього: “Добрий, бо допомагає з уроками”.

У відповідях учнів, що знаходяться на середньому рівні розвитку рефлексії практично однаково представлені, як висловлювання першого, так і висловлювання другого типу. Такі досліджувані описують інших дітей, використовуючи якісні характеристики, але при цьому інший виступає у контексті взаємин з ними : “Іра гарна, добра, краще за всіх вчиться , завжди говорить правду. І мені допомагає”.

У переважній більшості відповідей досліджуваних, що знаходяться на високому рівні розвитку рефлексії, домінують якісні характеристики. При цьому учні практично не згадують про себе: “Аня завжди весела, посміхається. А ще вона чуйна, бо завжди помічає, коли комусь погано, коли хтось сумує”. Ці дані наочно представлені на рис.2.2.

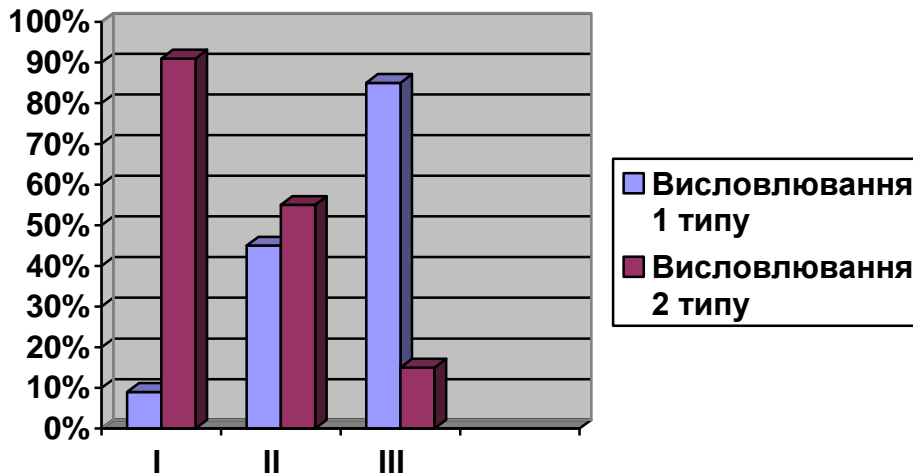


Рис.2.2 Показники висловлювань молодших школярів першого та другого типу на різних рівнях розвитку моральної рефлексії

Умовні позначення: 1 – низький рівень розвитку моральної рефлексії, 2 – середній рівень розвитку моральної рефлексії, 3 – високий рівень розвитку моральної рефлексії

Таким чином, молодші школярі, що знаходяться на різних рівнях розвитку рефлексії, по-різному сприймають своїх однолітків. Якщо досліджувані з високим рівнем розвитку рефлексії намагаються характеризувати їх об'єктивно, то досліджувані з низьким рівнем розвитку рефлексії описують іншого в контексті їх взаємин, тобто через призму свого “Я”. Можна стверджувати, що на особливості та характер сприймання іншого вирішальний вплив має здатність “бачити” себе та іншого, об'єктивно оцінювати свої якості та якості іншого, незалежно від його ставлення. При цьому розвиток здатності усвідомлювати себе тісно пов'язаний з розвитком здатності усвідомлювати ставлення до інших.

Для більш детального вивчення особливостей самосвідомості та рефлексії молодших школярів ми використовували методику “Дерево бажань” (див.п.2.1.). Як ми підкреслювали вище, вивчення дитячих бажань є досить інформативним методом, оскільки дозволяє виявляти спрямованість самосвідомості, ціннісні пріоритети індивіда, його ставлення до себе, до інших, до оточуючого світу в цілому. Адже те, якого роду цінності “привласнюються” свідомістю індивіда, найбільшою мірою детермінується тим, яким чином останній усвідомлює себе, як співвідносить себе з іншими людьми, з оточуючим світом в цілому.

Слід зазначити, що історія про “чарівне дерево” викликала неабиякий інтерес у третьокласників. Тому вони з захопленням записували свої найзаповітніші мрії на листочках. Спостерігаючи за роботою учнів, ми помітили, що деякі швидко і без вагань записували бажання, інші - замислювались, що писати.

Аналіз дитячих бажань дозволив виділити три їх групи:

1. Бажання цієї групи спрямовані на оволодіння в майбутньому певними особистісними якостями, привабливою професією, тобто пов’язані з особистісними цінностями.
2. В цю групу увійшли бажання, спрямовані на задоволення матеріальних потреб та потреб престижу.
3. До цієї групи віднесені бажання, спрямовані на благополуччя близьких людей, іноді – людства в цілому.

Кількісна обробка результатів показала, що бажання спрямовані на задоволення потреб, пов’язаних з особистісними цінностями, представлені у

всіх досліджуваних. Для 23,2% третьокласників всі три бажання пов'язані з особистісними цінностями (добре вчитись, досягти успіхів в інших видах діяльності, набути бажаних особистісних якостей, оволодіти привабливою професією). 76,7% досліджуваних обирають особистісні цінності як найбільш значущі.

Матеріальні бажання представлені у 64,3% учнів третіх класів. Для 10,7% досліджуваних вони виступають як найбільш значущі. Третьокласники мріють про автомобіль, комп'ютер, ролики, будинок, багато грошей, стати мільйонером, бізнесменом (бізнеследі).

Благополуччя своєї родини, близьких, іноді людства в цілому виступає як найбільш значуща цінність для 16,1% учнів. Всього цінності цієї групи обирають 19,6% третьокласників.

Виконуючи експериментальне завдання учні, які висловили як найбільш значущі матеріальні бажання, дуже швидко повідомляли, що вони вже все написали. Одночасно молодші школярі, яким притаманна спрямованість на благополуччя інших людей, досить тривалий час обмірковували свої бажання. Результати, отримані за цією методикою відображені на рис.2.3.

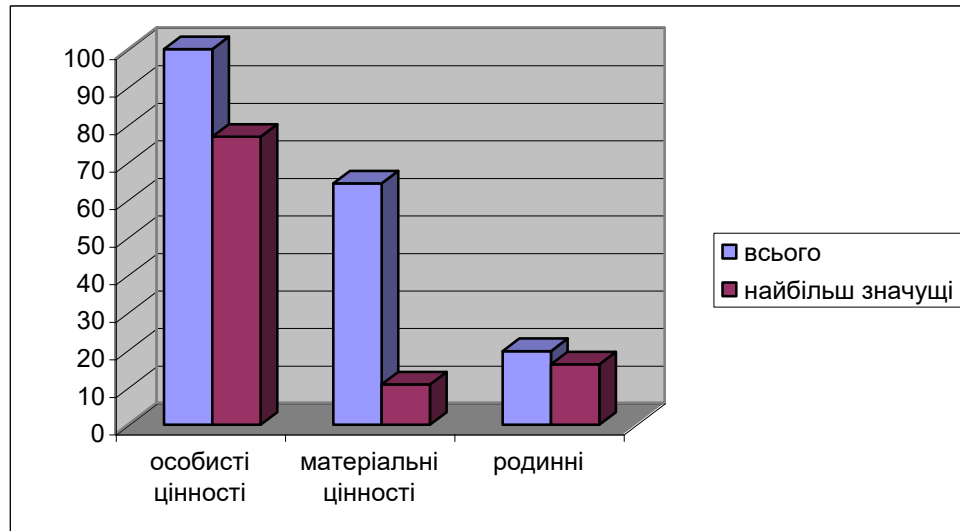


Рис.2.3 Показники цінностей різних груп у виборах молодших школярів

Отримані результати виявились дещо несподіваними. Для порівняння ми використовували результати експериментального дослідження дитячих бажань і прагнень, які наводить Л.І.Божович. Це дослідження, проведене у 60-х роках ХХ століття показало, що переважна більшість молодших школярів висловили соціально мотивовані бажання, лише незначна частина прагне задовольнити свої суто особисті інтереси [19, с.287]. Можна припустити, що причини таких відмінностей пов'язані зі зміною соціально-економічних умов, з кризовими явищами в сучасному суспільстві. Школа тісно пов'язана з соціальною практикою. Молодший школяр у своєму досвіді зустрічається як з позитивними, так і з негативними проявами соціуму. І навіть якщо в особистому досвіді він не стикається з насильством, злочинністю, несправедливістю, то радіо, телебачення, преса з надлишком постачають подібну інформацію.

Компенсувати напруження, що виникає у дитини під впливом соціуму, покликана сім'я. В сім'ї дитина отримує визнання свого "Я", емоційну підтримку, без якої почуває себе незахищеною. За даними соціологічних досліджень, дорослі часто відчують страх та невпевненість у майбутньому, не можуть приховувати цього від дітей. Діти часто стають свідками вираження негативних емоцій та почуттів батьками один до одного та до інших людей. Дорослі діляться своїми сумнівами та труднощами у вихованні – вони не знають, які моральні якості слід розвивати у дітей, оскільки в реальному житті очевидна криза традиційних цінностей: бути чесним, порядним, справедливим непрестижно. Дорослі, усвідомлюючи, що зараз переважають інші цінності, почувають себе безпорадними та розчарованими. Одним словом, вплив соціальних чинників на характер ціннісних пріоритетів підростаючого покоління вимагає спеціального вивчення. Разом з тим, як підкреслював В.Франкл, спадковість, потяг та зовнішні умови суттєво впливають на поведінку, проте людина здатна зайняти певну позицію щодо них. Ця позиція визначається тими цінностями, які "привласнюються" свідомістю індивіда. Характер ціннісних пріоритетів людини зумовлений рівнем розвитку та особливостями моральної рефлексії. Тому наступним кроком нашого дослідження було з'ясування співвідношення ціннісно-сміслової сфери з показниками розвитку рефлексії молодших школярів.

Співвідношення ціннісно-сміслової сфери та показників рівня розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці

N=112

Групи цінностей	Рівні моральної рефлексії					
	високий		середній		низький	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
1. особистісні цінності	9	52,94	40	80	37	82,22
2. матеріальні цінності			6	12	8	17,78
3. родинні цінності	8	47,06	4	8		

Як видно з таблиці 2.7, для молодших школярів, твори-самоописи яких відповідають найвищому рівню розвитку рефлексії, найбільш значущими є особистісні цінності, родинні та соціальні (особистісні незначно переважають).

Досліджувані, твори-самоописи яких відповідають середньому рівню розвитку рефлексії, як найбільш значущі, обирають особистісні цінності. Подібні результати отримані в групі молодших школярів, твори –самоописи яких відповідають найнижчому рівню розвитку моральної рефлексії .

Той факт, що близько половини учнів, які знаходяться на найвищому, рівні розвитку рефлексії, обирають як найбільш значущі соціально-мотивовані

бажання, є свідченням того, що розвиток моральної рефлексії тісно пов'язаний з ціннісною спрямованістю особистості, з її альтруїстичною орієнтацією. У творах саме таких досліджуваних зустрічаються розмірковування з приводу свого ставлення до інших, спроби аналізу міжособистісних стосунків, іноді – намагання вдосконалити світ, подолати зло, допомогти усім, хто цього потребує. Серед найбільш значущих бажань таких досліджуваних – прагнення благополуччя своїх близьких та інших людей: “Я хочу, щоб мама і тато жили довго”, “Я хочу, щоб люди жили вічно і ніколи не страждали”, “Створити чарівну групу, яка буде всім допомагати”.

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що розвиток рефлексії як усвідомлення себе та своїх якостей в молодшому шкільному віці випереджає розвиток рефлексії міжособистісних стосунків, рефлексії спрямованої на аналіз свого ставлення до інших та на себе як суб'єкта моральної поведінки, що є необхідною умовою морального розвитку молодших школярів. При цьому усвідомлення себе має переважно перспективний характер, спрямоване на здобуття в майбутньому певних особистісних якостей. Ці якості, як правило, пов'язані з досягненням успіху у певних видах діяльності. Прагнення удосконалити себе як суб'єкта міжособистісних, моральних відносин представлене одиничними випадками.

2.3. Психологічний аналіз особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів та їх співвідношення з рівнями розвитку моральної рефлексії

Приставаючи до наступного етапу нашого дослідження, ми виходили з положення про те, що особливості моральної рефлексії так чи інакше проявляють себе у поведінці молодших школярів, оскільки, формуючись в діяльності, поведінці, свідомість та самосвідомість в них і проявляються, регулюючи в свою чергу дії, вчинки, поведінку людини [90, с.128]. Моральна рефлексія в процесі саморегуляції поведінки забезпечує здатність оцінити стан іншої людини. Крім того, рефлексія в ситуаціях морального вибору відіграє провідну роль в усвідомленні смислових зв'язків, її функція – розв'язання “задання на смисл” [70], тобто усвідомлення тих мотивів, які визначають поведінку людини в даній ситуації.

Основне завдання на цьому етапі дослідження було сформульоване таким чином: дослідити особливості моральної поведінки молодших школярів та їх співвідношення з рівнями розвитку моральної рефлексії.

Основною методикою була обрана діагностична гра “Метелик” (див. п. 2.1). Обираючи методику дослідження особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів, ми керувались такими теоретичними положеннями:

- “Основною площиною руху особистості є морально-ціннісна” [23]; “моральність – головне, що утворює фундамент людини як особистості” [20, с.3]. В зв'язку з цим проблеми особистісної саморегуляції ми розглядатимемо у цій же площині.

- “Ставлення до іншої людини, до людей утворює основну тканину людського життя, його серцевину.”...Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття ставлень людини до інших людей, утворює ядро дійсно життєвої психології. Тут разом з тим, область “перетину” психології з етикою.” [109, с. 262-264].

-“Найбільш сприятливі умови для поведінкової саморегуляції створюються у спільній діяльності” [89, с.200].

Діагностична гра “Метелик” передбачала спільне виконання завдання парою учнів. При цьому один з третьокласників ставився у за відомо більш сприятливе становище, ніж інший. Поведінка першого (який виступав як основний досліджуваний) була об’єктом спостереження за заздалегідь виділеними параметрами.

Нагадаємо, що експериментальна ситуація передбачала спільне виконання третьокласниками в парі завдання з розфарбовування метелика (кожний учасник пари розфарбовував своє крило). В ході попередньої бесіди молодші школярі спільно з експериментатором обговорювали, чим подібні крила метелика, а чим вони відрізняються. Метою експериментатора було підвести дітей до висновку, що лише за умови успішного виконання завдання обома учнями пари метелик вийде дійсно гарним, схожим на справжнього. Це, за нашим задумом, повинно було сприяти виникненню установки на спільну діяльність, оскільки в молодшому шкільному віці формуються такі феномени як суперництво та згода. При цьому суперництво заохочується частіше, що зумовлене специфікою видів діяльності, у які включені молодші школярі.

Експериментатор роздавав кожній парі зразок, шаблони для розмальовування та два комплекти олівців. При цьому, приступивши до виконання завдання, один з учасників пари виявляв, що у нього не вистачає олівців необхідного кольору, тобто він опинявся у менш сприятливому становищі, ніж основний досліджуваний. Поведінка досліджуваного та його висловлювання фіксувалися у протоколі. Спостереження здійснювалось за виділеними раніше (п.2.1.) параметрами:

1. Особливості сприймання партнерів в ситуації спільної діяльності;
2. Емоційне ставлення до дій партнера ;
3. Прояви просоціальних форм поведінки;

4. Наявність рефлексивної зупинки.

На основі даних спостереження нами були зроблені висновки щодо особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів в ситуації морального конфлікту, коли перед ними поставала необхідність діяти у власних інтересах або прийти на допомогу партнеру.

Отримані в ході спостереження якісні показники були прошкальовані (див.п.2.1.) і на підставі цього отримані кількісні дані, що відображають особливості саморегуляції поведінки досліджуваних. Аналіз даних спостереження дозволив виділити наступні групи досліджуваних.

Першу групу (8 –11 балів) утворили молодші школярі, яким притаманна альтруїстична форма поведінки. При цьому експериментальна ситуація була сприйнята ними як ситуація спільної діяльності, а не як ситуація суперництва. Для них властива висока інтенсивність спілкування в процесі діяльності. Партнер по спільній діяльності сприймається як носій особистісних якостей, притаманних лише йому. Переважна більшість висловлювань досліджуваного якраз і стосується сфери міжособистісних стосунків. Емоційні реакції щодо партнера виявляються як щира та доброзичлива зацікавленість його діями та станом. Коли партнер по спільній діяльності виявляв, що в нього не вистачає олівців, досліджувані цієї групи, як правило, спочатку виглядали розгубленими, проте через мить вже виявляли готовність допомогти товаришеві, пропонували варіанти виходу з ситуації, що склалась. Досліджувані цієї групи не намагаються порівнювати результати своєї діяльності та діяльності партнера, вони щиро радіють його успіхам та співчують невдачам. Такий спосіб поведінки найбільше відповідає уявленням про виховний ідеал - істинно моральному, альтруїстичному ставленню до інших людей.

До другої групи (4 - 7 балів) увійшли третьокласниками, які виявили в експериментальній ситуації проміжний тип саморегуляції поведінки. Інтенсивність спілкування у деяких представників цієї групи була досить

високою, проте переважна більшість висловлювань стосувалась операціональних аспектів діяльності. В них не виявлялось ставлення до партнера, до його успіхів та невдач. Виконання завдання партнером цікавило таких досліджуваних з точки зору власного успіху. Вони періодично спостерігали за діями партнера, демонструючи при цьому власні успіхи та переваги. Ініціативи щодо ефективної організації спільної діяльності такі досліджувані не виявляють, але погоджуються допомогти партнеру у відповідь на його прохання, при цьому всіляко підкреслюють недоліки в роботі товариша. До цієї групи також увійшли досліджувані, які, отримавши завдання, відразу брали на себе ініціативу з організації спільної діяльності. При цьому вони намагались так розподілити роботу, щоб першим виконати завдання.

Третю групу (0 - 3 бали) утворили досліджувані, яким притаманний егоїстичний тип саморегуляції поведінки. Такі учні орієнтовані лише на власний успіх, прагнуть виконати завдання першими, тобто воно, не сприймається ними як ситуація спільної діяльності. Як правило, спілкування в процесі діяльності зводиться до негативних оцінок дій партнера. Прохання про допомогу або спроби партнера налагодити співпрацю залишаються, як правило, без відповіді. Деякі досліджувані цієї групи ділились олівцями лише після того, як завершили свою роботу. Партнер по спільній діяльності виступає як обставина у житті дитини, яка може сприяти або перешкоджати його успіху. Власні інтереси при цьому повністю поглинають увагу досліджуваних цієї групи.

Кількісний розподіл досліджуваних по групах в залежності від особливостей саморегуляції поведінки представлений в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Розподіл молодших школярів за типами саморегуляції поведінки

N=112

Типи саморегуляції поведінки	Кількість досліджуваних	%% від загальної кількості
1 - альтруїстичний	28	25

2 - проміжний	49	43,75
3 – егоїстичний	35	31,25

Проілюструємо отримані результати матеріалами протоколу.

В парі працюють Аліна Б. та Катя Т. Як основний досліджуваний виступає Аліна Б. За результатами спостереження вона отримала 10 балів і увійшла до групи досліджуваних з першим типом саморегуляції поведінки.

Коли Катя Т. Виявила, що у неї не вистачає олівців необхідного кольору, Аліна Б. спочатку розгубилась і засмутилась: “Як же ми розфарбуємо метелика?”, але вже через мить вона почала заспокоювати Катю Т.: “Не переживай. Тут є кружечки оранжеві, а є і чорні. Я малюватиму оранжевим олівцем, а ти чорним. А потім поміняємось”. Аліна виконує роботу швидше, ніж Катя, тому пропонує їй: “Бачиш, я зараз швиденько домалюю ці зелені кружечки, а в тебе вже будуть готові чорні кружечки, тобі теж буде потрібен зелений олівець”. Виконуючи завдання, Аліна Б. постійно цікавилась, як справи у Каті. В творі про себе Аліна написала, що любить малювати і мріє стати художником, тому завдання вона виконує якісно і краще, ніж Катя, проте зверхнього ставлення до Каті не виявляє, навпаки намагається підбадьорити її: “Яка ти молодчинка! А ці кружечки можна зробити яскравішими, метелик буде, як живий!”. Ця пара виконала завдання швидше, ніж інші. Повідомляючи про це експериментатора, Аліна всіляко підкреслювала, що у Каті дуже добре вийшло, щ “вона старалась”.

