

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**МАКСИМОВ МИКОЛА ВОЛОДИМИРОВИЧ**

**УДК 159.922.73 : 614.876**

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ ВМІНЬ ОСОБИСТОСТІ**  
**У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки / 053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

М. В. Максимов

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:  
Максименко Сергій  
Дмитрович дійсний член  
НАПН України, доктор  
психологічних наук, професор

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Максимов М. В. Психологія розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2021.

Дисертацію присвячено вивченню проблеми розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці. Теоретично обґрунтовано й експериментально досліджено сутність, особливості та умови процесу розвитку рефлексивних вмінь молодшого школяра у сучасному інформаційному просторі. Проблема пошуку методів розвитку рефлексії у дітей набирає особливої актуальності в наш час, оскільки реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Це пояснюється тим, що перенасиченість інформаційного простору, зміна освітньої парадигми з гуманітарно-особистісної на прагматичну, переповнення соціуму спонуканими до негайних дій гальмує прагнення до роздумів, до самоаналізу, до усвідомлення свого життєвого досвіду. Звичка дитини отримувати бажаний результат простим натисканням кнопки комп'ютера призводить до деформації діяльнісних компонентів структури особистості взагалі й рефлексії зокрема.

Виокремлено теоретико-методологічні підходи до розробки системи формування рефлексії у дітей молодшого шкільного віку із застосуванням невербальних стимулів. Показано зв'язок особистісної зрілості, творчості, а також роль музичного мистецтва у формуванні особистості взагалі й рефлексії зокрема. Рефлексивний механізм сприйняття і осмислення музичного тексту полягає в наступному: музична інтонація як значущий стимул, впливає на несвідомі структури, викликає емоційну реакцію слухача. Рефлексивний механізм дозволяє зафіксувати цю реакцію шляхом «зупинки» – звернення назад (в себе) – осмислення свого емоційного стану (емоційної реакції) – ототожнення станів і реакцій з певними почуттями – вихід в асоціативне поле,

засноване на особистому емоційному досвіді і переосмислення його змісту в новому контексті, – створення образних конструкцій музичного тексту і конструктивний аналіз виразних засобів музики, дали свідомості «образ». В результаті цих рефлексивних дій відбувається одночасне осягнення себе, зміненого музикою, і осягнення сенсу музичного тексту.

З'ясовано, що розвиток рефлексії у молодших школярів в процесі освіти передбачає вибір педагогічних умов, відповідних як самому феномену рефлексії, так і змісту тієї діяльності, в рамках якої здійснюється формування рефлексивних навичок. На нашу думку, найбільш ефективним різновидом такої діяльності є процес сприймання музики. Інтенаційна природа музики і невербальний характер її впливу на емоційно-чуттєву сферу людини представляють унікальну можливість розвитку рефлексії.

Надано результати емпіричного дослідження основних тенденцій та вікової динаміки розвитку рефлексії, визначено її рівні та чинники становлення відповідно до ступеню особистісного розвитку. Було експериментально доведено наступну загальну динаміку зміни взаємозв'язків рівня розвитку рефлексії і віку. У молодших школярів зв'язки між даними показниками тільки починають формуватися, оскільки школярі ще опановують здатністю до усвідомлення себе, своїх здібностей, стосунків з оточуючими, своїх емоційних станів. У підлітковому віці процеси рефлексії реалізуються в більш розгорнутій формі. Однак, при цьому вони детерміновані рівнем розвитку особистісної зрілості. Саме тому, показники взаємозв'язку рівня рефлексії і рівня особистісної зрілості досягають найвищих значень. У студентів означені процеси дещо сповільнюються, в результаті чого зв'язок між рефлексією і особистісною зрілістю фіксуються на достовірному, але більш низькому в порівнянні з показниками підлітків рівні значущості. Отже, було експериментально доведено, що становлення рефлексії як цілісного новоутворення залежить від особистісної зрілості досліджуваних, що в свою чергу, зумовлено їх соціальною ситуацією розвитку. Усвідомлення себе, здатність до рефлексії за умов несприятливої соціальної ситуації розвитку

блокується негативними емоційними переживаннями. Надалі було встановлено тісний кореляційний зв'язок (за лінійним коефіцієнтом Пірсона) між показниками рівня розвитку рефлексії та ступенем усвідомлення, оцінки та засвоєння свого життєвого досвіду й збалансованістю сприймання себе в просторі оточуючого світу.