У творі Аліни Б. “Яка я” найбільшу частку складають суб’єктивні висловлювання рівня ставлення. Дівчинка розмірковує про себе: “Художник - це професія для мрійливих і спокійних. Бути художником - це моя найбільша мрія”. Намагається узагальнити своє ставлення до інших: “Коли мама зайнята, я граюсь з братиком, за ним треба дивитись, бо він ще маленький. Мені хочеться малювати або гратись, але я знаю, що мамі треба допомагати, бо вона втомлюється”. Для Аліни ситуація та стан іншого виступають як значущі для неї, тому при цьому вона враховує особливості іншого (братик маленький, мама втомлюється, Катя малює повільніше). В

ситуації конфлікту мотивів намагається поєднати свої інтереси та інтереси партнера, пропонуючи варіанти виходу з ситуації. В бесіді “Мої друзі” Аліна називає багатьох однокласників, при цьому адекватно оцінює їх якості. В описах товаришів Аліна переважно дає однокласникам якісні характеристики безвідносно до їхнього ставлення до неї. На прохання експериментатора пояснити, що означає “чесна людина”, “добра людина”, “чуйна людина”, дає обґрунтовані відповіді, виявляє розуміння змісту етичних понять, якими вона користується для характеристики однокласників. В методиці “Дерево бажань” як найбільш значущі для Аліни виявились бажання соціально мотивовані (Хочу, щоб мама і тато жили довго), на другому місці – мрія пов’язана з особистісними цінностями (бути художником), на третьому – бажання матеріального плану (мати маленький квітучий будиночок).

В контексті нашого аналізу заслуговують на увагу особливості поведінки ще одного представника цієї групи - Ірини Ю. Якщо Аліна Б. пропонує різні варіанти розв’язання конфліктної ситуації, то Іра Ю. відразу виявляє готовність віддати свої олівці партнеру по спільній діяльності (Діма Щ.). Можна припустити, що в даному випадку проблема порівняння та оцінки свого становища та становища іншого не виникає, Ірина Ю. реалізує власне “Я” через ставлення до іншого. Якщо Аліна Б. намагається гармонійно поєднати, як власні інтереси, так і інтереси партнера, то Ірина Ю. діє лише в інтересах товариша. Свідченням цього є і бажання дівчинки. Її найзаповітніше бажання – “створити чарівну групу, яка буде всім допомагати”, на другому місці – “хочу, щоб люди жили вічно”, на третьому – “хочу, щоб у школі в мене все було добре”. Твір Ірини Ю. “Яка я” - один з небагатьох, де представлені висловлювання, що стосуються теми стосунків автора з оточуючими людьми. На питання експериментатора, з ким вона дружить, хто найбільше подобається, відповідає, що всі в класі хороші і добрі, тільки іноді погано поводяться, бігають на перервах. При цьому Ірина Ю. використовує переважно загальні поняття “хороший” та “добрий”.

Таким чином, до групи молодших школярів з першим типом саморегуляції поведінки увійшли досліджувані, що виявляють просоціальні форми поведінки в ситуації конфлікту інтересів, здатні сприйняти її як ситуацію спільної діяльності, виказують щире зацікавлене ставлення до партнера. За результатами інших методик (“Дерево бажань”, твір “Який я”, бесіда “Мої друзі”) можна зробити висновок про сформованість у представників даної групи досліджуваних як позитивної Я-концепції, так і позитивної “концепції іншої людини”. Моральна рефлексія дає їм можливість виходу за межі наявної ситуації, виділення себе та іншого в ній, забезпечує сприймання іншої людини, її якостей, безвідносно до її ставлення до суб’єкта сприймання. Слід відмітити і високу результативність дітей цієї групи у виконуваний ними діяльності. Вони намагаються не просто виконувати інструкції експериментатора, а й пропонують свої способи організації спільної роботи задля її більшої ефективності.

Найбільш чисельну групу утворили молодші школярі з другим типом саморегуляції поведінки. Типовою для представників цієї групи є поведінка Саші С. Коли його сусідка по парті Іванка Д. виявила, що у неї не вистачає потрібних олівців, то Саша С. відразу звернувся до експериментатора з питанням чи немає запасних олівців для Іванки. Експериментатор відповіла, що дітям доведеться самим шукати вихід із ситуації, що склалася. Поведінка Саші вказувала, що він вагається, невпевнений, переживає конфлікт, проте вибір здійснює на користь власних інтересів. Починає розмальовувати крило метелика, іноді озирається на Іванку, у якої лише один олівець необхідного кольору. Через деякий час звертається до неї: “Малой сині цяточки, в тебе ж є синій олівець”. Коли Іванка звертається до нього з проханням дати їй червоний олівець, погоджується, але спочатку перевіряє, чи більше він не знадобиться йому. При цьому повідомляє вчительці, що він вже майже все зробив і в нього дуже схоже на зразок, намагається роздивитись роботи учнів за сусідніми партами, щоб впевнитись, що він один з перших виконав завдання, що його робота краща, ніж інші.

У творі Саші “Який я” достатньо представлені об’єктні висловлювання рівня констатації та ставлення і суб’єктні висловлювання рівня констатації, які мають виражену перспективну спрямованість. Суб’єктні висловлювання рівня ставлення представлені розмірковуваннями про себе, при цьому учень усвідомлює, які якості притаманні йому зараз, а яких йому хотілося б набути. В основному ці якості стосуються омріяної професії. В бажаннях відображені особистісні цінності: “бути кращим плавцем України, бути тренером збірної України”, “бути хорошим учнем”. В бесіді “Мої друзі” Саша називає імена кількох однокласників. Коли експериментатор просить обґрунтувати свій вибір, розказати, чим подобаються йому його друзі, Саша перераховує їх успіхи на уроках фізкультури та фізичні якості (сильний, швидко бігає). На питання експериментатора, кого з друзів Саші можна назвати добрим, відповідає, що це Євген К., тому що “запрошує до себе в гості, дозволяє пограти на комп’ютері”, потім пригадує Олю, свою двоюрідну сестру, яку раніше не називав серед своїх друзів, каже, що “вона добра, бо завжди йому допомагає з уроками, і всім допомагає завжди”.

Таким чином, до вказаної групи молодших школярів включені досліджувані з другим типом саморегуляції. Хоча їхні вагання, невпевненість, коли вони дізнаються про труднощі партнера, свідчать про здатність оцінити своє становище та становище іншого, проте перевагу такі досліджувані надають все ж таки власним інтересам. Вони не проявляють ініціативи допомогти партнеру; погоджуються на поступки лише у відповідь на прохання товариша, при цьому спочатку хочуть впевнитись, що це не заважатиме їхньому успіху. Рефлексія як усвідомлення себе та своїх якостей, пов’язаних з учіннями та іншими видами діяльності, з майбутньою професією істотно випереджає за розвитком усвідомлення стосунків з іншими. Інший для досліджуваних цієї групи розглядається з точки зору його успіху в значущих для досліджуваного видах діяльності. У виконанні завдання учні цієї групи проявляють готовність виконувати інструкції

вчителя і орієнтовані на досягнення успіху, прагнуть виконати завдання швидше, ніж інші.

Досліджувані з третім типом саморегуляції поведінки теж проявляють орієнтацію лише на власні інтереси та успіхи. Але, якщо досліджувані з другим типом саморегуляції поведінки при цьому відчують певний внутрішній дискомфорт, іноді намагаються висловити співчуття партнеру, то молодші школярі, включені в третю групу, байдуже ставляться до товариша, деякі відверто глузують з нього. Наприклад, Толік А., побачивши розгублений вигляд Насті Т., коли у неї не виявилось усіх олівців в наборі, розсміявся і відразу ж перевіряв, чи вистачає олівців у нього. Коли Настя звернулась до нього за допомогою вперше, він залишив її прохання без відповіді, вдаючи, що повністю поглинений виконанням завдання. Через деякий час, коли Толік помітив, що Настя не малює, він відібрав з коробки олівці потрібних йому кольорів, а решту віддав їй, знаючи, що їй вони теж не підходять. Тільки повністю завершивши роботу, Толік мовчки поклав потрібні Насті олівці на середину парти.

Твір “Який я” Толіка А. – один з найбільших за обсягом, проте практично на 90% складається з об’єктних висловлювань. Він детально повідомляє домашню адресу, номер телефону, перераховує членів своєї родини, домашніх тварин. Про себе пише, що він вчиться в третьому класі, багато займається спортом, любить гуляти з друзями. Усі три бажання Толіка пов’язані з матеріальними цінностями: “хочу, щоб мені купили комп’ютер”, “я хочу, щоб мені на день народження подарували велосипед”, “я хочу, щоб мені купили собаку”. В бесіді “Мої друзі” називає кількох однокласників, обґрунтовує свій вибір тим, що “вони близько живуть біля мене, і ми разом ходимо в школу і зі школи”, “разом ходимо на тренування”. На питання експериментатора, кого з його друзів може назвати добрим, перераховує Влада М та Діму К., не обґрунтовуючи вибір. Експериментатор просить пояснити, що означає “добра людина». Відповідь Толіка: “Добрий, якщо дружить зі мною, всім ділиться».

Таким чином, в третю групу були включені досліджувані, що не виявляють просоціальних форм поведінки в конфліктній ситуації, прагнення до співчуття, до покращення стану іншого, полегшення його неприємних почуттів не властиве їм. На нашу думку, такі особливості поведінки досліджуваних цієї групи можна пояснити слабо розвинутою здатністю до моральної рефлексії. Нечутливість до труднощів іншого пов'язана з особливостями “концепції іншої людини” таких досліджуваних, коли партнер сприймається як обставина, як елемент наявної ситуації. Повна поглиненість, “зануреність” у ситуацію притаманна молодшим школярам цієї групи. Недостатній рівень розвитку моральної рефлексії не дозволяє “піднятися” над ситуацією, оцінити її “збоку”, “бути собою та іншим одночасно” (Н.І.Непомнящая [83]).

Отримані результати в цілому підтверджують наше припущення про те, що розвинені форми моральної рефлексії мають вирішальний вплив на особливості саморегуляції поведінки молодших школярів. Підкреслимо, що моральна рефлексія розуміється нами не стільки як зосередженість на собі та своїх почуттях, скільки як здатність бачити іншого як самоцінну та самодостатню особистість, вміння оцінити його стан та почуття. Таке сприймання іншого, проявляючись у різноманітних ситуаціях, складається у цілісну позитивну “концепцію іншої людини”. Позитивна “концепція іншої людини” пов'язана з альтруїстичною спрямованістю ціннісної сфери особистості, про що свідчить аналіз бажань молодших школярів. Можна стверджувати, що на наступних етапах розвитку моральна рефлексія набуває все більшого значення у формуванні альтруїстичного ставлення до іншого, оскільки моральне ставлення неможливо вивести з певних “природних” прагнень та почуттів людини, воно не зводиться лише до емпатійних переживань. Адже відчувати внутрішнє задоволення від своїх добрих вчинків або докори сумління від аморальних людини здатна, лише володіючи розвинутою моральною свідомістю та самосвідомістю.

Дані про співвідношення рівня розвитку моральної рефлексії та особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Співвідношення між рівнем розвитку моральної рефлексії та особливостями саморегуляції поведінки молодших школярів

N=112

Типи саморегуляції поведінки	Рівні моральної рефлексії					
	високий		середній		низький	
	абс. кть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
1. Альтруїстичний	16	57,15	12	42,85		
2. Проміжний			27	55,1	22	44,89
3. Егоїстичний			10	28,57	25	71,43

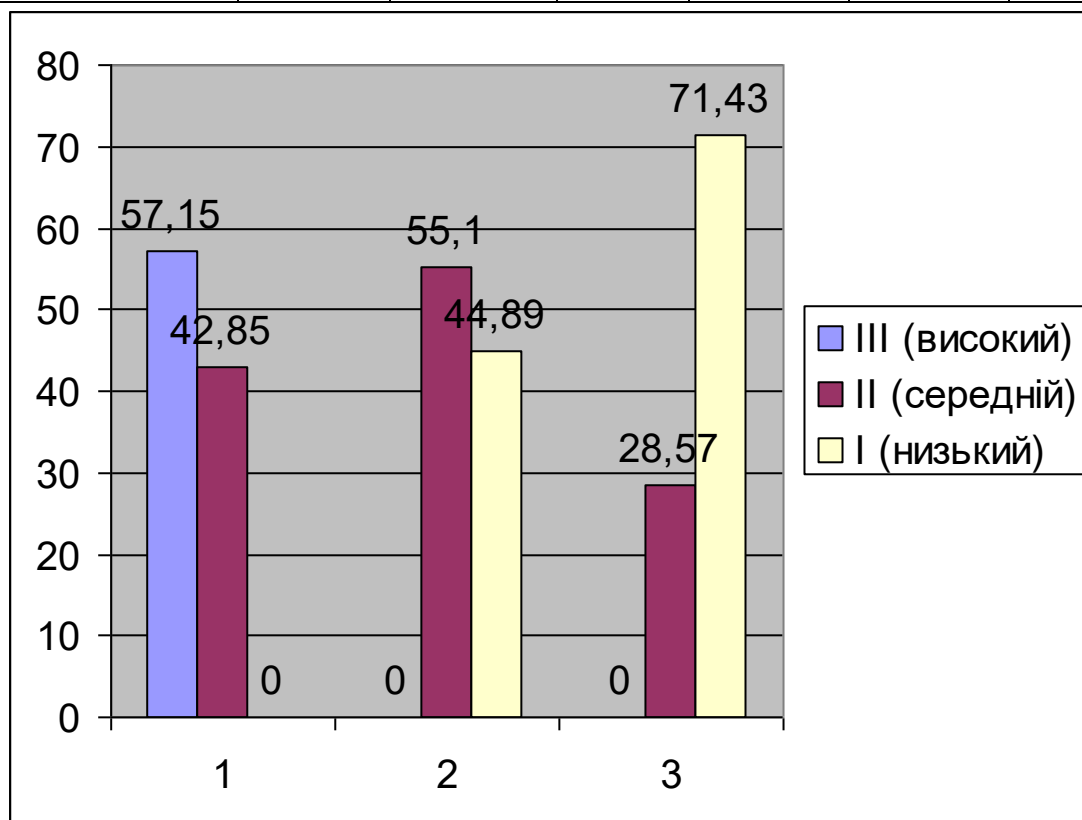


Рис. 2.4 Співвідношення рівнів розвитку моральної рефлексії та типів саморегуляції поведінки:

умовні позначення: 1 – альтруїстичний тип саморегуляції, 2 – проміжний тип саморегуляції, 3 – егоїстичний тип саморегуляції

Як показують ці кількісні дані, молодші школярі, яким притаманний альтруїстичний тип саморегуляції поведінки, знаходяться переважно на високому рівні розвитку моральної рефлексії. Решта учнів цієї групи мають середній рівень розвитку моральної рефлексії. Ці дані є свідченням того, що усвідомлення себе тісно пов'язане з усвідомленням відносин з іншими; усвідомлення “Я” включає і певні форми ставлення до іншого, що є основою формування моральності.

Особливістю моральної рефлексії молодших школярів, що виявили проміжний тип саморегуляції поведінки є випереджальний розвиток усвідомлення себе та своїх якостей порівняно з усвідомленням свого ставлення до інших. Можна припустити, що причини цього явища полягають у особливостях шкільного та родинного виховання, яке спрямоване в першу чергу на оцінку та усвідомлення дитиною самої себе як виконавця учбової та інших видів діяльності. За таких умов “Я” дитини виділяється, стверджується, оцінюється переважно на підставі досягнень у певних видах діяльності. Оцінка ставлення до інших, як правило, відступає на другий план.

Егоїстичний тип саморегуляції поведінки пов'язаний з недостатнім усвідомленням себе та своїх стосунків з іншими. Можна стверджувати, що такі учні не здатні виділяти як себе у ситуації, так і свого партнера. В усвідомленні себе вони переважно спираються на зовнішні об'єкти, що складають їх оточення. Інші сприймаються у зв'язку з їх ставленням до них, але не виступають як самоцінні та самодостатні особистості. Інтереси типового представника цього типу обмежуються лише сферою його “Я”. Тому такі досліджувані не поважають інтересів оточуючих, заперечують їх цінність. А істинно моральне ставлення передбачає бачення в іншому і в собі самоцінної, самодостатньої особистості. Особи з егоїстичним типом саморегуляції поведінки схильні тлумачити загальновизнані норми з точки

зору власної вигоди. З цього приводу Ж.-П.Сартр зауважував: “Щоб існувала мораль, суспільство, світ культури, певні цінності повинні сприйматись серйозно, вважатись існуючими а priori”. Саме тому егоїстичний тип саморегуляції поведінки є деструктивним і потребує своєчасної корекції.

Таким чином, результати констатувальної частини експериментального дослідження підтвердили наше припущення про те, що моральна рефлексія є провідним механізмом саморегуляції поведінки. Сутність саморегуляції поведінки полягає у цілеспрямованій зміні, корекції власної поведінки, при цьому мету саморегуляції встановлює сама людина. Саморегуляція поведінки є творчим процесом, оскільки вона не зводиться до шаблонного використання засвоєних норм та правил. Саморегуляція поведінки пов’язана зі створенням нового, з суперечностями, з необхідністю встановлення нових цілей, пошуком нових рішень та засобів досягнення цілей. Розв’язання суперечностей, встановлення цілей, вибір засобів їх досягнення обґрунтовуються з точки зору моральних цінностей. Тому в процесі саморегуляції поведінки вирішального значення набуває рівень розвитку моральної рефлексії. Саме розвинена моральна рефлексія дає можливість керуватись у своїй поведінці непрагматичною, неутилітарною мотивацією. Моральна рефлексія не є суто логічним актом, вона передбачає вміння “бачити” та “чути” інших, включаючи інших в своє “Я” або усвідомлювати себе як частину цілого без втрати відчуття власної неповторності та цінності.

Висновки до другого розділу

В результаті проведеного констатувального експерименту виявлено психологічні особливості моральної рефлексії молодших школярів та їх співвідношення з типами саморегуляції поведінки.

В молодшому шкільному віці створюються психологічні передумови для розвитку моральної рефлексії як усвідомлення себе суб’єктом моральної поведінки та усвідомлення ставлення до іншого, що є провідним механізмом саморегуляції поведінки.

Визначено високий, середній, низький рівні розвитку моральної рефлексії та типи (альтруїстичний, проміжний, егоїстичний) саморегуляції поведінки молодших школярів 8 – 9 років.

Результати експериментального дослідження показують, що лише 15,17% молодших школярів досягають високого рівня розвитку моральної рефлексії, що проявляється як здатність виокремлювати власні моральні якості, розмірковувати про свій внутрішній світ, в тому числі аналізувати своє ставлення до інших. З іншого боку, молодші школярі, які виявляють альтруїстичний тип саморегуляції поведінки, знаходяться переважно на високому рівні розвитку моральної рефлексії, що підтверджує її роль в процесі саморегуляції.

Водночас у молодших школярів, що знаходяться на середньому (44,65%) та низькому (40,18%) рівні розвитку моральної рефлексії, усвідомлення себе як суб'єкта учбової та інших видів діяльності випереджає розвиток усвідомлення себе як суб'єкта моральної поведінки. Такі результати пов'язані, на нашу думку, з особливостями сучасної освітньої практики, яка спрямована переважно на оцінювання успішності – неуспішності учня в різних видах діяльності. Тоді як питання, пов'язані з формуванням моральної позиції дитини у світі, її „простору відповідальності”, морального ставлення до інших досить часто залишаються поза увагою. Це свідчить про необхідність відповідного психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці, що може бути одним із способів розв'язання проблеми морального виховання підростаючої особистості.

Матеріали другого розділу надруковані в наступних публікаціях автора:

1. Яцюк Н.О. Історико-філософські та психологічні аспекти розвитку поняття рефлексії // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К..2002 – т.4, ч.4 – С.301-306.

2. Яцюк Н.О. Діагностика особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2003 – т.5, ч.2. – С.331-336.
3. Яцюк Н.О. Особливості саморегуляції поведінки молодших школярів та їх зв'язок з рівнем розвитку моральної рефлексії (гендерні аспекти) // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Частина 1. Соціально-психологічні детермінанти трансформування гендерних стереотипів в умовах сучасного суспільства: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Випуск 27. Ч.1. – Рівне: РДГУ, 2003. – С.158-165.

Розділ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

3.1. Психолого-педагогічні засоби розвитку моральної рефлексії молодших школярів у навчально-виховному процесі

У відповідності з логікою психолого-педагогічного експерименту його завершальним етапом є проведення формувального експерименту. За В.В.Давидовим, основною рисою формування та розвитку є “не просто констатація особливостей тих чи інших емпіричних форм психіки, а їх активне моделювання, відтворення в особливих умовах, що дозволяє розкрити їх сутність” [42, с.4].

Аналіз літературних джерел та з’ясування особливостей моральної рефлексії молодших школярів і їх впливу на характер саморегуляції поведінки на етапі констатувального експерименту дозволяє зробити певні припущення щодо умов та засобів ефективного розвитку здатності до моральної рефлексії. На етапі формувального експерименту основним завданням була розробка та апробація програми психолого-педагогічних супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.

В практиці вікової та педагогічної психології розроблені та застосовуються ряд методів, що сприяють розвитку рефлексії. Але при цьому увага дослідників зосереджена переважно на інтелектуальній рефлексії, яка виступає як передумова пізнавальної діяльності (В.В.Давидов [42,43], А.З.Зак [47], Ю.Н.Кулюткин [66], І.М.Семенов, С.Ю.Степанов [112, 113, 125] та ін.).

Останніми роками з’являються дослідження, спрямовані на вивчення особливостей та можливостей формування інших видів рефлексії: екзистенційної (Семенов І.Н. [111]), професійної (Н.І.Пов’якель [97],

Т.М.Яблонська [157]), національної (М.А.Шугай [150]). Особливості моральної рефлексії вимагають специфічних методів її розвитку, що враховуватимуть ці особливості. Моральна рефлексія протікає не стільки у формах інтелектуального розмірковування, скільки передбачає емоційне вчування у смисл даної ситуації, оцінку стану інших людей та свого власного, обставин та можливих наслідків ситуації.

Як показують результати нашого дослідження (п.2.2, 2.3.), є всі підстави вважати моральну рефлексію провідним психологічним механізмом саморегуляції поведінки. Тому цілеспрямований розвиток моральної рефлексії виступає передумовою формування морально досконалої особистості. Тут слід зупинитись на проблемі співвідношення свідомого та несвідомого у детермінації моральної поведінки. Л.І.Божович зазначає: "...моральна поведінка далеко не завжди здійснюється на свідомому рівні. Часто людина діє під впливом безпосередньої моральної спонуки і навіть всупереч свідомо прийнятому рішення. Є люди, які вчиняють морально, не думаючи при цьому а ні про моральні норми, а ні про моральні правила, і не приймаючи для цього ніякого спеціального рішення" [19, с.245]. Подібну думку знаходимо у Л.С.Виготського: "Морально вчиняє той, хто не знає, що він вчиняє морально" [31, с. 25]. Здатність людини до емоційного резонансу, співчуття та співпереживання є важливою складовою моральної саморегуляції особистості, проте не вичерпує її. Вміння користуватись моральними знаннями, розрізняти добро і зло, застосовувати відомі норми у нестандартних ситуаціях, передбачати їх наслідки - все це функції моральної рефлексії. Як відмічає далі Л.І. Божович, усвідомлення моральних норм, власних моральних якостей, цінностей сприяє моральному розвитку дитини, удосконалює її як суб'єкта моральної поведінки [19, с.245]. Рефлексія потрібна там, де не "спрацьовують" шаблонні, стереотипні рішення. Відрефлесоване рішення з'являється ніби спонтанно, без будь-яких спеціальних зусиль, що дало підстави В.Франклу стверджувати, що найбільш значущі для людини екзистенційні рішення частіше приймаються

нерефлексивно, а психологічні витoki таких рішень слід шукати в підсвідомості людини. В такій ситуації відбувається, як пише Д.О.Леонт'єв, щось подібне до інсайту – “несподіване віднайдення смислу там, де щойно нічого не було. Смысл виникає у свідомості майже містичним способом” [70, с.136]. “Психологічною основою прийняття рішення в ситуації морального вибору є народження нового смислу ситуації, витoki якого – у цілісному відчутті, сприйманні, баченні себе та іншого. Утворений новий смисл відповідає сутності людини, при цьому суб’єктивно людина відчуває, що він (смысл) впорядковує, гармонізує її внутрішній світ і дає можливість подальшого розвитку. Моральна поведінка в нових умовах підпорядковується і емоційному пориву, і глибокому етичному почуттю, і вільному волевиявленню, і знанню істини, яка уособлена у ставленні людини до людини” [123, с.30].

Формування емоційних та інтелектуальних компонентів системи моральної саморегуляції особистості забезпечує гармонію її моральної діяльності, здатність вчиняти морально у будь-яких ситуаціях.

Моральність особистості виявляється у її альтруїстичних вчинках. Як показало наше дослідження, лише 25 % молодших школярів виявляють альтруїстичний тип саморегуляції поведінки. Крім того, в інших дослідженнях виявлено, що егоїстична спрямованість є дуже стійкою. Лонгітюдні дослідження Н.І.Непомнящей показали, що егоцентричний тип ставлення “Я-інший”, що сформований в дитинстві, зберігається у 80 % досліджуваних у дорослому віці [83]. Все це зумовлює необхідність розвитку моральної рефлексії саме в молодшому шкільному віці (про психологічні передумови розвитку моральної рефлексії у молодших школярів див. п.2.3.).

Розвиток здатності до моральної рефлексії відбувається за певних спеціально організованих умов. Як відмічає О.Б.Старовойтенко, “існує суперечність між загальною орієнтацією суспільства на виховання ініціативної, відповідальної, самостійної, здатної до саморозвитку

особистості і змістом прийомів, методик виховної роботи [123, с.15]. Можна стверджувати, що в освіті орієнтація на інтелектуальний розвиток є переважаючою, а звернення до морально-духовного вдосконалення залишається на рівні декларацій. Інтелектуалізм в освіті є наслідком науково-технічного прогресу, який за Е.Фроммом, породив особливий соціальний тип – “кібернетичну людину”. Такій людині притаманний підхід до себе і до оточуючого світу виключно з інтелектуальних позицій. Відсутність емоційних реакцій, невміння розрізняти живу і неживу матерію, нездатність до людських стосунків та спілкування, переважний інтерес до неживих об’єктів, сірість мови, її механістичність – все це характеристики “кібернетичного типу”. До цього можна додати нав’язуваний засобами масової інформації культ успішності, досягнення успіху, в першу чергу матеріального та соціального, не зважаючи на інших

Ефектами застосування тих чи інших педагогічних прийомів повинні бути не знання, уміння, навички, а “зміна, перетворення, народження властивостей та ставлень особистості, її внутрішнє просування у розвитку” [123, с.15]. Психолого-педагогічні засоби, що сприяють досягненню подібних цілей, розробляються в межах концепції особистісно орієнтованого виховання. “Особистісно орієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб’єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей” [17, с.28].

За умови такого підходу до виховання, стверджується цінність вихованця як особистості, що сприяє формуванню такого ж ставлення до інших людей. Домінування цінності служіння іншим дає підстави говорити про людину “як про вільну особистість, яка свідомо обирає свій життєвий шлях. Тут життя виявляється творчістю, оскільки лише через ідеальну представленість в інших людях і інших людей у собі й можливий розвиток власної особистості, що дозволяє не розчинитись у них” [17, с.28].

Таким чином, основні положення концепції особистісно орієнтованого виховання виступають підґрунтям для формувальної частини нашого дослідження. Крім того, важливими для нас є ідеї екзистенційно-гуманістичної психології та концепції навчання, центрованого на учневі, що базується на повному визнанні особистості дитини, на визнанні ідеї відмінності свідомості дорослого та людини та культивуванні емпатійного ставлення до дітей [106, с.48]. Самоактуалізація, самовідкриття людиною себе як неповторної особистості, акцент на неповторності, унікальності людського існування відкривають можливості для розвитку морального ставлення до інших: орієнтованість на емпатійне ставлення до інших людей, сенситивність до їх стану та почуттів, включення іншого в свій особистий досвід, розуміння та визнання іншого як партнера за умови рівноправних взаємин. На відміну від об'єктного підходу до людини особистісно орієнтований характеризується як суб'єкт-суб'єктний або діалогічний. Тут особистість – продукт і результат спілкування з її подібними особами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням, а психіка розглядається як відкрита динамічна система, котра володіє внутрішнім і зовнішніми контурами саморганізаційного регулювання” [38, с.58-59].

Діалог як спосіб організації спілкування між дітьми, дітьми та дорослими дозволяє порівнювати різні, часто протилежні позиції, подивитись на проблему в різних її аспектах. Побудова спілкування на принципах діалогу розвиває вміння слухати та взаємодіяти з іншими, аналізувати реальні та уявні ситуації. За традицією, започаткованою М.М.Бахтіним, специфіка діалогу полягає у “ставленні однієї свідомості до іншої свідомості саме як до іншої” [11, с.308]. Екзистенційний, особистісний підхід у міжособистісному спілкуванні ґрунтується на розумінні партнера як цілісної, неповторної, самоцінної особистості. “Справжнє слухання та діалог виключають остаточну оцінку особистості співрозмовника та його позиції, послідовне пояснення цієї позиції. Слово співрозмовника повинно

сприйматись як звернене **до мене** (підкреслено мною - Я.Н.), осмислюватись повинні ті можливості, ті вимоги, які це слово до мене висуває [68].

Діалогічність у міжособистісних стосунках сприяє розвитку внутрішнього діалогу, діалогу людини з собою або з іншими у внутрішньому плані. Необхідним моментом внутрішнього діалогу є рефлексія, яка дозволяє отримати і усвідомити інформацію про себе та про іншого. Організація навчально-виховного процесу на принципах діалогу має ряд переваг. Діалогічна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу сприяє створенню атмосфери емоційного співпереживання, причетності, взаємодії з іншими. Творчий та ігровий характер завдань найбільше відповідає віковим особливостям молодшого школяра. Організація навчально-виховного процесу на принципах діалогу відповідає основним положенням концепції особистісно орієнтованого виховання. Адже особистісно орієнтовані виховні технології ґрунтуються “на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей” [17, с.123].

Принципи функціонування особистісно орієнтованих виховних технологій, сформульовані І.Д.Бехом , виступили для нас як вихідні при побудові формульованого експерименту:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій: “лише емоційного пережите знання про моральну норму може спонукати дитину до відповідного вчинку” [17, с.124].
2. Принцип особистісно розвиваючого спілкування, який передбачає, що “вихователь розуміє, визнає і приймає особистість дитини, вміє стати на позицію вихованця” [17, с.124]
3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, оскільки “джерела моральної

поведінки дитини починаються з уміння дотримуватись її на основі розуміння і врахування емоційного стану іншої людини” [17, с.125].



4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків, що “допомагає усвідомлювати моральні норми , сприяє формуванню здатності передбачати результати власних і чужих вчинків” [17, с.127]. Реалізації цього принципу сприяє високий рівень проблемності виховного процесу.

На основі зазначених принципів нами була розроблена програма психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток здатності до моральної рефлексії. У формувальному експерименті взяли участь 56 молодших школярів, 26 з них утворили експериментальну групу, 30 – контрольну. Формувальний експеримент тривав протягом 2002-2003 навчального року. Загальна мета програми – розвиток здатності до моральної рефлексії – була конкретизована у таких завданнях:

1. Створення умов для звернення молодших школярів на себе, на свої почуття, думки, стани, тобто вміння самовираження, самоусвідомлення, самовизначення.
2. Розвиток вміння осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх вчинків для себе та для інших людей.
3. Формування прагнення до самовдосконалення.
4. Формування способів самовпливу та самовиховання.
5. Створення умов для розуміння себе та іншого, розуміння унікальності та цінності своєї та іншого.
6. Формування у молодших школярів вміння бачити та розуміти стан іншої людини; розвиток толерантного ставлення до оточуючих.

Таким чином, ми мали на меті розвиток у молодших школярів усвідомлення себе та усвідомлення свого ставлення до іншого у їх нерозривному зв'язку, що є умовою функціонування моральної рефлексії.

Розробляючи програму психолого-педагогічних засобів розвитку моральної рефлексії в навчально-виховному процесі, ми виходили з положення про те, що “учбова діяльність – це така діяльність, яка повертає дитину на саму себе, вимагає рефлексії, оцінки того “ким я був” і “ким став” [1, с.302]. Як показали дослідження школи В.В.Давидова (див. п.1.3) найбільш сприятливі умови для розвитку рефлексії у молодших школярів створюються при оволодінні ними діями самооцінювання та самоконтролю. Самооцінювання в учбовій діяльності стосується не стільки формальних успіхів в учінні, скільки зміни своїх якостей в процесі учбової діяльності. Можливість усвідомити ці зміни і є власне, рефлексією. На нашу думку, умовою розвитку рефлексії в учбовій діяльності є організація рефлексивного етапу на кожному уроці та в кінці дня, в кінці місяця та навчального року. При пошуку методів та прийомів для розвитку здатності до рефлексії ми використовували як досвід, описаний в психологічній літературі [121], Бабаян!, так і оригінальні розробки. Ефективність рефлексивних компонентів в навчально-виховному процесі зумовлена їх систематичним використанням. Як відзначає І.Д.Бех, тривалість та повторюваність рефлексивного процесу виступають суттєвими моментами підсилення рефлексії: “рефлексія має стати домінантною у психічному житті суб’єкта”[14, с.53-54].

Це стає можливим завдяки регулярному та систематичному застосуванню рефлексивних моментів у навчально-виховному процесі. З цією метою ми запропонували класному керівнику на кожному уроці виділити час для рефлексивного етапу. На початку навчального року в кінці кожного уроку вчителька пропонувала молодшим школярам оцінити свій стан в формі символічного зображення свого настрою (тощо). “Це один з найпі видів рефлексії, що дозволяє проникнути вглиб себе,

зрозуміти себе як суб'єкта, який змінюється" [121]. Звичайно, в перші дні застосування цього прийому виникали певні труднощі, як у вчителя, так і у дітей. Це було пов'язано з тим, що для багатьох учнів це були перші спроби усвідомлення себе та свого стану. Проте дуже швидко це завдання стало звичним для школярів, і вони почали виконувати його без попередньої установки вчителя.

Традиційна методика навчально-виховної роботи передбачає виконання, перш за все індивідуальних завдань учнями. Як показали результати нашого дослідження, лише 25 % молодших школярів здатні приймати виконання завдання в парі в групі) як ситуацію спільної діяльності і відповідним чином регулювати свою поведінку на основі врахування не лише власних інтересів, а й інтересів партнера. В зв'язку з цим ми рекомендували класному керівнику використовувати групові форми роботи на уроці. За умови такої організації учбової діяльності школярі докладають спільних зусиль з вирішення поставлених завдань: разом планують роботу, обговорюють та обирають способи вирішення навчально-пізнавальних завдань, створюються можливості для виявлення взаємодопомоги та співробітництва, взаємоконтролю та взаємо оцінювання. При цьому групи були змішаними за складом учнів з точки зору їх успішності.

Коли завдання з самооцінки власного емоційного стану в формі символічного його зображення стало звичним для третьокласників, ми вирішили його ускладнити. Після виконання завдання в парі або групі вчителька пропонувала оцінити не лише власний стан кожному учневі, а й стан партнерів або партнера. Тут слід відмітити, що це завдання для більшості третьокласників виявилось надто складним. Отримавши його, частина молодших школярів просто розгубилась, інші - звертались за поясненнями до вчителя. Так виникла необхідність у проведенні бесіди, в якій класний керівник намагалась підвести молодших школярів до розуміння, що для кожної людини важливими і цінними є не тільки власні почуття та успіхи, а й почуття та успіх або невдачі оточуючих. Спільно з вчителем

молодші школяр обговорювали, на основі яких ознак можна судити про стан та почуття іншої людини (міміка, жести, інтонація тощо). Поступово завдання з оцінки емоційного стану свого та своїх товаришів стало звичним для молодших школярів.

За нашим задумом, виконання подібних завдань пов'язане з виділенням свого внутрішнього стану та можливістю впливати на нього, з одного боку, а з іншого – дозволяє розвивати вміння планувати та передбачати наслідки своїх дій для себе та іншого. При цьому розвивається вміння бачити і розуміти іншого не тільки в конкретній ситуації, а й в перспективі майбутньої взаємодії з ним.

Здатність до рефлексії виявляється як можливість виділити себе та іншу людину в ситуації, як можливість зайняти позицію “над життям, поза ним” (С.Л.Рубінштейн [109]). Як показують результати досліджень, в тому числі і наших, молодші школярі у своїй більшості нездатні відокремити себе від виконуваної ними діяльності або здійснюваної поведінки. Це перешкоджає розвитку молодшого школяра як суб'єкта діяльності та поведінки.

Для формування здатності до рефлексії нами був використаний прийом самооцінювання молодшими школярами своїх досягнень та успіхів учбового та неучбового характеру, запропонований Н.В.Сорокою [121] і застосований у інших дослідженнях, зокрема як один із засобів розвитку рефлексивного оцінювання у роботі Ю.О.Бабаян [10]. Для цього дітям на спеціальних трирівневих лінійках пропонується позначити рівень своїх досягнень. Для самооцінювання пропонуються наступні критерії: акуратність, правильність, грамотність, старанність, розуміння тощо. В контексті нашого дослідження як критерії самооцінювання були обрані такі, що відображають особливості поведінки молодшого школяра як суб'єкта моральної поведінки та його ставлення до оточуючих. Отже, в кінці навчального дня третьокласники оцінювали себе за такими параметрами: гуманність у стосунках, ввічливість,

чесність, працелюбність, активність, дисциплінованість, справедливість, доброта. Крім того, вчитель просив учнів аргументувати свої оцінки.

Наведемо приклади самооцінювання та аргументацію молодших школярів, яка їм відповідає.

Діма Щ. “Я сьогодні погано себе поведив, вчителька робила багато зауважень. Але я з усіма здоровався, тому я був ввічливий. Я отримав 10 з математики, бо я був працелюбним, дуже старався „. Інші оцінки себе та своєї поведінки Діма Щ. пояснити не зміг. Зауважимо, що ці записи були зроблені в перші дні застосування цього прийому. З подібними труднощами стикались і інші діти. Особливо важко молодшим школярам було зрозуміти, що рівні різних критеріїв самооцінювання взаємопов’язані між собою. Наприклад, високий рівень гуманності у стосунках передбачає і виявлення доброти, і відповідну ввічливість, і справедливість у взаєминах з іншими. Як показує наведений фрагмент протоколу, більшість молодших школярів, оцінюючи себе, схильні орієнтуватись на схвалення або несхвалення з боку дорослого, в першу чергу вчителя, на формальні успіхи у навчанні. Слід віддати належне класному керівнику, яка зацікавлено сприйняла запропоновані нами прийоми розвитку рефлексії, і допомогла третьокласникам аналізувати свою поведінку, свої стани та почуття, окреслити подальші шляхи саморозвитку. Для деяких учнів необхідність аналізувати свою поведінку, свої стосунки з оточуючими виявилась непростим завданням, тому особливо цінною була в цьому плані підтримка вчителя та його наполегливість.

В процесі розвивальних бесід з молодшими школярами основним завданням було формування мотиву до рефлексії. При цьому ми керувалися положенням І.Д.Беха “про емоційний образ як детермінанту рефлексивного процесу” [14, с.40-52]. “Сильне емоційне переживання явища, події, ситуації сприяє виникненню враження – глибоко емоційного образу, який довгий час зберігається у свідомості і спонукає тривалий рефлексивний процес” [14, с.47]. В зв’язку з цим важливо, щоб уявлення про позитивні моральні якості

формувались у дитини не абстрактно, а через залучення її переживань, життєвого досвіду.

Для проведення бесід ми використовували інформацію про видатних історичних діячів, улюблених літературних героїв, про дітей – ровесників наших досліджуваних, які потрапляли у складні життєві ситуації та з гідністю виходили з них. При цьому ми застосували прийом повідомлення від першої особи з характерною для персонажа атрибутикою [37, с.67-68]. В ролі героїв виступали самі діти. Подібні елементи драматизації давали можливість прийняти та емоційно відгукнутись на переживання героїв у складених життєвих ситуаціях, відчути радість від здійсненого доброго вчинку.