Визначено зв'язок ступеню особистісної зрілості з музичними уподобаннями досліджуваних осіб. Це було зумовлено необхідністю доведення припущення про те, що через особливості сприйняття музики можливо з'ясувати рівень розвитку рефлексії. Оскільки високий рівень особистісного розвитку передбачає й високий рівень рефлексії, то визначення особистісно зрілих осіб на основі їх музичних уподобань дозволяє зробити висновок й про наявність у них розвинутої рефлексії. На якість музичного сприйняття і оцінку музичного твору впливає приналежність слухача до конкретної соціальної групи, певного прошарку населення з відповідною субкультурою. Це пояснюється тим, що музичні інтереси людини дзеркалі може відобразитися з більшою або меншою повнотою вся особистість з характерними для неї ціннісними орієнтаціями. Отже, вивчаючи музичні уподобання людини, можна скласти уявлення про рівень її особистісного розвитку, оскільки існує зв'язок між особливостями сприймання музики та ступенем особистісної зрілості людини.

Доведено, що невербальні методи формування рефлексивних вмінь більш ефективні, ніж вербальні; показано роль емоційних переживань, що викликані завдяки сприйманню музичних творів у активізації процесу рефлексії. Існують значущі відмінності за рівнями рефлексії між групами досліджуваних із застосуванням вербальних і невербальних методів; була статистично виявлена тенденція до наявності відмінностей між групами дітей, які аналізували художні твори (картини) і музику. Отже, емпірично доведено ефективність невербальних засобів розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Особливу ефективність було виявлено внаслідок застосування в якості стимульного матеріалу музику.

Розроблено систему формування рефлексивних вмінь молодшого школяра засобами музичного мистецтва. Наведено результати апробації зазначеної системи в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» у закладах середньої освіти. Показано статистично підтвержені дані щодо ефективності розвитку рефлексивних вмінь молодших школярів із застосуванням невербальних стимулів.

**Ключові слова:** рефлексія, молодші школярі, музика, мистецтво, вербальні методи, невербальні методи, особистість, вікові особливості, емоційні переживання, особистісне зростання.

Maksymov M. Psychology of development of reflexive personality skills in primary school age. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of psychological sciences 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, 2021.

The dissertation is devoted to the study of the problem of developing reflexive skills of the individual in primary school age. The essence, features and conditions of the process of developing reflexive skills of Primary School students in the modern information space are theoretically substantiated and experimentally studied. The problem of finding methods for developing reflection in children is gaining particular relevance in our time, since the realities of today do not contribute to the natural development of this phenomenon. This is explained by the fact that the oversaturation of the information space, the change in the educational paradigm from humanitarianpersonal to pragmatic, the overflow of society with incentives for immediate action slows down the desire for reflection, introspection, and awareness of one's life experience. The child's habit of getting the desired result by simply pressing a computer button leads to deformation of the activity components of the personality structure in general and reflection in particular.

Theoretical and methodological approaches to the development of a system of reflection formation in primary school children using nonverbal stimuli are

highlighted. The connection of personal maturity, creativity, as well as the role of musical art in the formation of personality in general and reflection in particular is shown. The reflexive mechanism of perception and comprehension of a musical text is as follows: musical intonation as a significant stimulus, affects unconscious structures, and causes an emotional reaction of the listener. The reflexive mechanism allows you to fix this reaction by stopping – turning back (to yourself) – understanding your emotional state (emotional reaction) – identifying States and reactions with certain feelings – entering the associative field, based on personal emotional experience and rethinking its content in a new context-creating figurative constructions of musical text and constructive analysis of expressive means of music, gave consciousness an "image". As a result of these reflexive actions, there is a simultaneous comprehension of oneself, changed by music, and comprehension of the meaning of the musical text.

It is found out that the development of reflection in younger schoolchildren in the process of education involves the choice of pedagogical conditions that correspond to both the phenomenon of reflection itself and the content of the activity within which the formation of reflexive skills is carried out. In our opinion, the most effective type of such activity is the process of perception of music. The intonation nature of music and the nonverbal nature of its influence on the emotional and sensory sphere of a person represent a unique opportunity for the development of reflection.

The results of an empirical study of the main trends and age dynamics of reflection development are presented, its levels and factors of formation in accordance with the degree of personal development are determined. The following General Dynamics of changes in the relationships between the level of reflection development and age were experimentally proved. In younger students, connections between these indicators are just beginning to form, as students are still mastering the ability to realize themselves, their abilities, relationships with others, and their emotional states. In adolescence, the processes of reflection are implemented in a more detailed form. However, they are determined by the level of development of

personal maturity. That is why the indicators of the relationship between the level of reflection and the level of personal maturity reach the highest values. In students, these processes are somewhat slowed down, as a result of which the relationship between reflection and personal maturity is fixed at a reliable, but lower level of significance compared to the indicators of adolescents. So, it was experimentally proved that the formation of reflection as an integral neoplasm depends on the personal maturity of the subjects, which in turn is due to their social situation of development. Self-awareness, the ability to reflect in an unfavorable social situation of development is blocked by negative emotional experiences. In the future, a close correlation was established (according to the linear Pearson coefficient) between indicators of the level of reflection development and the degree of awareness, assessment and assimilation of one's life experience and the balance of self-perception in the space of the surrounding world.

The relationship of the degree of personal maturity with the musical preferences of the studied individuals is determined. This was due to the need to prove the assumption that due to the peculiarities of music perception, it is possible to find out the level of reflection development. Since a high level of personal development also implies a high level of reflection, the definition of personally mature individuals based on their musical preferences allows us to conclude that they have a developed reflection. The quality of musical perception and evaluation of a piece of music is influenced by the listener's belonging to a specific social group, a certain stratum of the population with the corresponding subculture. This is due to the fact that a person's musical interests can be reflected in the mirror with more or less completeness of the entire personality with its characteristic value orientations. So, studying a person's musical preferences, you can get an idea of the level of his personal development, since there is a connection between the peculiarities of music perception and the degree of personal maturity of a person.

It is proved that nonverbal methods of forming reflexive skills are more effective than verbal ones; the role of emotional experiences caused by the perception of musical works in activating the process of reflection is shown. There

are significant differences in the levels of reflection between the groups of subjects using verbal and nonverbal methods; a statistical tendency was found to have differences between groups of children who analyzed works of art (paintings) and music. So, the effectiveness of nonverbal means of developing reflection in primary school children has been empirically proven. Particular effectiveness was found due to the use of music as a stimulating material.

A system of formation of reflexive skills of Primary School students by means of musical art has been developed. The results of testing this system in the course of teaching the academic discipline "art" in secondary education institutions are presented. Statistically confirmed data on the effectiveness of developing reflexive skills of Primary School students using nonverbal stimuli are shown.

Keywords: reflection, primary school students, music, art, verbal methods, nonverbal methods, personality, age characteristics, emotional experiences, personal growth.



## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *I. Монографія*

1. Максимов М. В. Психолото-педатотічні умови розвитку рефлексії у дітей : монографія. Житомир. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2020. – 414 с.

### *II. Посібники та методичні рекомендації*

2.1. Максимов М. В. Психологія розвитку /тести/ : Навчальний посібник. К.: «Ліра-К», 2020. – 242 с.

2.2. Максимов М. В. Психологія середньої школи: методичні рекомендації до навчального курсу для студентів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. К.: ВПЦ «Київський університет», 2017. – 51 с.

2.3. Максимов М. В., Данилюк І. В., Бурлачук Л.Ф., Власова О. І., Коваленко А. Б., Юрчинська Г. К., Іваненко Б. Б., Завязкіна Н. В., Романова Ю. В. Методичні рекомендації з організації та проведення на факультеті психології навчально-виробничої практики для студентів освітнього рівня «Бакалавр» галузі знань 0301 «Соціально-політичні науки» напряму підготовки 6.03010201 «Психологія» спеціальності «Психологія» : навчально-методична розробка. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, К.: «ЦП «Компринт», 2017. – 55 с.

2.4. Максимов М. В., Мілютіна К. Л. Психологія міжкультурної комунікації : ПАТ «Віпол», 2014. – 256 с.

2.5. Максимов М. В. Психологічні теорії розвитку : для студентів галузі знань «Соціально-політичні науки» (0301) напряму підготовки «Психологія» (6.030102). Робоча програма навчальної дисципліни. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, К.: ПАТ «Віпол», 2014. – 20 с.

### *III. Статті у фахових наукових виданнях, включених до переліку, затвердженому МОН України:*

3.1. Максимов М. В. Музичний дискурс як метод дослідження духовності особистості / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 10, ч. 4. – С. 327-334.