Таким чином, молодші школярі отримували знання про ті чи інші моральні якості у вигляді конкретного вчинку, точніше його моделі. Якраз наявність в образі уявлення про вчинок конкретної людини, яка його здійснює чи стосовно якої він має здійснитися, збагачує образ емоційно, в результаті чого він набуває спонукальної функції. Однак при такому сприйманні моральних дій дитина не усвідомлює їх смислу, а саме він мусить виступити безпосереднім предметом її внутрішньої діяльності. Для цього його слід вичленити, подати у “чистому вигляді” [14, с.48]. З цією метою заняття драматизації доповнювались спільним обговоренням побаченого. Ми намагались підвести дітей до розуміння, що саме наявність у героїв таких якостей, як доброта, гуманність, справедливість, чесність, мужність, чуйність дозволяє їм розв’язувати складні проблеми, здійснюючи при цьому високоморальні, шляхетні вчинки, спрямовані на благо інших людей. В ході спільного обговорення вчинків героїв третьокласники приходили до висновку, що моральні якості, моральне ставлення до інших слід спеціально розвивати, що це вимагає від людини значних зусиль в плані самоаналізу та самовиховання.

При підготовці занять-драматизацій літературні сюжети були запозичені з таких джерел: Васильєва-Гангнус Л.П. Азбука ввічливості – К.:

Рад.школа, 1989.– 128 с.; Черінь Г. Нове життя, або немає часу бавитися... Повість. – Київ: “Веселка”,1993. – 46с; Винниченко В.К. Намисто. Оповідання. – К: Веселка, 1989.– 380с.; Олеша Ю. Три товстуні: Повість-казка. – К.: Веселка, 1983. –166 с. та ін.

Як логічне завершення такого обговорення виступила наша пропозиція учням написати книжку про себе. В ході бесіди обговорювалося питання: що можна написати про себе, про що іншим було б цікаво дізнатись. Ми підводили дітей до того, що частіше оточуючі бачать і знають, що людина робить, як вона себе поводить. А про те, що відбувається у внутрішньому світі людини дізнатись можна лише з відвертої розмови або з книжечки, написаної самою людиною. Ми припускали, що дітей зацікавить подібне завдання, проте не врахували, що воно виявиться надто складним. На допомогу третьокласникам була запропонована пам’ятка, зміст якої обговорювався під час бесіди.

Що можна написати про себе в цій книжці:

- мої успіхи і досягнення;
- як я працював над собою;
- про що я думав;
- мої почуття та переживання;
- як я ставився до товаришів;
- як я ставився до рідних;
- як я був самостійним;
- як мені доводилось робити складний вибір.

Щоб зміст пам’ятки не видавався надто складним, наведені пункти чергувались з такими:

- що зі мною відбувалось в школі;
- що цікавого було на прогулянці;
- що я робив вдома;
- як я виконував домашні завдання.

Заготовка книжки про себе складалась з семи сторінок. Молодшим школярам пропонувалось протягом тижня на кожній сторінці написати кілька речень. Ми домовились, що через тиждень у кожного книжка про себе буде готова. Практично всі третьокласники з ентузіазмом сприйняли цю ідею. Проте, через тиждень, коли всі мали принести вже готові книжки, виявилось, що справились із завданням лише 15 учнів. Решта вказували різні причини, які завадили їм написати книжку. Частина дітей запевняли, що вони все зробили, але забули книжку вдома і обіцяли принести її наступного дня. Проте, ніхто з них обіцянки не виконав. Інші учні відповідали, що не знають про що писати, що не мають вільного часу і тому подібне. В бесіді ми зробили спробу обговорити, чому багатьом учням не вдалось написати книжку про себе. Дітям пропонували відповісти на питання: "Чи замислюєшся ти над своєю поведінкою?" При відповіді так, пропонували обрати два випадки, коли це, як правило, відбувається або назвати свої.

Зовнішні спонуки:

- коли можу отримати зауваження;
- коли вимагають дорослі;
- коли хочу, щоб мене похвалили.

Внутрішні спонуки:

- коли відчуваю сором за свою поведінку;
- коли хочу стати кращим;
- коли розумію, що вчинив погано;
- коли бачу або відчуваю, що погано іншій людині.

Якщо всі третьокласники, не замислюючись, відповідали позитивно на питання, то обрати варіанти відповідей було непросто. Обговорюючи труднощі в усвідомленні себе, що виникали у молодших школярів, ми намагались підвести їх до висновку, що знання про себе самого, самоаналіз

власної поведінки, свого ставлення до інших є головною передумовою особистісного зростання, а налагодження стосунків з оточуючими можливе за умови доброзичливого ставлення до інших.

Обговорення написаних книжок про себе відбувалось у групах по 5-6 чоловік. Дітям пропонувалось спочатку поспілкуватись в групі, дізнатись про враження своїх товаришів від роботи над книжкою про себе, розказати про свої враження. Після цього третьокласники обирали одного представника групи, який узагальнював повідомлення усіх членів групи і коротко розповідав про успіхи та труднощі написання книжки.

Якщо узагальнити виступи молодших школярів, то можна зробити висновок, що найпростіше для них писати про події, які трапляються з ними в школі, вдома, про свої успіхи або невдачі у навчанні. Значно складніше висловлювати свої почуття, свій стан, здійснити аналіз своїх вчинків, зрозуміти як вони впливають на стан та почуття оточуючих людей. У багатьох авторів значну частину обсягу книжки займають малюнки. Вони підкреслювали, що розказати про себе у вигляді малюнку значно простіше, ніж словами. Бажаючі пояснювали свої малюнки, повідомляючи про події свого життя, про свої враження від них. Ми припустили, що досвід товаришів, які написали книжку, спонукатиме до такої роботи тих учнів, які не справились із завданням.

До кінця першого місяця навчального року, близько третини учнів експериментальної групи самостійно, без установки вчителя, здійснювали оцінку свого емоційного стану на кожному уроці, а також оцінку стану своїх товаришів після роботи в групі або парі. Звичним і улюбленим також стало завдання з самооцінки своїх особистісних якостей в кінці кожного дня на трирівневих лінійках. Формування та підкріплення мотиву до розгортання рефлексивного процесу здійснювалось на заняттях – драматизаціях, які проводились щотижня.

Наприкінці першого семестру в індивідуальній бесіді з кожними учнем проводився аналіз особистісного зростання протягом всього півріччя. Діти спільно з експериментатором відслідковували, як змінювались їх особистісні якості, характер спілкування з товаришами, що було відображено на трирівневих лінійках, намагались окреслити шляхи подальшого розвитку та самовдосконалення. Така ж робота з підведення підсумків була здійснена в кінці навчального року. Значним досягненням ми вважаємо те, що для більшості учнів подібна діяльність не видавалась нудною, непотрібною. Навпаки, вони з нетерпінням очікували занять-драматизацій, які ставали поштовхом для розмірковування над собою.

Слід зауважити, що робота з розвитку моральної рефлексії молодших школярів потребує постійного контакту педагога та психолога з батьками учнів, постійного спостереження за змінами, що відбуваються у їх поведінці.

Наші власні спостереження за поведінкою досліджуваних, що брали участь у формуючому експерименті, спостереження батьків та вчителів, дозволяють зробити висновки про певні позитивні зрушення у поведінці та міжособистісних стосунках дітей. Перш за все, це зменшення імпульсивності у поведінці більшості досліджуваних, що проявилось у правильній інтерпретації ситуації морального вибору, стану партнерів по спілкуванню, у правильному розумінні особливостей міжособистісних стосунків. В результаті це дозволяє прийняти правильне рішення, яке втілюється в адекватних вчинках.

3.2. Розвиток моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання

Розгортання рефлексивного процесу, особливо на початкових етапах особистісного розвитку, пов'язане з рядом труднощів. І.Д.Бех підкреслює, що

“рефлексію у людини викликати значно важче, ніж мислення, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності” [14, с.40]. Адже складовим внутрішнього світу як ідеальним утворенням непритаманна виразність зовнішніх предметів: колір, форма, звукові якості тощо [14, с.40]. Це підтверджують і результати інших досліджень. Якщо рефлексивні операції у молодших школярів формуються успішно, то формування мотиву, який би спонукав до розгортання рефлексивного процесу, пов’язане зі значними труднощами.

Розробляючи програму занять, спрямованих на розвиток здатності до моральної рефлексії у молодших школярів, ми виходили з положення І.Д.Беха про те, що “мотив до рефлексії виникає за умови доцільно обґрунтованого включення дитини в певну зовнішню (соціальну) ситуацію, яка за своєю суттю є виховуючою” [14, с.40-41]. Необхідною характеристикою виховуючої ситуації є її здатність “захоплювати дитину”, викликати емоційне переживання, що сприяє виникненню враження – глибокого емоційного насиченого образу, який довгий час зберігається у свідомості і спонукає тривалий процес рефлексії” [14, с.46-47].

В зв’язку з цим найбільш адекватним методом розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці є спеціальні заняття з використанням елементів активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічного тренінгу). Слід зазначити, що теоретичні та методичні основи соціально-психологічного тренінгу більше розроблені щодо дорослих людей. Проте існують підстави вважати цей метод продуктивним і щодо дітей молодшого шкільного віку, що пов’язано з особливостями психології молодшого школяра (відкриття світу власних переживань внаслідок кризи семи років, вразливість, властива молодшим школярам, чутливість до переживань інших людей та їх відносин тощо).

В процесі активного соціально-психологічного навчання дітей використовуються основні методи СПТ – групова дискусія рольова гра, психогімнастика. Характерною рисою активних методів навчання на противагу абстрактному пред’явленню знань є “розуміння особистості... як

такої, що мислить, відчуває, активно діє в процесі участі в ситуаціях, наближених до реальних” [46, с.21-22]. Використання активних методів пов’язане з тим, що просте інформування про правила та норми між особистісних стосунків без власного різноманітного досвіду їх застосування є неефективним. Моральні норми жорстко регулюють поведінку людини у взаємовідносинах з іншими. Одночасно ситуації, з якими стикається людина, багатоманітні і складні, тому шаблонне застосування тієї чи іншої норми виявляється неможливим. Прийняте рішення в подібних ситуаціях залежить від вміння здійснити оцінку ситуації, своє становище та становище іншого, тобто від рівня розвитку моральної рефлексії. Розвиток моральної рефлексії є більш ефективним в формі активного навчання, яке передбачає створення ситуацій, наближених до реальних і значущих для індивіда, що спонукають його до здійснення вибору та відмови від попередніх форм поведінки. Адже рефлексивність починається там, де виникає відхилення від зразка, де усвідомлюється незадовільність попереднього зразка. Рефлексія блокує рух думки за попередніми зразками і разом з тим відкриває нові горизонти перед мисленням та діями. Вона повертає погляд людини на себе, спонукає її до перебудови, пошуку нових підстав поведінки. Рефлексія включає в себе такі процеси як саморозуміння і розуміння іншого, самооцінка і оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого тощо. З її допомогою досягається самовіднесення свідомості з іншою свідомістю, з попереднім і майбутнім станом свідомості та дії [86]. Широке використання ігор в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів враховує і той факт, що в молодшому шкільному віці гра не втрачає свого значення. Діти цього віку рухливі, тому їх навчання і виховання будуть більш ефективними, якщо спиратимуться на активні форми.

Для виконання завдань формувального експерименту нами була розроблена програма спеціальних занять з елементами активного соціально-психологічного навчання, спрямована на розвиток моральної рефлексії

Важливою особливістю та необхідною умовою функціонування навчальної групи є налагоджений зворотний зв'язок та можливість отримати підтримку від її учасників, які об'єднані спільною проблемою та переживаннями. З огляду на тему нашого дослідження, принципово важливим є той момент, що у тренінговій групі рефлексія є основним способом отримання нових знань. Знання про себе та інших не приходять ззовні, а тільки через постійну рефлексію, усвідомлення того, що відбувається з людиною щомиті, “тут і тепер”.

Необхідність розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці обгрунтована нами у попередніх параграфах. Підкреслимо ще раз, що моральний розвиток підростаючої особистості передбачає і формування здатності до моральної рефлексії, яка виступає як єдність усвідомлення цінності себе та іншого, стосунків з ним, свого ставлення до нього. Таке розуміння моральної рефлексії дозволяє вважати активне соціально-психологічне навчання адекватним методом її формування та розвитку. Найбільш загальне формулювання мети соціально-психологічного тренінгу можна представити так: сприяння соціально-психологічному розвитку людини, що дозволяє їй активно вибудовувати стосунки з оточуючими (Ємельянов Ю.Н., Петровська Л.А., Захаров В.П., Хрящова Н.Ю., Яценко Т.С.). Як було показано вище, особливості взаємин між людьми слід розглядати у контексті їх морального ставлення один до одного, що відображається у змісті “Я-концепції” та “концепції іншої людини”. “Я концепція” та “концепція іншої людини” є необхідними складовими цілісної системи саморегуляції поведінки. Функціонування усіх елементів цієї системи забезпечує механізм моральної рефлексії. В зв'язку з цим стосовно теми нашого дослідження основна мета спеціальних занять визначається як формування та розвиток моральної рефлексії у молодших школярів.

Конкретизуємо цю мету у завданнях:

1. Формування мотиву до моральної рефлексії.

2. Розвиток здатності усвідомлювати себе, що забезпечує збагачення образу “Я”, формування адекватної самооцінки.
3. Розвиток здатності до побудови образу іншої людини та усвідомлення свого ставлення до неї.
4. Формування досвіду ціннісного ставлення до себе та до іншого.
5. Розвиток емоційної сфери - створення умов для розуміння власних емоцій та емоційного стану іншої людини.
6. Розвиток навичок позитивного стилю спілкування .

В дослідженнях Ю.Н.Ємельянова, В.П. Захарова, Л.А.Петровської, Н.Ю.Хрящової, Т.С.Яценко теоретично та методично обґрунтовано активне соціально-психологічне навчання дорослих. Щодо дітей молодшого шкільного віку, то можливість та необхідність застосування цього методу зумовлена певними психологічними особливостями молодших школярів. Важливим для нас є положення Л.С.Виготського про те, що на межі дошкільного та молодшого шкільного віку дитина відкриває для себе свій внутрішній світ, свої переживання [30]. Крім того, соціальна ситуація розвитку молодшого школяра вимагає від нього вміння будувати стосунки з іншими, з одного боку, а з іншого – з’являється необхідність захищати свій психологічний простір, своє “Я”[1, с.447]. Однією з особливостей морального розвитку молодшого школяра є “моральний реалізм”, описаний Ж.Піаже. Сутність даного явища полягає в тому, що для молодших школярів особливо важливим є, власне, виконання засвоєної норми, часто безвідносно до її змісту. При цьому існує небезпека втрати специфічного смислу морального вчинку – діяти в інтересах інших людей. Для подолання та профілактики цього явища адекватним є використання методу активного соціально-психологічного навчання, оскільки учасники групи на власному досвіді вчать знаходити моральний смисл ситуації, оцінювати моральні вчинки за їх мотивом, бути чутливими до почуттів та стану партнерів.

Слід зазначити, що в психологічній літературі останніх років описаний досвід застосування активного соціально-психологічного навчання для

дошкільнят, молодших школярів, а також молодших підлітків. Це, зокрема, роботи Н.І.Агафонової [3], а також описана З.С.Карпенко методика психокорекційних занять, що включає психогімнастику, використання експресивних мистецтв, дитячих фантазій, вербальних оцінок [58].

Таким чином, використання елементів активного соціально-психологічного навчання відповідає особливостям молодшого шкільного віку і може бути застосоване в ході занять з розвитку моральної рефлексії в цьому віці.

Розглянемо принципи активного соціально-психологічного навчання, розроблені для дорослих. На нашу думку, ці принципи з певними обмеженнями можуть бути прийняті і для соціально-психологічного навчання молодших школярів.

Принципи активного соціально-психологічного навчання (Ю.Н. Ємельянов, В.П.Захаров, Л.А. Петровська, Н.Ю. Хрящова, Яценко Т.С.):

1. Принцип активності кожного учасника виступає як визначальний для даної форми навчання. Реалізація цього принципу можлива за умови включення учасників групи в активні дії, дискусію, самостійний пошук рішення тощо.
2. Принцип усвідомлення поведінки, універсальним засобом якого є зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок розглядають як відкрите, аргументоване та конструктивне висловлювання кожними учасником групи своїх думок. В таких умовах особистісні якості, поведінка учасника групи оцінюються не абстрактно, а в конкретній ситуації, що створює умови переходу поведінки з імпульсивного на об'єктивований рівень.
3. Принцип "тут і тепер". Згідно цього принципу, обговорюються лише ті особистісні прояви, які можна спостерігати в ході занять.

4. Принцип щирості та партнерства у спілкуванні. Реалізація цього принципу забезпечує врахування інтересів кожного учасника. Щире і відверте висловлювання своїх думок та переживань кожним учасником поєднується з розумінням важливості думок та переживань інших. Це створює атмосферу безпеки, прийняття, спонукає до творчості та активності.

Особливо слід зупинитись на принципі зворотного зв'язку. Важливо враховувати, що "особистісний розвиток молодшого школяра буде більш успішним за відсутності психологічних травм. Такі травми можуть бути викликані переляком, переживанням образи, несправедливості, насмішками, недоброзичливістю ровесників. Все це спричиняє у дітей стани підвищеної тривожності й відбивається на їхній поведінці" [17, с. 103]. Щоб пряме повідомлення про особливості власної поведінки не було психотравмуючим для дітей, зворотній зв'язок повинен бути спрямований на ситуацію, на поведінку персонажа, які обговорюються в даний момент.

Крім того, особливості молодших школярів та необхідність бережного і ціннісного ставлення до їх внутрішнього світу вимагають, щоб активне соціально-психологічне навчання здійснювалось в органічному зв'язку з іншими методами виховання. Тому необхідною є робота з батьками та педагогами з узгодження цілей та методів виховної роботи.

Реалізація принципів активного соціально-психологічного навчання забезпечує досягнення основної його мети - розвитку здатності до моральної рефлексії. Як підкреслює Т.С.Яценко, "виявлення та розв'язання суб'єктом своїх стабільних суперечностей гармонізує його внутрішню структуру особистості та переорієнтує увагу зі свого "Я" на іншу людину [158, с.58]. Подібну думку висловлює і Ю.Н.Ємельянов: "...суперзавданням" активного соціально-психологічного навчання повинна бути не концентрація уваги учасників учбової тренінгової групи на їх комунікативних вміннях, а пробудження цікавості до іншої людини" [46, с.87].

Програма занять з розвитку моральної рефлексії для молодших школярів була апробована в третьому класі ЗОШ № 20 м.Рівного. Всього у заняттях взяло участь 26 третьокласників. Програма занять (див. Додаток 1) включає 12 занять тривалістю 30-40 хвилин кожне. Необхідність ціннісного та бережливого ставлення до внутрішнього світу молодших школярів зумовила більший, порівняно з дорослими, інтервал між заняттями. На нашу думку, доцільно проводити такі заняття один раз на тиждень. Зауважимо, що апробація програми здійснювалась у третьому класі, але зміст занять дозволяє використовувати їх починаючи з першого класу. Оптимальна кількість учасників - 8-12 в групі.

Кожне заняття має певну структуру, відповідно до якої підбираються прийоми та вправи:

1. Початок роботи, коли відбувається облаштування місця роботи, учасники розміщуються по колу обличчям один до одного.
2. Вступна бесіда, в ході якої даються пояснення щодо наступної роботи в групі.
3. Знайомство, що передбачає виконання вправ, спрямованих на встановлення контакту між учасниками групи.
4. Визначення проблеми для обговорення (розігрування ситуацій з життя дітей, ігри-драматизації, читання оповідань та казок тощо). Наступне обговорення проблеми в ході групової дискусії.
5. Пошук рішення, що передбачає самостійне відкриття учасниками способів розв'язання проблемних ситуацій.
6. Завершальний етап, коли відбувається рефлексія заняття, яке відбулось, пропонуються психогімнастичні вправи, спрямовані на зняття можливої напруги на негативних переживань

Перше заняття присвячене діагностиці особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів в ситуації спільної діяльності. Для цього використовується гра “Метелик” (модифікований варіант гри “Варежки” Н.І.Агафонові). Детально ця методика та отримані результати описані в п.2.3. Окрім діагностичних можливостей, гра “Метелик” має і розвивальний ефект. Вона покликана продемонструвати учасникам групи неефективність їх поведінки та підкреслити необхідність її зміни. Обговорення роботи пар має розвивальне значення для кожної дитини. Участь у груповій дискусії дає можливість проаналізувати власну поведінку та дізнатись про досвід інших учасників групи. Керівник групи спрямовує хід дискусії таким чином, щоб продемонструвати учасникам необхідність врахування як власних інтересів, так і інтересів партнера, оскільки саме це забезпечує ефективне виконання спільної діяльності. Таким чином, обговорення роботи пар створює умови для індивідуальної та групової рефлексії, мета якої – осмислення процесів, способів та результатів індивідуальної і спільної діяльності, їх зв'язку з самопочуттям кожного з учасників групи.

Групова дискусія в ході занять є одним із базових методів, який полягає у спільному обговоренні певного дискусійного питання і дозволяє з'ясувати (а, можливо, і змінити) думки, позиції, установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. М.Блатт, один з послідовників Л.Кольберга, виявив, що систематична участь у дискусіях на моральні теми є найбільш ефективним та найменш штучним шляхом “презентації” дітям моральних суджень, вищих за рівнем від їхніх власних. При цьому учасники групи знаходяться на різних стадіях морального розвитку. Намагаючись переконати один одного у правильності своїх суджень, діти тим самим виявлятимуть у висловлюваннях притаманний їм рівень морального розвитку [93, с.167-177].

Групова дискусія дає можливість бачити проблему з різних точок зору, а також виступає як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань. Проте суттєвим недоліком цього методу є зверненість

переважно до інтелектуальної сфер особистості [46, с.21]. Тому цей метод поєднується з ігровими методами та психогімнастикою.

Під час обговорення в колі власного досвіду та уявлених ситуацій особлива роль належить керівнику групи, який повинен нагадати дітям правила спілкування в групі, дати можливість висловитись всім, дотримуватись черговості, не перебивати один одного, поважати думку кожного. Молодшим школярам імпонує, коли їхню думку цінують та поважають. Керівник групи спрямовує дискусію, підтримуючи та акцентуючи увагу на тих висловлюваннях, які сприяють адекватному розумінню ситуації. Завершити це заняття доцільно психогімнастичними вправами, що дозволяє зняти напруження та стимулює позитивну групову динаміку.

Наступні заняття спрямовані на реалізацію завдань тренінгу моральної рефлексії. Друге заняття сприяє ідентифікації з власним іменем, усвідомленню цінності себе та іншого. Важливість ідентифікації з іменем підкреслює Г.С. Абрамова: “... слова-імена є інструментом прояву Я” [1, с.68]. “Слово-ім”я стає психологічним інструментом прояву відповідальності людини за існування свого Я, воно дозволяє фокусувати, утримувати його в самосприйманні у всій суперечливій складності. Володіти власним іменем – значить мати сміливість заявити про власну думку, почуття, про свою присутність через інших, своєю мовою, не боятись бути вигнаним за свою несхожість, переживати, відчувати свою спільність зі світом та необхідність присутності в ньому в тому образі, який виступає в імені” [1, с.68]. На цьому занятті молодші школярі дізнаються про значення звернень, доцільність їх використання у відповідних ситуаціях. Для підтримання позитивної групової динаміки та підтримання бадьорого настрою використовується психогімнастична вправа “Гра з іменем”. На цьому занятті деякі третьокласники розповідають, чому їм дали саме таке ім’я. Керівник групи може використати цей момент, щоб інші діти звернулись до батьків з проханням розповісти, чому їх назвали саме так. Ці знання дозволяють

почуватись більш впевнено, підвищують відчуття власної цінності та значущості. Одночасно завданням керівника є таке спрямування розмови, щоб третьокласники оцінили милозвучність та унікальність імен своїх товаришів.

На третьому занятті, яке є логічним продовженням попереднього, діти оволодівають та закріплюють навички привітання, прощання, спілкування у різних ситуаціях. Це заняття доцільно почати з психогімнастики. В наступній бесіді з'ясовується значення слів привітання, прощання, подяки, тощо. Отримані знання закріплюються у грі “Ввічливі хованки”. Це заняття може бути доповнене проігруванням та аналізом ситуацій, які досить звичні для реального спілкування молодших школярів. Це вимагає попереднього спостереження за їх поведінкою в колективі. Такий підхід дає можливість врахувати реальні інтереси та потреби дітей. Основна мета даного заняття – формування ціннісного ставлення до себе та іншого. При цьому вироблені в ході історії людства правила етикету дозволяють встановлювати психологічну дистанцію між суб'єктами спілкування, що дозволяє зберегти цілісність внутрішнього світу кожного з них. Моральна рефлексія дає можливість бути сензитивним до ситуації міжособистісної взаємодії та до стану свого партнера.

Центральним моментом четвертого заняття є обговорення розділу “Неймовірні перевтілення” з книги Л.Васильєвої-Гангнус “Азбука ввічливості”. В ході групової дискусії третьокласникам пропонується пофантазувати як можна розв'язати ситуацію, що виникла. Керівнику групи доцільно узагальнити пропозиції дітей та запропонувати інсценувати історію “Як Олесь став вихованим та ввічливим”. Основним завданням цього заняття є розвиток сензитивності до ситуації міжособистісної взаємодії та рефлексивних навичок. Можливо, що серед учасників групи не буде бажаючих виконати роль чаклуна. Тут доцільно запропонувати дітям знову залучити свою фантазію: “Як перевиховати “злого чаклуна?” Таке завдання дозволяє продемонструвати неоднозначність, суперечливість ситуацій, які

можуть виникнути в житті, знаходити щось добре в кожній людині та розуміти, що у “кожній бочці меду є ложка дьогтю”. Після інсценування заняття можна завершити грою “Добре-погано”. При цьому важливо презентувати знайомі істини не в традиційному, чорно-білому варіанті, а всі предмети, явища, вчинки розглядати спочатку з позитивної точки зору, потім з негативної, але обов’язково повертатись до позитивного.

П’яте заняття спрямоване на розвиток позитивної “концепції іншої людини” та навичок моральної рефлексії. Воно розпочинається з психогімнастичних вправ “Опиши зовнішність друга” та “Дотик”. Потім завдання ускладнюється – за допомогою лічилки обирають ведучого, який виходить з класу на той час, коли обирають людину, яку будуть описувати. Ведучий заходить і уважно слухає висловлювання всіх учасників, за якими він повинен відгадати, про кого йде мова. Основна умова – говорити про кожного з своїх товаришів тільки добре, виділяючи їх конкретні позитивні риси та вчинки. Керівник бере участь у грі: його завданням є полегшення відгадування. Крім того, він орієнтує дітей на перерахування не рис зовнішності, а особистісних характеристик, добрих вчинків, досягнень. Виділення позитивних якостей у своїх товаришів вимагає певного рівня розвитку рефлексії, сприяє вмінню побачити та виділити позитивні риси в іншій людині.

Заняття “Плоти” та “Свято фарб” передбачають моделювання ситуацій спільної діяльності та мають на меті розвиток моральної рефлексії та здатності ефективно взаємодіяти з партнерами, враховуючи свої інтереси та інтереси партнерів. Ситуація в грі “Плоти” є конфліктною за суттю. В ній беруть участь по черзі дві команди учасників. Одна з них спостерігає за ходом гри та повідомляє про свою реакцію за допомогою карток різного кольору. Особливістю гри є те, що учасники її не просто висловлюють гіпотези про те, що слід робити в цій ситуації, а здійснюють конкретні вчинки. Після гри відбувається обговорення її ходу та результатів. Як показує досвід, молодші школярі охоче включаються у гру та обговорюють

її результати. Завданням керівника групи є таке спрямування обговорення, щоб продемонструвати чітку залежність між вмінням учасників правильно інтерпретувати ситуацію, розуміти почуття партнерів та успішністю спільної діяльності. Заняття завершується психогімнастичними вправами.

Гра “Свято фарб” є одним з варіантів вправи “Групове малювання”, що застосовується у групах арт-терапії. Учасники груп по черзі роблять внесок у велику композицію, яку створюють разом, тим самим висловлюють свій настрій. Після цього вся група обговорює створену композицію. Керівник спрямовує дискусію таким чином, щоб діти усвідомили необхідність поважати та цінувати почуття кожного. Ця гра може використовуватись для профілактики та корекції хвалькуватості, зверхності у міжособистісних стосунках. В ході гри керівник групи уважно спостерігає за кожним з учасників, особливо виділяючи тих, хто прагне до домінування, не зважає на думку та почуття партнерів. Дані спостереження використовуються в процесі наступного обговорення та на наступному занятті, яке побудоване навколо обговорення казки “Як олень і черепаха бігали наввипередки” (Кубинські народні казки. – К.: Веселка, 1988. – с.14-16).

Це заняття спрямоване на розвиток усвідомлення позитивних якостей інших, на формування адекватної самооцінки. Керівнику групи варто не читати, а переказувати казку, емоційно яскраво відображуючи її зміст. В процесі бесіди обговорюється питання: “Чому відбулась ця історія?”, “Чому вчить нас ця казка?”. Тут використовується той момент, що казка містить багатовіковий життєвий досвід; в ній зашифровані ситуації, які можуть трапитись в реальному житті, що формує “картотеку” життєвих ситуацій. Проте є багато казок жорстоких, які несуть у своєму змісті насильство, пригнічення та інші негативні моменти. Кінець цієї казки жорстокий, тому варто запропонувати учасникам групи придумати новий кінець історії. Для цього можна використати методи, запропоновані Джанні Родарі (Родари Дж.Грамматика фантазии. Введение в искусство

придумывания историй. – М.: „Прогресс”, 1978. – 207 с): “А що потім”, “Казка навиворіт”, ”Спільне розв’язання проблемного питання до казки”.

Основною вправою наступного заняття є “Дзеркало” [140, с.107], яка використовується як засіб розвитку рефлексії. Розпочинати заняття слід з психологічної гімнастики. Окрім основної мети, на цьому занятті молодші школярі знайомляться та усвідомлюють важливість невербальних засобів комунікації, вчать розпізнавати почуття інших людей(вправи “Царівна-несміяна”, “Жести”, “Іноземець”, розігрування ситуацій з реального життя дітей).

Заняття “Створюємо казку” та “Як би я був чарівником” базуються на положеннях теорії розв’язання винахідницьких задач (ТРВЗ) Г.С.Альтшулера [4]. Основним її завданням є розвиток системного мислення та фантазії дитини, подолання стереотипів у розумінні оточуючого світу та людей. В зв’язку з цим оволодіння ТРВЗ передбачає розвиток рефлексивних навичок, вміння спілкуватися, дотримуючись моральних норм. Основним завданнями таких занять є :

- розвиток вміння слухати та чути іншого;
- розвиток вміння брати участь у вільній та невимушеній бесіді;
- розвиток вміння бути уважним до оточуючих;
- розвиток вміння розуміти почуття та настрої іншого;
- розвиток вміння усвідомлювати власні вчинки та вчинки іншого.

Заняття розпочинаються з того, що діти спільно з керівником групи пригадують правила ввічливого спілкування в групі.

Протягом заняття керівник слідкує за дотриманням цих норм. Зауважимо, що в кожній групі на 10-11 заняттях третьокласники самі виявляють порушення норм спілкування та вказують на необхідність їх дотримання. Це є свідченням позитивної групової динаміки та проявом здатності до рефлексії міжособистісних стосунків.

На занятті “Як би я був чарівником” молодшим школярам пропонується створити казку – мініатюру з аналогічною назвою. Аналіз казок третьокласників дозволяє проаналізувати динаміку їх ціннісної сфери порівняно з результатами методики “Дерево бажань” (див. параграф 2.2.) та певною мірою судити про ефективність програми занять. В контексті нашого дослідження важливою є інформація, що відображає спрямованість особистості молодших школярів. Якщо за методикою “Дерево бажань” найбільш значущими цінностями для третьокласників є особистісні та матеріальні цінності, то у казках – мініатюрах “Як би я був чарівником” чітко простежується збільшення кількості просоціальних бажань та прагнень третьокласників. Особливості цієї справи дають можливість учасникам групи використовувати широкий спектр формулювань та обговорювати свої мрії.

Добираючи справи та прийоми для програми активного соціально-психологічного навчання молодших школярів ми виходили з положення про те, що потреба в осмисленні власних вчинків, оцінці себе та інших складається в процесі формування самосвідомості особистості. Включення в різні системи зв'язків, зовнішніх відношень створює можливість рефлексивного ставлення до себе та до інших. Виконання вправ, що включені в програму тренінгу моральної рефлексії, вимагає від кожного учасника групи перетворення власних особливостей на об'єкт пізнання, визначення своїх позицій та ставлення до інших. Таким чином, в ході розвивальних занять з елементами активного соціально-психологічного навчання створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії молодших школярів.

3.3. Ефективність впливу розвивальної програми на особливості моральної рефлексії та саморегуляції поведінки молодших школярів

Перевірка ефективності запропонованої програми психолого-педагогічних засобів розвитку моральної рефлексії здійснювалась на контрольному етапі, що передбачено логікою формувального експерименту.

Визначення змін, що відбулись в процесі саморегуляції поведінки молодших школярів, здійснювалось на останньому занятті, передбаченому програмою. В діагностичній грі “Метелик” здійснюється моделювання ситуації спільної діяльності. При цьому один з учасників пари (основний досліджуваний) знаходиться у більш сприятливому становищі, ніж його партнер. Спостереження за поведінкою молодших школярів на основі визначених критеріїв дає можливість зробити висновки про особливості саморегуляції поведінки (див. п.2.1.). На констатувальному етапі експерименту нами було виявлено типи саморегуляції поведінки молодших школярів: альтруїстичний, проміжний, егоїстичний. Результати констатувального експерименту підтвердили наше припущення про те, що альтруїстичний тип саморегуляції поведінки пов’язаний з розвиненими формами моральної рефлексії. Тому програма психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток моральної рефлексії зумовила зміни, які відбулись в процесі саморегуляції поведінки молодших школярів. Ці зміни відображені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка особливостей саморегуляції
поведінки молодших школярів

Група	Типи саморегуляції	До експерименту		Після експерименту	
		абс.к-ть	%	абс.кть	%

Контрольна N=30	Альтруїстичний	7	23,33	8	26,66,
	Проміжний	13	43,33	14	46,68
	Егоїстичний	10	33,34	8	26,66
Експериментальна N=26	Альтруїстичний	6	23,1	10	38,46
	Проміжний	11	42,3	11	42,3
	Егоїстичний	9	34,6	5	19,24

Розглянемо результати формувального експерименту. Як вказано у таблиці 3.2, в експериментальній групі помітно зросла кількість дітей, в яких виявлено альтруїстичний тип саморегуляції поведінки. Також слід відмітити доволі значне зменшення кількості досліджуваних, які виявляють егоїстичний тип саморегуляції поведінки. Зменшення кількості таких досліджуваних пов'язане з їх переходом до проміжного типу саморегуляції поведінки. Збільшення кількості молодших школярів, що виявляють альтруїстичний тип саморегуляції поведінки відбулось за рахунок їх переходу від проміжного до альтруїстичного типу.

Спостереження за поведінкою молодших школярів під час повторного малювання в парах показало, що досліджувані, у яких відбулась трансформація проміжного типу саморегуляції поведінки на альтруїстичний, більш активно спілкуються з партнерами. В їх висловлюваннях з'являється зацікавленість його станом, успіхами або невдачами. Прагнення до співробітництва переважає над прагненням до суперництва. У діалогах таких досліджуваних з'являються висловлювання, що виражають зусилля, спрямовані на організацію спільної діяльності. Наприклад, "Давай так ...". Це демонструє потребу в Іншому. Моральна рефлексія дає можливість не відчувати психологічної напруги, пригніченості через незадоволення власних інтересів. Натомість з'являється задоволення від виконання спільної діяльності, від спільного успіху. Такі досліджувані починають виявляти ініціативу у налагодженні стосунків з партнером.

Позитивні зміни саморегуляції поведінки відбулись також і у досліджуваних, в яких егоїстичний тип змінився на проміжний. Про це свідчить зменшення негативних емоцій з приводу дій партнера. Такі

досліджувани, якщо і не виявляють готовності та спроб налагодити співробітництво з партнером, проте і не залишаються байдужими до прохань партнера. Таким чином, вони виявляють просоціальні форми поведінки, хоча і не з власної ініціативи.

Про позитивні зміни у поведінці молодших школярів свідчать і бесіди з вчителями та батьками досліджуваних. Вони відмічають більшу поступливість у поведінці третьокласників, більш уважне ставлення до товаришів, зменшення кількості конфліктів. Участь у заняттях, спрямованих на розвиток моральної рефлексії, в яких набувається досвід ефективної організації спільної діяльності, сприяє подоланню властивого третьокласникам егоцентризму, створюються умови для переорієнтації молодших школярів на кооперацію, на врахування як власних інтересів, так і інтересів партнера.

Для визначення змін, що відбулись в рівнях розвитку моральної рефлексії, молодші школярів контрольної та експериментальних груп повторно писали твір на тему “Який Я”.

За нашим припущенням, програма психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток моральної рефлексії, спричиняє позитивний вплив на особливості усвідомлення себе як суб’єкта моральної поведінки та усвідомлення свого ставлення до Іншого. Попередній аналіз творів дозволив виділити висловлювання різних рівнів (див. п.2.1.). Прослідкуємо зміни, що відбулись у співвідношенні висловлювань різних рівнів, в результаті участі молодших школярів в спеціально організованих заняттях.

Таблиця 3.3

Суб’єктні та об’єктні висловлювання різних рівнів в самоописах молодших школярів (%)

(до та після формувального експерименту)

Групи	Констатація першого порядку				Констатація другого порядку			
	Об’єктні висловлювання рівня		Суб’єктні висловлювання рівня		Об’єктні висловлювання рівня		Суб’єктні висловлювання рівня	
	Констатації	Ставлення	Констатації	Ставлення	Констатації	Ставлення	Констатації	Ставлення
Контрольна N=30	27,7	27,6	29,1	18,6	22,0	25,0	31,8	21,2

Експериментальна N=26	24,7	27,4	29,1	18,6	9,5	17,0	44,25	29,25
--------------------------	------	------	------	------	-----	------	-------	-------

Як видно з таблиці 3.3, кількість об'єктних самохарактеристик рівня ставлення та констатації суттєво зменшується в експериментальній групі порівняно з контрольною. Натомість зростає частка суб'єктних висловлювань обох рівнів. Ми вважаємо це показником зростання рівня моральної рефлексії, оскільки об'єктні висловлювання містять в собі пряму оцінку своїх вчинків, а суб'єктні – аналіз своїх власних переживань, розмірковувань про свій внутрішній світ. Суб'єктні висловлювання є результатом розвиненості рефлексивних умінь автора твору.

Розглянемо детальніше представленість суб'єктних висловлювань різних категорій у самоописах третьокласників.