- 3.2. Максимов М. В. Вплив музичного мистецтва на формування особистості / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 11, ч. 7. – С. 324-332.
- 3.3. Максимов М. В. Роль музики у формуванні духовності. / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Т. 12, ч. 3. – С. 276-281.
- 3.4. Максимов М. В. Вплив мистецтва на процес ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою. / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VIII, част. 5. – К., 2011. – С. 204-211.
- 3.5. Максимов М. В. Особливості музичної соціалізації особистості / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VII, випуск 27 – К., 2011. – С. 175-182.
- 3.6. Максимов М. В. Типологія емоційного сприймання музичного простору / М. В. Максимов / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2012. – Т. VII, вип. 29, Екологічна психологія – С. 253-259.
- 3.7. Максимов М. В. Сприймання музики як творчість слухача / М. В. Максимов / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XII Психологія творчості, випуск 15, частина II – К., 2012. – С. 205-211.
- 3.8. Максимов М. В. Соціалізація особистості в умовах сучасного музичного простору М. В. Максимов / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К, 2012. – Т.3 – Серія: Психологія, педагогіка, соціальна робота. – С. 20-22.
- 3.9. Максимов М. В. Розвиток особистості через творчість як складова соціальної роботи М. В. Максимов / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VII Випуск 32 – Житомир, Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 128-136.
- 3.10. Максимов М. В. / Роль музичного простору у виникненні девіацій /

Проблеми загальної та педагогічної психології / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Том XVI, частина 1-2 – К., – 2014 – С.109-115.

3.11. Максимов М. В. Роль мистецтва в соціалізації особистості / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К, 2014. – Т.1 Серія: Психологія. – С 49-52.

3.12. Максимов М. В. / Екологічність інформаційного простору як умова розвитку творчого потенціалу дитини / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Том VII, Екологічна психологія, випуск 41, Житомир «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2016 – С. 229-237.

3.13. Максимов М. В. / Прогностична роль музичного сприймання у визначенні ступеню адаптивності людини / М. В. Максимов / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К, 2016. – Вип. 2 (5) Серія: Психологія. – С. 43-46.

3.14. Максимов М. В. / Розвиток творчого потенціалу як ресурс позитивної соціалізації / М. В. Максимов / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XI Випуск 14 – Житомир, Вид ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 50-60.

3.15. Максимов М. В. / Розвиток рефлексивних вмінь учнів через творчість М. В. Максимов, Р. Б. Чаусова / Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2018. – Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 17. – С. 114-124.

3.16. Максимов М. В. / Невербальні методи розвитку рефлексії. М. В. Максимов / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2018. – Том VII: Екологічна психологія. – Випуск 45. С 179-187.

3.17. Максимов М. В. / Усвідомлення свого життєвого досвіду як індикатор ступеню адаптивності / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць

Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2018. – Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 18. – С. 142-157.

3.18. Максимов М. В., Максимова Н. Ю. Особливості соціалізації дитини в умовах суспільних змін / Максимов Микола Володимирович (ORCID 0000-00032236-0915), Максимова Наталія Юріївна (ORCID 0000-0003-2110-9884) / Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020р. – С. 260-268.

3.19. Максимов М. В. Діагностика рівня розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку / М. В. Максимов // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2020. – Том XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 21. С 189-204.

3.20. Максимов М. В. Особливості рівня розвитку рефлексії у осіб різного віку / М. В. Максимов // Науковий журнал «Психологічний часопис» (категорія «Б») Volume 6 Issue 5 – 2020 – С.145-152 <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.5.13>

*IV. Статті у наукових виданнях,*

*включених до міжнародних наукометричних баз даних:*

4.1. Максимов М. В. / Вибір музичного дискурсу як віддзеркалення ступеню соціальної адаптованості особистості / Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ / Психологические науки / Электронный научный журнал № 5 за 2014 год – С. 123-132. Hamilton, ON L8N 3X3 Canada <http://fund-issled-intern.esrae.ru/>

4.2. Maksymov M. / Music space influence on human mental health / Врачебное дело №7/2017 ISSN 0049-6804 p. 157-161 (**Scopus**)

4.3. Maksymov M. / Features of music perception by persons with addictive behavior / Pol Journal Public Health 2017; Index **Copernicus** International. 127 (2): 74-77/ Online ISSN 2083-4829

4.4. Maksymov M. / Impact of person's social adaptability on perception of music / Science and Education, 2017, Issue 9: Pages: 48-52 /

<https://doi.org/10.24195/2414-4665> / Accession Number WOS:000419157000008 / ISSN: 2311-8466 / eISSN: 2414-4665 / IDS Number: FR6EA / Cited References in **Web of Science Core Collection: 9**

4.5. Максимов М. В. / Роль восприятия музыки в процессе формирования навыков рефлексии / Запека Я. Г., Максимова Н. Ю., Максимов М. В. / Белорусский государственный университет. Межвузовский сборник научных статей с международным участием «Современные проблемы психологии» Минск 2018 – С. 58-65 ([www.elib.bsu.by](http://www.elib.bsu.by))

4.6. Максимов М. В. Вікові аспекти визначення рівня розвитку рефлексії / М. В. Максимов // Науковий фаховий журнал з соціології та психології «Габітус» (категорія «Б») Index **Copernicus** International (Республіка Польща) Випуск 13. Т. 2. 2020 С. 91-96

*V. Статті в інших наукових виданнях*

*та матеріали науково-практичних конференцій:*

5.1. Максимов М. В. Сприймання музики як віддзеркалення особистості людини. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2010 – Серія 12, вип. 29 (53). – С. 398-404.

5.2. Максимов М. В. Застосування музики у психотерапевтичному процесі: тези доповіді Матеріали II всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченому 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка 19-20 квітня 2010 року. Т. 3. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство» 2010. – С. 117-120.

5.3. Максимов М. В. Музичні уподобання як показник ступеню особистісної зрілості: тези доповіді. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми емпіричних досліджень у психології» 6-7 грудня 2012 р. факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – С. 50-54.

5.4. Максимов М. В. Роль шкільної психологічної служби у розкритті творчого потенціалу у дитини: стаття. Рідна школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – К., 2013 – випуск № 3. – С. 58-61.

5.5. Максимов М. В. Соціально-психологічний потенціал музичного

простору: тези доповіді. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», Львівський державний університет внутрішніх справ, Львів – 2013, С. 331-335.

5.6. Максимов М. В. Становлення національної ідентичності в умовах міжкультурної комунікації: стаття. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського № 9 /GXXVI – 2014, м. Одеса – С.142-146.

5.7. Максимов М. В. Мистецька складова соціальної роботи з засудженими: тези доповіді. Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції «Міждисциплінарні проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти» 28 лютого – 1 березня 2014 р. – С. 55-59 / факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України

5.8. Максимов М. В. Розвиток міжкультурної комунікації як психологічна проблема: тези доповіді. Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» 7-9 листопада 2014 року, організатори: факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ – С. 144-147.

5.9. Максимов М. В. Соціальна робота в системі міжкультурної комунікації: тези доповіді. Міждисциплінарні проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 20-21 лютого 2015р. / факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка – Житомир, вид-во ЖДУ ім. І. Франка – 2015 – С.60-63.

5.10. Максимов М. В. Виховання національної ідентичності студентів засобами музичного мистецтва: тези доповіді. Матеріали українсько-польської міжнародної наукової конференції «Класичний університет у контексті викликів епохи (Classic University in the Context of Challenges of the

Ероч)» м. Київ, 22-23 вересня 2016 року м. Київ – С. 330-332.

5.11. Максимов М. В. Розвиток особистості через творчість як складова процесу соціалізації: тези доповіді. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства / факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка 11-12 листопада 2016р. м. Київ –С. 88-90.

5.12. Максимов М. В. Роль музичного мистецтва у соціалізації обдарованої дитини: тези доповіді. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства / факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка 8-9 листопада 2018р. Київ – С. 84-87.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	18
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ</b>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ РЕФЛЕКСІЇ .....</b>	<b>34</b>
1.1. Поняття рефлексії в психологічних теоріях та концепціях .....	34
1.2. Функції рефлексії в психічній діяльності людини .....	55
1.3. Місце рефлексії в структурі особистості .....	69
1.4. Форми та рівні рефлексії, типи та види рефлексії .....	76
<b>РОЗДІЛ II. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ</b>	
<b>РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЯЧОМУ ВІЦІ .....</b>	<b>90</b>
2.1. Вплив сучасного інформаційного середовища на розвиток рефлексії у дітей .....	90
2.2. Процес особистісного розвитку та становлення рефлексії.....	101
2.3. Особливості взаємозв'язку рефлексії та сприймання музики молодшими школярами .....	114
2.4. Вікові аспекти застосування невербальних засобів розвитку рефлексії .....	132
<b>РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА .....</b>	<b>152</b>
3.1. Вплив мистецтва на розвиток особистості .....	152
3.2. Зв'язок рефлексії з творчими проявами особистості .....	162
3.3. Усвідомлення своїх емоційних станів як передумова розвитку рефлексії .....	174
3.4. Модель розвитку рефлексії відповідно до ступеню особистісної зрілості .....	185
<b>РОЗДІЛ IV. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ</b>	
<b>РЕФЛЕКСІЇ .....</b>	<b>192</b>
4.1. Методи та етапи організації емпіричного дослідження процесу розвитку рефлексії .....	192
4.2. Апробація модифікованих та авторських методик емпіричного дослідження розвитку рефлексії .....	211