Таблиця 3.4

Суб'єктні висловлювання молодших школярів на рівні констатації (%)
(до та після формувального експерименту)

Категорії висловлювань		Вказівка на привабливу професію	Мотиви учбової діяльності	Вказівка на бажані якості
Контрольна N=30	До	15,3	2,6	11,2
	Після	15,9	3,4	12,5
Експериментальна N=26	До	15,3	2,6	11,2
	Після	17,15	6,8	20,3

Привертає увагу суттєве збільшення в самоописах учнів експериментальної групи суб'єктних висловлювань, які містять вказівку на бажані в майбутньому якості. Це є, на нашу думку, свідченням ефективності запропонованої програми, оскільки вказує на зростання цікавості молодших школярів до явищ свого внутрішнього світу, до себе як до суб'єкта моральної поведінки. Відмінності за мотивами учіння та за вказівками на привабливу професію незначні у контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 3.5

Суб'єктні висловлювання молодших школярів на рівні ставлення (%)
(до та після формувального експерименту)

Категорії висловлювань		Вказівка на привабливу професію	Мотиви учбової діяльності	Вказівка на бажані якості	Прагнення до самовдосконалення	Відображення думки оточуючих щодо самого себе
Контрольна N=30	До	14,1	0,9	0,6	0,9	2,1
	Після	14,9	1,4	0,9	1,2	2,7
Експериментальна на N=26	До	14,1	0,9	0,6	0,9	2,1
	Після	17,6	2,8	2,95	2,35	3,55

В таблиці 3.5 презентовані дані, що відображають динаміку співвідношення суб'єктних висловлювань рівня ставлення різних категорій. Такі самохарактеристики потребують максимального залучення здатності до рефлексії. Кількість суб'єктних самохарактеристик помітно зросла в експериментальній групі порівняно з групою контрольною. Також збільшилась кількість висловлювань кожної категорії всередині даного рівня. Особливо важливим в контексті нашого дослідження є зростання кількості роздумів з приводу стосунків з оточуючими. Це свідчить про здатність молодших школярів вибудовувати поряд з Я-концепцією і “концепцію Іншої людини”, що є необхідним з точки зору моральної саморегуляції поведінки.

Слід відмітити, що у категорії суб'єктних висловлювань, які відображають розмірковування про себе, збільшується частка роздумів над власними моральними якостями. Це ж стосується і категорії “прагнення до самовдосконалення”. Порівняно з контрольною групою, молодші школярі експериментальної групи пишуть про бажання змінитись на краще в моральному плані.

Важливим показником є також збільшення кількості самокритичних висловлювань третьокласників експериментальної групи. Ще Гегель писав про те, що рефлексія власної обмеженості, недосконалості свідчить про знання протилежного обмеженості, недосконалості [35, с.22-23]. Тому

рефлексія є першим кроком до подолання власної обмеженості та недосконалості.

На етапі первинної констатації ми виділили рівні розвитку моральної рефлексії: високий, середній, низький. Результатом впровадження програми, спрямованої на розвиток моральної рефлексії, виявилось збільшення кількості третьокласників, у яких зріс рівень моральної рефлексії.

Ці зміни відображені у таблиці 3.6 та на рисунку 3.1.

Таблиця 3.6

Динаміка змін рівнів розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці (до та після формульовального експерименту)

Група	Рівні рефлексії	До експерименту		Після експерименту	
		абс.к-ть	%	абс.кть	%
Контрольна	високий	4	13,34	4	13,34
	середній	14	46,66	15	50
	низький	12	40	11	36,66
Експериментальна	високий	4	15,38	8	30,77
	середній	12	46,15	10	38,46
	низький	10	38,46	8	30,77

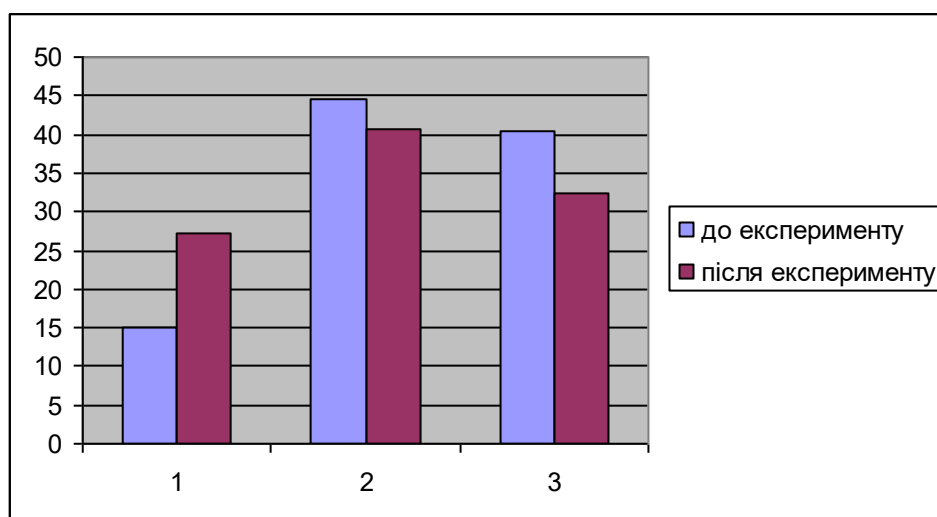


Рис.3.1 Динаміка змін рівнів розвитку моральної рефлексії в експериментальній групі (до та після формульовального експерименту)

Умовні позначення: 1 – низький рівень розвитку моральної рефлексії, середній рівень розвитку моральної рефлексії, 3 - високий рівень розвитку моральної рефлексії

Найбільш мінливою є група досліджуваних, що знаходяться на середньому рівні розвитку рефлексії, оскільки він є проміжним між низьким та високим рівнями моральної рефлексії. Існують сприятливі передумови для переходу від середнього до високого рівня моральної рефлексії. Крім того, 7,69% досліджуваних з низьким рівнем моральної рефлексії перейшли на середній рівень.

Результати нашого дослідження підтверджують значення моральної рефлексії як провідного психологічного механізму саморегуляції поведінки. Моральна рефлексія дозволяє адекватно оцінювати ситуацію міжособистісної взаємодії, оцінювати стан та почуття іншої людини, співвідносити їх з власними та з можливими наслідками своїх вчинків.

Формування мотиву до моральної рефлексії забезпечується завдяки опорі на емоційну сферу особистості вихованця. Від того, наскільки емоційно яскраво забарвлюються ідеї, принципи, закони, наскільки органічно поєднуються раціональна та емоційна оцінки оточуючого світу, залежить глибина відображення пізнаного людиною в її діяльності, залежить душевність, сердечність особистісного ставлення людини до інших, до речей, до себе. Мета виховання не може бути успішно досягнутою лише діями педагога, які спрямовані на активне осмислення вихованцями норм і правил, як таких, тобто відчужених від них. Діяльність з їх осмислення мусить вестись з позицій усвідомлення вихованцям себе, свого образу “Я” (особистісна рефлексія) у зіставленні з тією чи іншою моральною вимогою. У цій діяльності важлива роль належить тим “емоційним переживанням, які породжуються внутрішньою активністю дитини, так званій “Его - залученості” у ході розв’язання моральних проблем” [17, с.187].

“ На жаль, наші діти живуть у світі, де, згідно загальноновизнаній думці, радість неможлива. Але ж вона як раз можлива!” – пише А.Менегетті [79, с.41].

Таким чином, процес розвитку моральної рефлексії може бути підсилений відповідними емоційними засобами виховання, дією його позитивного чуттєвого фону, що проявляється через відчуття емоційної підтримки. “Серед розмаїття людських емоцій, саме почуття радості має величезні виховні потенції” [17, с.187].

Залучення радості в процесі формування здатності до моральної рефлексії ґрунтується на дотриманні умов, визначених І.Д.Бехом [17]:

- опора на позитивні вікові потреби та інтереси, що створюють “ефект актуальності”;
- забезпечення емоційної наповнюваності суспільно-корисної діяльності, організація спільних зусиль дітей;
- створення в колективі атмосфери емоційно-вольової напруги, що веде до успіху;
- ствердження радісного, мажорного стилю діяльності;
- врахування позитивного впливу емоційного зараження;
- створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння;
- організація колективної, контролюючої діяльності на фоні емоційної підтримки вихованців.

Реалізація перерахованих умов, створення атмосфери емоційної підтримки вихованців дозволили досягти певних успіхів у розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.

Проведення формувального експерименту підтвердило можливість розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці. Водночас розвивальна робота в цьому плані вимагає від педагога рефлексії власних виховних позицій, свого ставлення до вихованців. При цьому ми усвідомлюємо, що запропоновані психолого-педагогічні засоби розвитку моральної рефлексії, їх реалізація на практиці, їх ефективність значною

мірою залежать від індивідуальних особливостей педагога. Відхід від традиційної вчительської позиції “вимога-виконання” створює умови для побудови максимально теплих, доброзичливих стосунків між педагогом та вихованцями. Результати нашого дослідження доводять важливість осмислення дорослими (педагогами та батьками) власних виховних позицій, оскільки займати педагогічну позицію - це значить приймати рішення про вплив на іншу людину, вчити через цей вплив доцільній поведінці. Як показує практика найбільш розповсюдженою у вихованні є така позиція, коли вчителі (або батьки) заздалегідь знають, що саме потрібно дитині, що і як вона повинна робити. Таким чином, заздалегідь визначається нерівність дорослого та дитини. При цьому така ситуація обмежує свободу та відповідальність не тільки дитини як об’єкта педагогічних впливів, але й дорослого, оскільки не передбачає рефлексивного зворотного зв’язку для зміни і вдосконалення “Я” педагога. Тут доречно згадати слова Л.М.Толстого: “...виховання уявляється складною і важкою справою лише доти, доки ми живемо, не виховуючи себе. Коли ж зрозуміємо, що виховувати інших можливо тільки через себе... то зникає питання про виховання і залишається єдине питання життя: як слід самому жити?” (Розумне, добре, вічне...: Думки про навчання та виховання. – К: Молодь, 1989. – 288 с.).

Здатність до рефлексії, в тому числі і моральної, тісно пов’язана з суб’єктністю. Становлення людини як суб’єкта можливе за умови реалізації педагогічної позиції як діалогу, що передбачає сприймання і себе, і іншої людини як носіїв власної сутності, як нетотожних, самоцінних особистостей. Власне, така позиція і вимагає рефлексії від педагога і стимулює її розвиток у вихованця. З точки зору морального виховання діяльність вихователя – це не просте тлумачення готових моральних схем, а щоденний досвід взаємодії. Основною ознакою такої взаємодії є встановлення особливих стосунків, які можна визначити словами В.О.Сухомлинського: “духовна єдність, взаємна довіра, відвертість,

доброзичливість” [128, с.41]. Педагогічна позиція як діалог передбачає спільне бачення, обговорення моральних колізій. При цьому необов’язково позиції вихователя та вихованця співпадають. Навпаки, рефлексія виникає там, де існує нетотожність позицій, суперечність, конфлікт. Найважливішим є факт спільного прагнення та бажання розв’язати проблему. Суттєвою характеристикою подібного підходу до морального виховання є рівність позицій педагога та вихованця, що передбачає взаємний вплив один на одного. Ці міркування потребують подальшого обґрунтування та емпіричного дослідження, що може бути предметом подальших наукових пошуків.

Висновки до третього розділу

1. Розвиток моральної рефлексії відбувається за спеціально організованих умов, які передбачають включення рефлексивних компонентів у навчально-виховний процес та проведення спеціальних занять з елементами активного соціально-психологічного навчання, спрямованих на розвиток моральної рефлексії.

2. Відповідно до розуміння моральної рефлексії та її ролі у процесі саморегуляції поведінки програма психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії була спрямована на досягнення таких цілей: створення умов для звернення молодших школярів на себе, на свої почуття, думки, стани; розвиток вміння осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх вчинків для себе та для інших людей; формування прагнення до самовдосконалення; формування способів самовпливу та самовиховання; створення умов для розуміння себе та іншого, розуміння унікальності та цінності своєї та іншого; формування у молодших школярів вміння бачити та розуміти стан іншої людини; розвиток толерантного ставлення до оточуючих.

3. Теоретичним підґрунтям для створення програми психолого-педагогічного супроводу розвитку виступили основні положення особистісно

орієнтованого підходу, екзистенційно-гуманістичної психології та концепції навчання, центрованого на учневі, що базуються на повному визнанні особистості дитини, на визнанні ідеї відмінності свідомості дорослого та людини та культивуванні емпатійного ставлення до дітей.

4. Провідними умовами розвитку моральної рефлексії в навчально-виховному процесі є регулярне та систематичне застосування рефлексивних моментів, що забезпечує домінантність рефлексії у психічному житті суб'єкта, а також створення умов для формування мотиву до моральної рефлексії, що відбувається завдяки виникненню емоційних переживань, які спонукають тривалий рефлексивний процес.

5. В ході використання програми спеціальних занять з розвитку моральної рефлексії молодших школярів, застосовувались групова дискусія, моделювання ситуацій спільної діяльності, проігрування та аналіз ситуацій з реального життя дітей, малювання в парах та в групі, ігри з іменем, психогімнастичні вправи, які були підпорядковані визначеним завданням психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії.

6. Результати формувального експерименту дозволили зафіксувати кількісні та якісні зміни у показниках рівнів розвитку моральної рефлексії та саморегуляції поведінки молодших школярів експериментальної групи на відміну від контрольної, що дозволяє визначити запропоновану програму розвитку моральної рефлексії як один з можливих варіантів психолого-педагогічного супроводу морального розвитку молодшого школяра.

Матеріали третього розділу

надруковані в наступних публікаціях автора:

1. Яцюк Н.О. Емоційна підтримка як важливий компонент виховного процесу // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Випуск 16. – Рівне, 2001. –С. 37-41.

2. Яцюк Н.О. Формування моральної рефлексії молодших школярів в навчально-виховному процесі // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць. Серія „психологія”. Формування нової парадигми самосвідомості у психологічній науці. Наукові записки РДГУ. – Випуск 30. - Рівне, 2004. – С.237-244.
3. Яцюк Н.О. Розвиток моральної рефлексії молодших школярів у процесі активного соціально-психологічного навчання // Проблеми загальної та педагогічної психології . Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. / За ред. С.Д.Максименка – К., 2004, т.6, в.5. – С.399-407.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати теоретичного та експериментального дослідження особливостей моральної рефлексії в молодшому шкільному віці: розкрито суть цього психологічного процесу, критерії його діагностування, виявлено рівні розвитку на даному віковому етапі та їх зв'язок з особливостями саморегуляції поведінки, обґрунтовано та апробовано програму психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.

1. Глобальні світові процеси та специфіка сучасного етапу розвитку українського суспільства зумовлюють актуальність питань морального розвитку підростаючої особистості. Визначення особливостей та шляхів ефективного розвитку моральної рефлексії може бути одним з напрямків розв'язання проблем морального виховання, оскільки моральна рефлексія є важливим механізмом прийняття рішення у ситуаціях морального вибору.

2. Моральна рефлексія є суттєвою характеристикою особистості як суб'єкта життя і виступає провідним механізмом саморегуляції поведінки. Моральна рефлексія виступає як єдність процесів самоусвідомлення та усвідомлення ставлення "Я-Інший". Моральна рефлексія дає можливість оцінити ситуацію міжособистісної взаємодії, оцінити свій стан та стан свого партнера з позицій моральних цінностей. Розвинена моральна рефлексія гармонізує сферу спонук індивіда, дозволяє реалізувати альтруїстичну поведінку, не відчуваючи при цьому психологічної напруги.

3. В молодшому шкільному віці існують певні передумови для розвитку моральної рефлексії: внаслідок кризи семи років з'являється усвідомлення власних переживань; формування учбової діяльності сприяє розвитку теоретичної рефлексії, що відкриває можливості і для розвитку моральної рефлексії; нова соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, пов'язана зі вступом до школи, вимагає вміння налагоджувати стосунки як з ровесниками, так і з дорослими на основі норм. Все це дозволяє вважати

молодший шкільний вік сензитивним для морального розвитку і для розвитку моральної рефлексії в тому числі .

4. Експериментальне дослідження особливостей моральної рефлексії молодших школярів дозволило виявити три рівні її розвитку: високий, середній та низький. Критеріями визначення рівнів розвитку моральної рефлексії виступає представленість в самоописах молодших школярів висловлювань, які виражають явлення про себе як про суб'єкта моральної поведінки та ставлення дитини до інших. У молодшому шкільному віці переважають середній та низький рівні розвитку моральної рефлексії. Низький рівень розвитку моральної рефлексії характеризується переважанням у самоописах висловлювань, змістом яких є констатація певних реальних фактів з життя дитини. Інформація про себе як суб'єкта моральної поведінки в самоописах цього рівня або відсутня зовсім, або дуже узагальнена та схематична. Для самописів, які представляють середній рівень розвитку моральної рефлексії характерна представленість мотивів учіння, досягнень у інших видах діяльності, вказівки на привабливу професію та бажання набути певних особистісних якостей. Здатність до виокремлення певних особистісних якостей, особливо тих, що характеризують дитину як суб'єкта моральної поведінки, прагнення набути таких якостей є суттєвим досягненням молодшого шкільного віку, проте у самоописах цього рівня такі якості виступають як бажане, але надто віддалене майбутнє. Високий рівень розвитку моральної рефлексії виявляється у розмірковуванні про себе як суб'єкта моральної поведінки, про свої моральні якості, про ставлення до інших людей, про свої негативні якості та певні зміни на краще. Таким чином, на цьому рівні розвитку моральної рефлексії усвідомлення себе включає і усвідомлення певних форм ставлення до інших людей, що є основою моральної поведінки.

5. Дослідження особливостей саморегуляції поведінки показало, що лише чверть молодших школярів виявляють альтруїстичний тип саморегуляції поведінки, який пов'язаний зі здатністю у ситуації морального вибору

узгоджувати власні інтереси з інтересами партнера. Третина досліджуваних демонструють егоїстичний тип саморегуляції поведінки, орієнтований на досягнення власного успіху та ігнорування інтересів та переживань партнера. Молодші школярі, що проявляють проміжний тип саморегуляції поведінки, також орієнтовані на досягнення власного успіху, проте здатні до просоціальних форм поведінки у відповідь на прохання партнера.

В дослідженні було підтверджено припущення про те, що моральна рефлексія є провідним психологічним механізмом саморегуляції поведінки. Молодші школярі, які знаходяться на високому рівні розвитку моральної рефлексії, переважно виявляють альтруїстичний тип саморегуляції поведінки в тих ситуаціях, коли постає питання про вибір між власними інтересами та інтересами партнера.

6 Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці базується на принципах цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивального спілкування, який передбачає, що дорослий розуміє, визнає і приймає особистість дитини, вміє стати на позицію вихованця. Використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків та особистісних якостей, що допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати результати власних і чужих вчинків. Реалізації цього принципу сприяє високий рівень проблемності виховного процесу.

7. Проведення формувального експерименту показало, що розвиток моральної рефлексії в молодшому шкільному віці є можливим та своєчасним. Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку моральної рефлексії передбачає включення рефлексивних компонентів у навчально-виховний процес, а також організацію спеціальних занять. При цьому створюються умови для звернення молодших школярів на себе, на свої почуття, думки, стани, розвитку вміння осмислювати свої спонуки,

прогнозувати наслідки своїх вчинків для себе та для інших людей; формування прагнення до самовдосконалення; формування способів самовпливу та самовиховання; розуміння себе та іншого, розуміння унікальності та цінності своєї особистості та іншого; формування у молодших школярів вміння бачити та розуміти стан іншої людини; розвитку толерантного ставлення до оточуючих.

7. Запропонована програма психолого-педагогічних засобів розвитку моральної рефлексії може бути використана в практиці морального виховання молодших школярів.

Результати нашого психологічного дослідження не дають вичерпної інформації про всі аспекти поставленої проблеми. Особливості моральної рефлексії та її роль у моральному становленні особистості потребують подальшого дослідження, яке може вестись у таких напрямках: дослідження гендерних відмінностей моральної рефлексії та саморегуляції поведінки; створення більш досконалих методик для діагностики моральної рефлексії та саморегуляції поведінки; вдосконалення методу активного соціально-психологічного навчання та розробка інших методів розвитку моральної рефлексії; вивчення особливостей моральної рефлексії в залежності від педагогічної позиції, яку займають дорослі щодо дитини, та можливостей корекції цієї позиції.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
3. Агафонова И.Н. Социально–психологическое обучение детей 6 –10 лет. Программа „Я и Мы”. – СПб.,2001. – 99 с.
4. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. –М.: Сов.радио, 1979. – 175 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология . – М.:Аспект–Прес, 1996. – 376 с.
6. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.:Медицина, 1968. – 547с.
7. Антипов Г.А. Философская рефлексия и природа идеального // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск: Наука, 1987. – С.20–26.
8. Анциферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона. // Принцип развития в психологии. – М.:Издательство “Наука”, 1978. – С.212–242.
9. Аристотель Метафизика // Аристотель Сочинения: В 4–х томах. –т.1.– М.: Мысль, 1976. – 550с.
- 10.Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань. – Т.1. – К.: Міленіум,2003. – с.45 -49.
11. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
- 12.Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

13. Берцфаи Л.Ф., Романко В.Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля // Новые исследования в психологии. – №2 (25). – М.: Педагогика, 1989. – С.31–34.
14. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
15. Бех І.Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 3 – 4. – С.172–184.
16. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дисс... д-ра психол. наук. – К., 1992. – 320 л.
17. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: Науково–методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
18. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание , 1979. – 96 с.
19. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дисс. ... д-ра психол. наук в форме доклада. – К., 1992. – 77 с.
21. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія – 1996 – № 3 – С.26–33.
22. Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н. Нравственное воспитание (философско-этические основы). – Воронеж, 1990. – 142 с
23. Братусь Б.Н. К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ. – серия 14. – Психология. – 1981. – № 2. – с.46–55.
24. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: РАН; Ин-т психологии, 1994. – 108 с.
25. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 340с.
26. Веккер Л.М. Психические процессы – В 2-х т. – т.2. – Изд-во ЛГУ, 1976. – 342 с.
27. Визгина А.В. Роль внутреннего диалога в самознании личности: Автореф. дис...канд. психол.наук. – М., 1987. – 17с.