4.3. Порівняння ступеню розвитку рефлексії у осіб різних вікових груп	230
4.4. Емпіричне дослідження взаємозв'язку рівня особистісного розвитку та особливостей сприймання музики .....	239
РОЗДІЛ V. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА .....	250
5.1. Порівняльне дослідження ступеня ефективності розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку вербальними та невербальними методами .....	250
5.2. Вплив музики на розвиток рефлексії у дітей молодшого шкільного віку .....	258
5.3. Система формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку .....	270
5.4. Впровадження системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» .....	307
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	349
ДОДАТКИ .....	373

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Проблема пошуку методів розвитку рефлексії у дітей набирає особливої актуальності в наш час, оскільки реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Перенасиченість інформаційного простору, переповнення соціуму спонуканими до негайних дій гальмує прагнення до роздумів, до самоаналізу, до усвідомлення свого життєвого досвіду. Звичка дитини отримувати бажаний результат простим натисканням кнопки комп'ютера призводить до деформації діяльнісних компонентів структури особистості та є перешкодою до природнього розвитку рефлексії.

Вербальні засоби розвитку рефлексії, що передбачають вплив через когнітивну сферу є малоефективними, оскільки сучасні діти звикли до більш яскравих подразників, ніж слово. Натомість, вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до самоаналізу, до роздумів про свої стосунки з оточуючими, результати своєї активності, тобто до рефлексії.

### **Міра наукової розробленості проблеми.**

Аналіз сучасних досліджень з обраної проблематики дає підставу стверджувати, що вивченню рефлексії як психологічного феномену присвячено багато досліджень (Н. І. Гуткіна, А. В. Карпов, І. С. Ладенко, Р. В. Павелків, П. Р. Чамата, М. Matsuo, A. Zolfaghari, D. Fathi, M. Hashemi та інші). Здебільшого автори визначають зміст поняття рефлексії, її різновиди, складові та функції у розвитку особистості.

А. В. Карпов дає цілісне розуміння рефлексії як якості, однопорядкової свідомості; І. С. Ладенко була розроблена гносеологічна модель рефлексії. Вікові аспекти розвитку рефлексії висвітлив у своїх працях П. Р. Чамата, який довів, що у молодших школярів з'являється здатність до рефлексії; як інтегральну змістовно-функціональну характеристику саморегуляції розглядає рефлексивність М. Й. Боришевський; розвиток рефлексивної самосвідомості у дошкільному періоді онтогенезу досліджувала

С. П. Тищенко. Р. В. Павелків розглядає проблему формування та розвитку здатності до моральної рефлексії молодших школярів.

Велика кількість робіт спрямована на побудову типології рефлексії.

С. В. Кондратьєва виокремлює рефлексію групову та індивідуальну; Н. І. Гуткіна – логічну, особистісну та міжособистісну; Б. П. Ковальов визначає соціально-перцептивну, комунікативну, особистісну.

Дослідження К. Kori, М. Matsuo показали, що наявність розвиненої рефлексії дає можливість досягати більших успіхів у навчанні. Зокрема, це відбувається завдяки здатності учнів переносити навички самоаналізу на вирішення проблемних задач з хімії, а також вивчення японської мови. Дослідження D. Lew, Н. Schmidt довели, що студенти з розвиненою рефлексією мають кращу навчальну успішність та прагнуть до самовдосконалення. Заохочення до рефлексії та творчості сприяє успішності навчання (А. Zolfaghari, Fathi, М. Hashemi).

В дослідженнях Р. Hadberg, М. Crane, Д. Searle, М. Kangas, Y. Nwiran показано, що наявність розвиненою рефлексії є фактором зміцнення стресостійкості людини. Авторами розроблена модель, яка включає п'ять саморефлексивних практик, що зумовлюють підвищення адаптивних можливостей людини до стресових ситуацій. Завдяки цим практикам досвід переживання людиною стресових ситуацій дає позитивні наслідки для подальшої життєдіяльності. Роль розвинутої рефлексії у попередженні депресії показали дослідження М. Nakajima, Y. Hattori та Yo. Tanno.

Генезис розвитку рефлексивних процесів в дитячому віці в контексті розвитку особистості розглянуто в роботах В. В. Барцалкіної, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, А. З. Зака, Ю. В. Громико, І. Н. Семенова С. Ю. Степанова та інш.

Л. С. Виготський вважає, що рефлексія формується в молодшому шкільному віці в процесі шкільного навчання через засвоєння наукових знань, що вимагає усвідомлення і оцінки ходу власних думок. А. З. Зак вказує на появу рефлексії в мисленні дітей в віці 11-12 років.

Другий напрямок дослідження генезису рефлексивності пов'язано з розвитком рефлексії в структурі самосвідомості і самооцінки особистості і з вивченням генезису рефлексії як самостійного явища. У роботах В. В. Барцалкіної розглядається взаємозв'язок розвитку рефлексивних процесів і самосвідомості. Автор характеризує різні етапи вікового розвитку дитини, визначає процеси відокремлення і ототожнення, і відповідно зміст самосвідомості дитини.

Ю. В. Громико виокремлює етапи становлення рефлексивності у дітей, не пов'язуючи їх з віковими межами, але вказуючи на важливість проходження дитиною кожної стадії. С. Ю. Степанов та І. Н. Семенов, виділяючи типи рефлексивності (кооперативний, порівнювальний, інтелектуальний, комунікативний і особистісний), вказують, що їх дозрівання відбувається в різні періоди онтогенезу. Дошкільний вік є сенситивним для формування власної віддаленості, що є результатом порівнювальної рефлексії. У молодшому шкільному віці формується інтелектуальна рефлексія, що забезпечує дитині здатність відстежувати власні розумові операції. Цей процес відбувається в ході навчання, що є в цьому віці провідною діяльністю.

Засоби розвитку рефлексії в ході навчання представлено у роботах П. Я. Гальперіна, І. С. Якиманської та інш. П. Я. Гальперіним розроблено теорію поетапного формування розумових дій, на яку може спиратися педагогічне керівництво розвитком рефлексії: дії, операції, які спочатку виконуються під керівництвом вчителя в розгорнутих і наочних формах, поступово скорочуються, «згортаються», піддаються інтеріоризації.

І. С. Якиманська наголошує на тому, що навчальний процес має забезпечувати розвиток рефлексії. Для цього автор пропонує виокремити одиниці навчання.

Підтвердження ефективності застосування невербальних методів розвитку рефлексії наведено у дослідженні Г. В. Опанасюк. Автором розроблена програма, яка включає: арт-терапевтичні методики; комплекс тренінгових методик; низку методів психологічного супроводу особистості,

навчально – виховного процесу, методи самоосвіти та саморозвитку досліджуваних.

Зв'язок розвитку рефлексії з музичним навчанням довели G. McPherson, M. Osborne, P. Evans and P. Miksza. Виходячи з розробленого ними мікроаналізу музичної практики, автори акцентують на ефективності розвитку рефлексії в процесі навчання музичному мистецтву. У більшості психологічних праць вплив мистецтва розглядався як одна з проміжних стадій між чуттєвим образом і знаком (Дж. Брунер, А. Валлон, О. Веракса, Л. С. Виготський та інші). Творчий процес як вищий рівень символізму ці автори вважають ідеалом розвитку самосвідомості.

Проблеми розвитку рефлексії досліджували L. Siiman, M. Pedaste, M. Daudelin. Зокрема, процес розвитку рефлексії відбувався шляхом залучення студентів до ведення особистих щоденників. Була розроблена система кодування, що вимірювала наявність рефлексивних вмінь. Нейроетологічний підхід до еволюції рефлексії розроблено у працях A. Alcaro, S. Carta.