28. Вилли К., Детье В. Биология (биологические процессы и законы). – М.: Мир, 1974. – 822 с.
29. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. проф. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
30. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997 – 224 с.
31. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений в 6-ти томах. – т. 4 – М.: Педагогика, 1984 – С.244–269.
32. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Гл.ред. А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1984.
33. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С.107–114.
34. Ганжин В.Т. Социалистическая нравственность как система. – М.: МГУ, 1987. – 166с.
35. Гегель Энциклопедия философских наук. – Т.1. – М.: „Мысль”, 1975 – 452 с.
36. Гегель Сочинения. – Т.4. – М.: Издательство социально-экономической литературы, 1959. – 439 с.
37. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Издательство ЛГУ, 1984. – 392 с.
38. Гуменюк О. Концепції психологічного впливу в сучасній психології // Психологія і суспільство. – 2003. – № 1. – С.34–89.
39. Гуссерль Э. Картезианские размышления. – СПб.: «Ювента», 1998. – 315 с.
40. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис... канд.психол. наук. – М., 1983. – 17с.
41. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С.14–19.

42. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт терет. и эксперим. психол. исслед./АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
43. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С.45–47.
44. Декарт. Избранные произведения. – М.: Госполитиздат, 1950. – 712 с.
45. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения младших школьников в условиях формирования учебной деятельности // Новые исследования в психологии. - № 1(28). – М.: Педагогика, 1983. – С.39–43.
46. Емельянов Ю.Н. Активное социально–психологическое обучение. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 266 с.
47. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / Научно– исследовательский институт общей и педагогической психологи Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
48. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно личностные аспекты формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С.112–117.
49. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дисс.... д–ра психол. наук. – М., 1989. – 44с.
50. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психологического новобразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под редакцией В.В. Давыдова, И.Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
51. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. – 1989. – т.10. – № 2.– С.122–131.
52. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 128 с.
53. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С.15–36.

54. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 140 с.
55. Исследование памяти / Отв. ред. Н.Н.Корж, АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1990. – 214 с.
56. Исследование проблем психологии творчества / Под редакцией Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983.–224 с.
57. Кант И. Сочинения в шести томах. – Т.6 – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
58. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. – К.: НПЦ Перспектива, 1994. – 94с.
59. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості.: Автореф. дис... д-ра психол.наук. –К.,1999. – 37с.
60. Ковалев Л.Г., Бодалев А.А. Психология и педагогика самовоспитания. – Л.: Издательство ЛГУ, 1958. – 90 с.
61. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
62. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности – М.: Наука, 1980 – 256 с.
63. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
64. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Кн. для вчителя. /За ред. І.Д.Беха, С.Д.Максименка. – К.: Рад.шк., 1989. – 94 с.
65. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2001 – № 4 – С.14–30.
66. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. //Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова. – М.:Издательство Московского университета, 1979. – С.22–28.
67. Курносикова Е.А. Моральная рефлексия как феномен культуры: Дис....канд. филос. наук: 19.00.10. – Саранск,1996. – 205с.
68. Лёзов С.В. Теология Рудольфа Бульмана // Вопросы философии. – 1992. – № 11. – С.71–85.

69. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 24 с.
70. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
71. Лепский В.Е. Манипулятивные воздействия и рефлексивное управление // Психологический журнал. – т. 17. – № 6. – 1996. – С.139–144.
72. Лесовик А.Л. Саморегуляция поведения в социально–психологическом тренинге: Автореф. дисс.... канд. психол. Наук. – К., 1989. – 15 с.
73. Локк Дж. Избранные философские произведения в 2–х томах. – т.1. – М.: Издательство социально–экономической литературы, 1960. – 731 с.
74. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., Наука, 1984. – 444 с.
75. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл–бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
76. Максименко С.Д., Бех І.Д. Про рушійні сили морального розвитку особистості // Психологія : Респ. Наук.- метод. зб. / Наук.–дослідний ін-т психології УРСР.– К.: Рад.шк. – Вип..31– 1988. – С.20–28.
77. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова , И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1998. – С.21–28.
78. Махова М.Ю. Возрастные особенности рефлексивных механизмов нравственного сознания школьников. – Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1991. – 19с.
79. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь: “Хартон–Лимитед”, 1993. – 76 с.
80. Миславский Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности .: Автореф. дисс. ...д–ра психол. наук. – М.,1991 – 39 с.

81. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
82. Мухина В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 456с.
83. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет/ Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
84. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192с.
85. Общая психодиагностика: / Под редакцией А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 304 с.
86. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания : Рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987.– С.13–19.
87. Онисюк О.А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодших школярів: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – К., 2001– 20с.
88. Осницкий А. К. Проблема исследования субъективной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.5–16.
89. Павелків Р.В. Особливості схильності молодших школярів до регуляції своєї поведінки // 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.4. – С.200–211.
90. Павелків Р.В. Психологічні особливості процесу формування моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – т.4, ч.6. – К., 2002. – С.187-192.

- 91.Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці. Монографія. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248с.
- 92.Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности и поведения животных. – М.: Наука, 1973. – 659с.
- 93.Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л.– Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – т.13. – № 3. – С.175 –182.
94. Петровский В.А. Понятие отраженной субъективности в концепции персонализации // Экспериментальные вопросы исследования личности в коллективе. – ч.1 – Даугавпилс, 1985. – С.33–43.
95. Петухова И.А., Шишкина В.Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности // Психология студента как субъекта учебной деятельности: Сб.научных трудов / Зимняя И.А., отв ред., Моск.ин–т иностр. языков им. М.Тореза, ИССН. – М.,1989. – С.56–66.
- 96.Платон. Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 607с.
- 97.Пов”якель Н.І. Професійна рефлексія психолога – практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С.6–7.
- 98.Поддьяков А.Н. Ориентировочная и дезориентировочная основа деятельности: иерархия целей обучения в конфликтующих системах // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С.79–89.
- 99.Пономарев Я.А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества // Психологический журнал. – 1985. – т.7. – № 2 – С.3–12.
- 100.Принцип развития в психологии / Отв.ред.Л.И.Анциферова.–М.:Изд–во “Наука”, 1978.– 368 с.
- 101.Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 250 с.
- 102.Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова.– М.: Изд–во Моск.ун–та, 1979. – 232 с.

103. Психология и этика: Опыт построения дискуссии / Отв. ред. Б.С.Братусь. – Самара: БАХРАХ, 1999. – 128 с.
104. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. –СПб: ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. – 416с.
105. Рефлексия в науке и обучении / Ред. Ладенко И.С. – Новосибирск. – 1989. – 194 с.
106. Розин М.В. Размышления о теологической психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С.63–66.
107. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1988. – 992 с.
108. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Издательство АПН СССР, 1957. – 328 с.
109. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв.ред. Е.В.Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
110. Рубінштейн СЛ. Основы общей психологии: В 2-т. /АПН СССР – т.2 – М.: Педагогика, 1989. – 322с.
111. Семенов И.Н. Экзистенциально–креативный тренинг и развитие рефлексивно–творческого потенциала ученого // Интеллектуальные системы и творчество. – Новосибирск : НГУ, 1990. – С.129–133
112. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.35–42.
113. Семенов И.Н, Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества / Отв.ред. Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1983. – С.154 – 182.
114. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: Дис. ... канд.. психол. наук. – К., 1993. – 149 л.

115. Славская А.А. Соотношение эгоцентризма и альтруизма личности : интерпретации // Психологический журнал. – 1999. – т.20. – №6. – С.13–23.
116. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа –Пресс, 1995. – 384 с.
117. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии – 1990 – № 3 – С.25–40.
118. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. –447с.
119. Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть. Интервью с М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1989. – № 7. – С.112–118.
120. Соколова Е.Т. Я–образ тела // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ–М”, 2000 – с.406– 422.
121. Сорока Н.В. Развитие рефлексивности с помощью дневника школьника и специальных занятий // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 88–95.
122. Социальная психология личности / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова.– М.: Наука, 1979. – 344 с.
123. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. – К.: “Лыбидь”, 1992. – 216 с.
124. Старовойтенко Е.Б. Введение в гуманитарную психологию. – К: МП “Леся, 1996. – 80 с.
125. Степанов С.Ю., Семенов И. Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении / ред. Ладенко И.С. – Новосибирск , 1989. –С.144–153.
126. Столин В.В. Самознание личности. – М.: Изд–во МГУ, 1983. – 286с.
127. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников в семье и группе детского сада // Взаимодействие семьи и

- детского сада в нравственном воспитании дошкольников: Сб. научных трудов / АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания / Отв. ред. Г. Г. Кравцов. – М.: 1989 – С. 172 – 189.
128. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. – М.: “Мол. гвардия”, 1975. – 239 с.
129. Татенко В. А. Субъект психической активности: природа, функции, развитие // Психологія суб’єктної активності особистості. – К., 1993. – С. 91 -93.
130. Титаренко А. И. Нравственная жизнь человека. – М.: Знание, 1982. – 295 с.
131. Тищенко С. П. Рефлексія як механізм розвитку самосвідомості в ранньому онтогенезі // Психологія самосвідомості : історія, сучасний стан та перспективи дослідження. / За ред. С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського. – Київ: “Любіть Україну”, 1999.
132. Тюков А. А. Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов // Рефлексия в науке и обучении. / Ред. Ладенко И. С. – Новосибирск, 1989. – С. 100–105.
133. Ухтомский А. А. Доминанта. М.: Л: «Наука», 1966. – 273 с.
134. Филиппов Л. И. Философская антропология Жан-Поля Сартра. – М.: Наука, 197. – 285 с.
135. Филиппов В. А. Человек в концепции современного научного познания: Учебное пособие по антропологии. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1997. – 380 с.
136. Фихте И. Г. Несколько лекций о назначении ученого: Сборник. – Минск: ООО „Попурри”, 1990. – 480 с.
137. Флоренская Т. А. Диалог как метод психологического консультирования: духовно–ориентированный подход // Психологический журнал. – 1994. – т. 15. – № 5. – С. 39 – 50.

138. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.:Педагогика, 1982. – 216с.
139. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 387с.
140. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. –М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.
141. Цукерман Г.А. Качественные особенности совместной учебной работы детей. Сообщение I. Освоение рефлексивных компонентов учебной деятельности // Новые исследования в психологии. - № 2(25). Под ред. В.В.Давыдова. – М.,1981. – С.81–85.
142. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978.– С.316 –366.
143. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997. – 143 с.
144. Чоросова О.М. Психологические условия и возможности развития нравственного поведения ребенка на разных стадиях подросткового возраста: Дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.13. – М., 1996. – 177л.
145. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
146. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. – 1990 – № 5 – С.40–48.
147. Чудновский В.Э. К вопросу о психологической устойчивости личности // Психология личности : Сборник статей / Сост.А.Б.Орлов –М.: ООО Вопросы психологии, 2001. – 192 с.
148. Шаров А.С, “О–граниченный человек”: значимость, активность, рефлексия. – Омск: Издательство ОмГП, 2000. – 358 с.
149. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания // Вопросы философии. – 1990. –№ 7. – С.32–41.

150. Шугай М.А. Психологічний аналіз національної рефлексії в процесі навчальної діяльності: Наукові записки. Видавничий комплекс Острозької Академії –Острог, 1999. – т.П.ч.І – С.100–102.
151. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии.– СПб : Издательство “Евразия”, 1998. – 528 с.
152. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. // Исследования рече–мыслительной деятельности. / Отв.ред. М.М.Муканов. – Алма–Ата, 1983. – С.12–28.
153. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966 –С.278–315.
154. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии.. – 1971. - №4. – С.6–20.
155. Эльконин Б.Д. Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С.49–54.
156. Эльконин Д.Б.Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989. – 554с.
157. Яблонська Т.М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів // Практична психологія та соціальна робота. – 1999 – № 2. – С.9–12.
158. Яценко Т.С. Социально–психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: “Высшая школа “, 1987. – 112 с.
159. Яцюк Н.О. Розвиток моральної рефлексії молодших школярів у процесі активного соціально-психологічного навчання // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. С.Д.Максименка. – т.6, ч.5. – К.,2004. – С.399–407.
160. Maslow A. Neurosis as a failure of personal growth // Humanitas. – 1967 – №3 – P.153-170
161. Piaget J. The moral judgement of the child. – London, 1977. – 339p.

162. Rodgers C.R., Dimond R. Psychotherapy and personality change // Chicago: University of Chicago Press. – 1954 – V.2. – P.1-24.
163. Sedikides C., Skowronski J.J. On the sources of self-knowledge the perceived primacy of self-reflection // J. of social and clinical psychology. 1995. – V.14– №3 – P.244– 270.
164. Zaborovski Z., Psychospołeczne problemy funkcjonowania samoswiadomosci // Studia filozoficzne. –1986 – № 5 (246) – P.83–97.

ДОДАТКИ

Програма занять, спрямованих на розвиток моральної рефлексії молодших школярів

Заняття 1. Діагностична гра „Метелик”

Основна мета. Перше заняття програми спрямоване на дослідження особливостей саморегуляції поведінки молодших школярів. Крім того, участь у спільній діяльності збагачує особистий досвід дитини та стимулює позитивну групову динаміку.

Хід роботи.

Гра „Метелик”. Керівник групи пропонує дітям розфарбувати крила метелика. Учасники групи обговорюють, чим подібні крила метелика, а чим відрізняються. Керівник групи підводить дітей до розуміння, що лише спільна діяльність, врахування своїх інтересів та інтересів партнера дозволяє досягти успіху.

Пара учнів виконує завдання. При цьому один з них знаходиться у більш сприятливому становищі, ніж інший, – у нього не вистачає олівців необхідного кольору. Під час виконання завдання керівник запам’ятовує хід роботи в парах. Після цього всіх дітей запрошують в коло для обговорення роботи.

Обговорення вражень від виконання завдання в парі має розвивальне значення. Кожен з учасників групи самостійно аналізує свій досвід роботи в парі та дізнається про досвід інших. Крім того, робота з діагностичною методикою активізує цікавість до майбутнього процесу роботи в групі, дає поштовх до усвідомлення своїх позитивних та негативних якостей, стимулює моральну рефлексію. Учасники групи отримують певні орієнтири для аналізу своєї поведінки та особистісних якостей.

Психогімнастика використовується для зняття напруги. Пропонується вправа „Дотик”, коли один з учасників групи ходить по колу і, торкаючись до плеча кожного, говорить йому добрі слова.

Заняття 2. „Що в імені твоєму?”

Основна мета. На цьому занятті створюються умови для прийняття себе та інших через ім’я, стимулюється позитивна групова динаміка.

Хід роботи.

Психогімнастика стимулює позитивну групову динаміку та підтримує бадьорий настрій. Використовується вправа „Гра з іменем” [3]. Всі учасники стають в коло. М’ячик або м’яку іграшку кидають будь-кому в колі та називають його ім’я. При цьому кожен учасник гри чує своє ім’я багато разів та називає по імені інших, що сприяє підвищенню відчуття власної значущості та цінності інших.

Значення імен. Керівник групи: „Я розкажу, що означає ім’я кожного з нас”. При цьому використовується наведений нижче матеріал. Якщо немає інформації про деякі імена, варто попросити дітей замислитись, що може означати дане ім’я. Завдання цього етапу програми – підвищення позитивного значення імені, стимулювання учасників на вияв їх позитивних якостей. Для тлумачення значення імен був використаний матеріал з книги Коваль А.П. Слово про слово. – К.: Рад. Школа, 1986. – 384с.

Анатолій – „схід, схід сонця”

Андрій – „мужній”

Артем – „присвячений Артеміді”

Борис – „боротись за славу”

Вадим – „забіяка”

Валерій – „здоровий, сильний”

Василь – „царський”

Віра – від грецького „Пітіс”

Віктор – „переможець”
Віталій – „життєвий”
Володимир – „володіти миром, світом”
Галина – „тиша”
Ганна – „мить”
Генадій – „благородний”
Георгій – „землероб”, в українській мові має форму Юрій
Григорій – „батьорий”
Данило – „бог мій суддя”
Зинаїда – „нащадок Зевса”
Зоя – „життя”
Ілля – „бог мій Яхве”
Ірина – „мир, спокій”
Катерина – „чистота, благопристойність”
Ксенія – „гостинність”
Лариса – „чайка”
Леонід – „подібний до лева”
Любов – від грецького „Агапе”
Людмила – „мила людям”
Максим – „величний”
Маргарита – „перлина”
Марія – „кохана, бажана”
Микола – „переможець народів”
Михайло – „хто як бог”
Надія – від грецького Елпіс
Наталія – „природна”, „різдво”
Олег – „святий”
Олександр – „захисник”
Олексій – „той, що попереджає, відвертає біду”
Олена – „сонячна, світла”

Ольга – „свята”

Петро – „камінь”

Павло – „малий”

Раїса – „легковажна”

Світлана – „світла”

Сергій – „високий, високошанований”

Степан – „вінок”

Тамара – „фінікова пальма”

Тетяна – „засновниця”

Федір – „божий дар”

Юлія – „кучерява”.

Різні форми звернень. Керівник групи: „Всі ми знаємо, що одну і ту ж людину можна назвати по-різному. Наприклад, Олена, Оленка або Олена Володимирівна. Подумайте і скажіть, хто і в якій ситуації може назвати Олену Оленкою, Оленочкою?”

Відповіді дітей.

Керівник групи: „Що при цьому відчуває дівчинка?”

Відповіді дітей.

Керівник групи: „Що відчуває дівчинка, коли її називають просто Оленою? А Оленою Володимирівною?”

Відповіді дітей.

Керівник групи: „Чи може дівчинка почути звернення „Ленка”? Що вона при цьому відчуватиме?”

Відповіді дітей.

Керівник групи: „До кого ми звертаємось на „ти” і на „ви”?”

Відповіді дітей.

Керівник групи: „Що можна порадити тому, хто дражниться?”

Відповіді дітей.

Заняття варто продовжити читанням оповідання Т.Пеппи „Справжнє ім’я”.

Справжнє ім'я

На канікули Олег приїхав з міста в село. Скоро потоваришував з хлопцями. Хто жив на цій же вулиці, а хто поблизу.

Розпитували хлопці в Олега, як у нього в школі, в міській. Розказували про свою. На спортивному майданчику грали в футбол.

На воротах найчастіше стояв Цаска. Олег йому співчував, бо на воротаря найбільше сипалося докорів. А як гол пропустить, то зразу й насмішки: „Прогавив!”, „Метелика спіймав!”.

Прізвисько пристало до хлопця через те, що тоді, як був малим, замість „с” казав „ц”. Тепер уже від нього такого не почувеш, а прізвисько не відстає.

А якось вранці хлопці поїхали на велосипедах до озера. Хоч і рано, а вже припікало. Хлопці поставили велосипеди під вербами. Пороздялися і з розгону пострибали у воду.

В Олега похололо в грудях. Він же не вміє плавати! А товариші гукають: – Давай, Олеже!

Як же соромно ось так перед усіма зізнатися, що не вмієш плавати! Олег забрів у воду.

– Давай, не бійся! Вода тепла! – аж у вухах лящить від лементу.

Олег зайшов на глибину, щосили загриб руками. Забив ногами. Не чув, як хлопці голосно засміялися:

– Диви, по-жаб'ячому! По-собачому!

Раптом його потягло під воду, пальцями відчув дно. Відштовхнувся, проплив ще якийсь метр чи два. І знову став тонути. Але Сашко вхопив його за руку й потягнув до берега.

Ніхто з хлопців не сміявся. А Сашко спитав:

– Чого ж ти не признався, що не плаваєш? Хочеш навчу?

– Навчи, Сашко, – мовив Олег.

Відтоді більше ніхто з хлопців не гукав: „Цаско”. Ніби всі згадали справжнє ім'я товариша. Зверталися до нього так, які годиться: Сашко!

Обговорення в колі. Чому всі пригадали справжнє ім'я хлопчика? Слід звернути увагу на те, що ставлення до людини визначається її вчинками.

Заняття 3. „Давайте жити дружно!”

Мета цього заняття – оволодіння учасниками групи уміннями привітання та прощання, формування вміння розуміти почуття інших людей в різних ситуаціях.

Хід заняття.

Психогімнастика. Заняття починається з вправи „Нетрадиційні привітання”. Учасникам групи пропонується привітатись незвичним способом. Наприклад, зворотнім боком долоні, кінчиком носа, стопами тощо.

Бесіда в колі. Керівник групи читає вірш А.Костецького „Порада”.

Звичайного теплого

літнього дня

зустрілися якимось

осел і свиня.

Були вони вічність,

як кажуть, знайомі,

та тільки

вітатися першим

нікому

чомусь не схотілося...

Гордість – чи що?

Не знаю...

Та кожний повз

мовчки пройшов.

І далі пішли,

наче досі
 й не знались.
 Лиш потім про себе
 весь день
 міркували.

Свиня міркувала:
 „Що взять з віслюка!
 Осел – це осел.
 То вже вдача така!..”

Осел міркував:
 „Так і пре навманя!
 Ох, правдоньку кажуть:
 свиня – це свиня!..”

Як хочеш ослом
 чи свинею не стати,
 Затям:
 краще першим
 завжди привітатись!

Питання для обговорення. Сьогодні, коли ми зустрілись, сказали один одному одне й те ж слово. Яке? Що воно означає? Що ми хочемо сказати людині, коли промовляємо його? А що означають слова „доброго ранку”, „доброго вечора”? Які ще слова ми використовуємо, щоб привітатись? Що відчують люди, коли з ними вітаються? Що відчуває людина, коли з нею не привітались? Чому ми вітаємось? Для чого посміхатись, коли ми вітаємось?

Проігрування та аналіз ситуацій. Ведучий: „Ми знаємо, що оточуючим приємно, коли з ними вітаються. В різних ситуаціях ми обираємо різні способи привітання, ті, які вважаємо доцільними в даній ситуації. Зараз

ми розіграємо ситуації, в яких потрібно привітати інших людей. Давайте подумаємо, як це можна зробити найкраще”. Ситуації обирають з врахуванням результатів спостереження за поведінкою третьокласників в реальних умовах. Після розігрування відбувається обговорення особливостей поведінки учасників. Слід звернути увагу, на аналіз переживань кожного з учасників.

Психогімнастика. Використовуються вправи „Жести”, „Іноземець”, „Царівна-несміяна”.

„Жести” . Дітям пояснюють, що спілкуватись можна не тільки за допомогою слів, але й жестів. Потрібно пригадати відомі дітям жести, що вони означають.

„ Іноземець”. Уявіть, що ви потрапили в іншу країну, не знаєте мови, вас не розуміють. За допомогою міміки та жестів дізнайтесь, як потрапити в зоопарк, в кінотеатр, в кафе, в аеропорт, на пошту тощо.

„Царівна-несміяна”. Щоб розвеселити Царівну-несміяну потрібно бути винахідливим: пожартувати, заспівати тощо.

Узагальнення знань про привітання. Ведучий: „Ми дізнались, як люди вітають один одного, яке значення має привітання, як краще вітатись в різних ситуаціях”.

Заняття 4. „Неймовірні перевтілення”

Основна мета: розвиток рефлексивних навичок, формування позитивної „концепції Іншого”.

Хід заняття. Ведучий читає розділ „Неймовірні перевтілення” з книги Л.Васильєвої-Гангнус „Азбука ввічливості”. Якщо діти незнайомі з сюжетом, слід коротко переповісти, що призвело до описуваних подій.

Скаче-мчить Ігогоня! Уже позаду в нього Казкове Місто... І цукрова гора...

І далека дорога... І чисте-чисте поле... А попереду - дрімучий ліс.

У лісі дрімучому стояла хатинка на курячих ніжках.

Навколо неї усміхалися перехожим сині-червоні-жовті квіти. Тяглися до сонця блакитні трави. На срібних кущах червоні білки гризли горіхи.

Цок та цок!

Біля ганку хатинки стояла дуже стара сосна. Її верхівка доросла до неба. Уночі на ній гралися у піжмурки зорі. Уранці наній дрimalи хмари. А ввечері з чорного дупла визирав вухатий дядько Сич. І, ухх-каючи, розповідав лісовому люду казки.

От сюди й примчав Ігогоня.

Чаклун і Олесь зайшли в хатинку на курячих ніжках.

У хаті стояла піч. На ній – казан.

Группі-Группі-Ян прошепотів злі-жахливі слова. І відразу в казані забулькало і закипіло зле зілля.

Цим зіллям чаклун наповнив велику поливальницю. І покропив з неї все навколо... Сині-червоні-жовті квіти почорніли. Пожухли блакитні трави. Погнили горіхи на срібних кущах. І білки пересарилися. Ось так...

З чорного вискочив сам дядько Сич. І давай кричати:

- Ууф! Ха-ха-ха!

На крик збіглися звірі. З білостовбурового березняка примчали зайці. З далекого яру – лисиці. З дрімучого лісу – два вовки. А з барлогу ведмедиця Матрона з дітьми своїми, ведмежатами. Не встигли вони й зойкнути, таке почалося! Группі-Группі- Ян уже покропив усіх злим зіллям.

Загавкали лисиці, завили вовки, зайці, хлоп'ята-ведмежата побидися. А дядько Сич із свого дупла кричить:

- Давай! Уф! Ха-ха-ха!

Ведмедиця Мотрона розсердилась. І всіх побила.

- Ой-Ой!

Навіть хлопчика Олеся!

- Ох-хо-хо!

Навіть жахливого-злого чаклуна Группі-Группі-Яна.

- Іго-го!

Навіть багатонного доброго казкового коня.

- Я так не граюсь! - образився Ігогоня. – Іго-го!

І помчав світ за очі.

- Ха-ха-ха! - зареготав чаклун. – Тепер я виконаю твоє бажання. - І він покропив злим зіллям хлопчика. Тепер ніхто ніколи не зможе перевиховати тебе! Тепер ти теж зможеш говорити злі-жахливі слова і робити злі діла! Тільки дивися! Не перетворися на дракона!

Звірі-птахи поглянули на Олеся й гірко заплакали.

- Ха-ха! - сказав їм усім хлопчик. - Тепер я сильніший за вас. Ага!

Він збив ногою капелюха і велетня-мухомора. Натягнув його собі на голову. Потім стрибнула ганок хатинки на курячих ніжках. І наказав їй мчати в місто.

Хатинка послухалась. І побігла так швидко, що навіть Групі-Групі-Ян ледве встиг застрибнути у вікно.

А в Казковому місті був пере-пере-переляк! Малі й великі бігали, кричали-звали, заглядали під лави в парку...І скрізь-скрізь-скрізь! І всюди-всюди-всюди! Шукали хлопчика Олеся!

Першою його побачила Юліка-Дзига.

- Біжи до чудесного фонтана! - гукнула вона. - Там ждуть тебе мама, тато, дві бабусі і тітонька Липа!

- Ага! – прошепотів чаклун. – Зараз вони почнуть тебе перевиховувати.

Групі-Групі-Ян і хлопчик прокричали злі-жахливі слова...

І Юліка раптом застигла-завмерла! Вона не могла ступити ані кроку. І навіть заплакала від жалю.

У той же час Олесь відчув, що в нього росте справжній драконячий хвіст!

Ось тут-то перед ними виріс строгий-ввічливий Вартовий.

- Що тут відбувається?

- Він хоче перевиховати тебе... – прошепотів Олесеві Групі-Групі-

Ян.

Вони разом прошепотіли злі-чарівні слова.

Строгий-ввічливий Вартовий раптом втратив свою вагу. Південно-західний вітер відразу підняв його над містом і поніс у невідомому казковому напрямку.

А ноги та руки в хлопчика перетворилися в драконячі лапи.

Олесь навіть злякався.

- Ма-аа-ма! – закричав він.

Назустріч йому вже поспішало мама, тато, дві бабусі, тітонька Липа.

- Зараз вони почнуть тебе перенвиховувати... – прошепотів Олесеві злий чарівник.

І Олесь випадково... За поганою звичкою... Прошепотів за Группі-Группі-Яном злі-жахливі слова... Мама, тато, дві бабусі, тітонька Липа перетворилися в малюнки, намальовані кольоровими крейдочками на чорному асфальті!

Тієї самої миті Олесь став найсправжнісіньким драконом. Хвостатим. Триголовим. Який чхає вогнем та димом.

- Ку-уу-куаарікууу! – закричали флюгерні півнички. – У Казковому місті відбуваються злі чаклунства!

- Мовчіть! – наказав чаклун. – Інакше я відніму у вас ваш дзвінкий голос.

І оскільки флюгерні півнички не захотіли мовчати, він відразу виконав свою погрозу. І закричав:

- Куукуарііку! Драконе! Драконе-Олесю! Ха-ха! Тепер я посаджу тебе на ланцюг. Ти охоронятимеш мою хатинку на курячих ніжках. Кусатимеш за п'яти всіх перехожих! Чхатимеш на них вогнемі димом! Куукакуаріуукууу!

Обговорення в колі та інсценування. Питання для обговорення: „Чому Олесь перетворився на дракона? Які недобрі вчинки до цього призвели? Які три добрі справи може зробити маленький дракон, щоб знову стати хлопчиком? Хто і як може допомогти йому? А хто буде заважати? Чому вам

не сподобався чаклун Групі-Групі-Ян? Чаклун поганий чи добрий друг? З ким з героїв казки ви хотіли б дружити?

Узагальнення відповідей дітей дає можливість намітити сюжет майбутнього **інсценування** „ Як Олесь став ввічливим”. Слід врахувати, що серед дітей, можливо, не буде бажаючих виконати роль Злого чаклуна. Тут варто також залучити дітей до обговорення питання: чи можна перевиховати Чаклуна? Як це зробити?

Гра „Добре – погано” виступає логічним продовженням попереднього етапу заняття. Основна її мета – продемонструвати суперечливість, неоднозначність ситуацій, що можуть виникнути в житті, знаходити позитивні риси в кожній людині та розуміти, що в „кожній бочці є ложка дьогтю”. Основне правило гри – кожне явище, кожен вчинок розглядаються спочатку з позитивної точки зору, потім – з негативної, але в кінці обов’язково слід повернутись до позитивного. Наприклад, казка – це добре чи погано? В казці є добрі герої? В казці є злі герої? Чому вони злі? Перелік питань можна продовжити. Таким чином, виходить, що в казці є і позитивні і негативні моменти. Але водночас казка – це завжди щось незвичайне, чарівне, цікаве. За подібною схемою можна аналізувати будь-які казкові сюжети, явища, життєві ситуації.

Заняття 5. „Опиши друга”

Основна мета: розвиток позитивної „концепції Іншого”, рефлексивних навичок.

Хід заняття.

Психогімнастика. Вправа „Опиши зовнішність друга”. Двоє учасників стають спиною один до одного і по черзі описують обличчя, зачіску, одяг один одного. З’ясовують, хто був найточнішим, описуючи товариша. **Вправа „Дотик”.** Один з учасників закриває очі, а хтось з присутніх торкається його рук. Завдання – відгадати, хто і назвати ім’я.

На наступному етапі заняття обирають ведучого, який виходить з кімнати на той час, коли вибиратимуть учасника групи, якого будуть описувати. Потім ведучий заходить і уважно слухає висловлювання всіх учасників, за якими він повинен відгадати, про кого йде мова. Основна умова – говорити про кожного тільки позитивно, виділяючи їх конкретні риси та вчинки. Завдання дорослого – полегшити відгадування. При цьому він орієнтує дітей на перерахування не рис зовнішності, а особистісних характеристик, добрих вчинків, досягнень.

Заняття 6. „Свято фарб”

Основна мета: виявлення рольових взаємовідносин в групі, розвиток чутливості до ситуацій міжособистісної взаємодії, розвиток рефлексивних навичок.

Хід заняття. Заздалегідь слід підготувати великий аркуш паперу, олівці, фарби, пензлики.

Запропонувати дітям самостійно створити казкове місто. Для цього кожен намалює будинок, башту або палац, потім – дерево або квітку, а тоді – звірів та птахів. Під час малювання завдання ведучого – спостерігати та аналізувати поведінку учасників: хто претендує на лідерство, яким чином діти домовляються, як складаються взаємовідносини між ними.

Обговорення в колі. Кожен з учасників висловлює свої враження від створеної композиції, детально розповідає про те, що він робив. Ведучий спрямовує дискусію таким чином, щоб діти усвідомили необхідність поважати та цінувати думку та почуття кожного. Ця гра може використовуватись для профілактики зверхності та хвалькуватості у стосунках між дітьми.

Заняття 7. „Дзеркало”

Основна мета: продемонструвати переваги колективних форм роботи, розвиток рефлексивних навичок, розвиток чутливості до стану партнера

Хід заняття. Використовується вправа, запропонована Н.В.Цзеню та Ю.В.Пахомовим [138, с.107]. Учасники розбиваються на пари, стають обличчям один до одного. Один з учасників пари виконує сповільнені рухи. Завдання іншого – точно копіювати всі рухи партнера, бути його „дзеркальним відображенням”. В кожній парі учасники самостійно підбирають потрібну складність рухів та темп.

Ведучий слідкує за ходом виконання вправи. При цьому слід звернути увагу на вибір партнерами один одного, що розкриває співвідношення симпатій у групі.

В обговоренні слід звернути увагу на аналіз переживань кожного учасника. Чи допомагав партнер у відтворенні рухів? Чи намагався прилаштуватись до темпу напарника?

Заняття 8. „Як Олень і Черепаха бігали наввипередки”

Основна мета: усвідомлення позитивних якостей інших, формування адекватної самооцінки.

Хід заняття. Ведучий переказує кубинську народну казку „Як Олень і Черепаха бігали наввипередки”, емоційно яскраво відображаючи її зміст.

Як Олень і Черепаха бігали наввипередки

Олень і черепаха засперечалися, хто швидше бігає. От зійшлися вони, як домовлялися, і, ставши поряд, кинулися, щодуху до фінішу.

Але черепаха вирішила перехитрити оленя, розставивши по всьому шляху своїх родичів - усі ж бо черепахи схожі між собою,- і, навчивши їх, як вони мають діяти, подалася на змагання.

Олень обвішався брязкальцями і калатальцями, щоб йому біглося весело

і легко. Він полетів, як стріла, і залишив черепаха далеко позаду, щоїї вже не стало і видно. Біг та й біг видзвонюючи:

Задавались, сперечались,
осоромились.

Задавались, сперечались,
осоромились.

І, набагато випередивши черепаха, зупинився перепочити. „Трохи перепочину, - сказав він сам да себе, - однак вона плентається далеко позаду”.

Аж тут черепаха вилазить з-під куща та й каже:

А ось і я:
взяла моя!

Побачивши її, олень здригнувся од несплдіванки і рвонув чимдуж, щоб таки перегнати черепаха.

Він біг, безперестанку видзвонюючи:

Задавались, сперечались,
осоромились.

Задавались, сперечались,
осоромились.

Вибігши далеченько, олень зупинився перепочити під манговим деревом. Але і звідти виповзла черепаха, примовляючи:

А ось і я:
взяла моя!

Знову помчав олень, хоча вже добряче притомився, і залишив черепаха позаду, продзвенівши вдалині своїми брязкальцями та калатальцями:

Задавались, сперечались,
осоромились.

Задавались, сперечались,
осоромились.

Та коли знову зупинився на спочинок, тієї ж миті виповзла звідкись черепаха:

А ось і я:
взяла моя!

І полетів олень, мов куля, бо до фінішу було вже зовсім близько, і Все видзвонював своє: „Задавались, сперечались, осоромились!..” Ось-ось мав добігти до мети, та раптом побачив попереду черепаху, що підповзала до фінішу: вона ж ховалася за два кроки від нього і чула, що олень наближається.

І коли Олень – король бігунів – побачив, що його перемогла якась нікчемна черепаха, йому стало так соромно, що він кинувся у прірву і розбився на смерть.

Обговорення в колі. Пропонуються такі питання: Чому відбулась ця історія? Чому вчить ця казка? Можна проаналізувати казку за допомогою вже відомої дітям гри „Добре – погано”. Як і багатьох інших казок, фікал цієї казки досить жорстокий, тому варо запропонувати дітям придумати новий кінець цієї казки.

Заняття 9. Гра „Плоти”

Основна мета: розвиток моральної рефлексії як здатності оцінити стан іншої людини в конфліктній ситуації, розвиток здатності ефективно взаємодіяти в конфліктній ситуації, враховуючи свої інтереси та інтереси партнерів.

Хід заняття. У грі „Плоти” моделюється ситуація, коли на плоту в складних умовах (почався дощ, їжу змило в воду) є всього п’ять місць, проте шостій людині потрібна допомога, вона просить, щоб її взяли на пліт. Умовою гри є не розмірковування, що потрібно робити, а здійснення тих дій, які учасники вважають необхідними. Завдання учасників групи, які не задіяні у грі, - повідомляти про свою думку щодо подій за допомогою карток (наприклад, зелена – погоджуюсь, червона - не погоджуюсь).

Обговорення в колі. У обговоренні звертають увагу на зіткнення в цій ситуації протилежно спрямованих цілей, позицій, думок, що спонукає людину до розв’язання суперечностей, пов’язаних з її моральними переконаннями, ставленням до інших людей. Слід звернути увагу на аналіз власних переживань кожного з учасників гри та зробити припущення відносно почуттів партнерів по грі, зробити акцент на важливості узгодження позицій партнерів.

Заняття 10. „Створюємо казку”

Основна мета: розвиток комунікативних умінь, розвиток здатності до моральної рефлексії, розвиток вміння слухати та чути іншого, розвиток вміння брати участь у вільній та невимушеній бесіді, розвиток вміння бути уважним до оточуючих, розвиток вміння розуміти почуття та настрої іншого, розвиток вміння усвідомлювати власні вчинки та вчинки іншого.

Хід заняття. Дітям пропонують пригадати улюбленого казкового героя та постаратись змінити його ім’я, щоб воно не було схожим на справжнє, але водночас включало певні звукові та смислові асоціації від попереднього. Потім потрібно постаратись описати той світ, в якому цей новий герой з новим ім’ям живе, його риси характеру, зовнішність, бажання. Учасники присвоюють собі нове ім’я та знайомляться один з одним вже під зміненими іменами. Завдання завершується малюванням емблеми або герба нового героя.

Обговорення в колі. Які події трапляються в житті героя під новим іменем? Які причини таких подій? Як він справляється з труднощами? Що нового та важливого я дізнався про казкового героя? Про що свідчать символи, зображені на гербі або емблемі героя?

Заняття 11. „Як би я був чарівником...”

Основна мета: вивчення динаміки смислової сфери молодших школярів.

Хід заняття. Дітям пропонують придумати казку-мініатюру з назвою „Як би я був чарівником...”

Обговорення в колі. Які можливості у чарівника? Що він міг би зробити для інших? А для себе? Про чиї бажання в першу чергу подумав чарівник?

Заняття 12. Діагностична гра „Метелик” (повторне малювання)

Основна мета: визначення динаміки особливостей саморегуляції поведінки та моральної рефлексії.

Хід заняття повторює перше заняття програми.

Обговорення в колі. Під час обговорення слід звернути увагу на ті зміни, які відбулись в ході малювання в парах. Особливо показовою є здатність дітей помічати позитивні зміни під час роботи в парах.