На основі аналізу наукової літератури (О. С. Анісімов, М. Й. Боришевський, О. І. Власова, Л. С. Виготський, А. Л. Готсдинер, Н. І. Гуткіна, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Н. Є. Завацька, Е. П. Ільїн, А. В. Карпов, С. В. Кондратьєва, Г. С. Костюк, О. Г. Костюк, І. С. Ладенко, В. Б. Легин, В. А. Лефевр, Д. Максименко, Л. А. Найдьонова, Е. В. Носенко, Г. В. Опанасюк, Р. В. Павелків, В. В. Пономарьова, В. А. Роменець, І. Н. Семенов, В. І. Слободчиков, Л. М. Співак, С. Ю. Степанов, В. О. Сухомлинський, В. С. Цукерман, П. Р. Чамата, Н. В. Чепелева, М. М. Шпак, Б. Д. Ельконін, Т. М. Яблонська, І. В. Яворська-Ветрова, Т. С. Яценко, R. Chaffin, E. Ericsson, V. Glaveanu, A. Grant, J. Hammersla, H. Yosuke, W. Hoeres, J. Joireman, A. Lehman, Lew, T. Lisboa, T. Logan, D. Magdeleine, M. Matsuo, J. Mayer, J. McCormick, G. McPherson, M. Nakajima, I. Parrott, F. Reither, P. Salovey, W. Schulz, T. Yoshihiko, H. Wagner, B. Zimmerman) виявлено існування ряду психологічних проблем. Ці проблеми

пов'язані із суперечностями:

- між визнанням важливості ролі рефлексії в психічній діяльності людини та недостатньо вивченими закономірностями динаміки її функціонування на різних вікових етапах;
- між встановленими у минулому столітті показниками розвитку рефлексії та відсутністю таких показників щодо сучасних дітей;
- між існуючими методами розвитку рефлексії шляхом вербальних впливів безпосередньо на когнітивну сферу та їх слабкою ефективністю через перевантаженість пізнавальної сфери дитини в умовах сучасного інформаційного середовища;
- між традиційними уявленнями про засоби розвитку рефлексії через створення у людини мотивації до самоаналізу, аналізу своїх стосунків з оточуючими, аналізу результатів своєї діяльності та принципово новим підходом, – через аналіз своїх емоційних станів, що виникли під час сприймання музичних творів.

Теоретичний аналіз ступеню розробки проблеми, визначення поняття, форм, рівнів та процесу розвитку рефлексії показав, що існують достатньо значущі здобутки дослідників. Проте, слід зауважити, що закономірності розвитку рефлексії у дітей потребують подальших досліджень. Це зумовлює актуальність проблеми та вибір заявленої теми дисертації «Психологія розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці».

#### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Тема дисертаційного дослідження визначена в рамках комплексної науково-дослідної теми лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми» (державний реєстраційний номер теми: 01184003098, на період 2018-2020 рр.).

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 26

вересня 2019 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 4 від 29 вересня 2020 року).

**Об'єкт дослідження** – розвиток рефлексії як складової становлення особистості.

**Предмет дослідження** – процес розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.

**Мета дослідження** – визначити умови розвитку рефлексії у молодших школярів в ході сприймання творів мистецтва та розробити систему формування рефлексивних вмінь засобами музичного мистецтва.

**Відповідно до мети визначено завдання дослідження:**

1. Розробити теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену рефлексії, її різновидів, складових, функцій та процесу розвитку.
2. Емпірично виявити наявний рівень розвитку рефлексії у сучасних дітей та вікову динаміку її функціонування.
3. Визначити закономірності розвитку рефлексії шляхом активізації внутрішнього плану дій засобами мистецтва.
4. Розробити систему формування рефлексивних вмінь молодшого школяра в ході сприймання музичних творів.
5. Впровадити в навчально-виховний процес систему формування рефлексивних вмінь молодшого школяра в ході сприймання музики.

**Засадничі положення і гіпотези дослідницької концепції автора.**

Концептуальні засади дослідження. Розвиток рефлексії гальмується через низький рівень сприймання вербальних стимулів, що зумовлено негативним впливом перенасиченості зорово-просторових каналів сприймання потужними яскравими враженнями. Перешкодою розвитку рефлексії є блокування процесу структурування своїх переживань яскравим (негативним чи позитивним) забарвленням емоцій. В цьому разі людина не може усвідомити свої почуття, оскільки вони перебувають в хаотичному стані. Вплив класичної музики включає механізм структурування. Це пояснюється

тим, що класична музика завжди побудована по законам гармонії. Тому, під час сприймання класичної музики відбувається мимовільне «втягування» емоцій і почуттів із хаотичного стану в структурований.

Розвиток рефлексії в процесі сприйняття музики має свої особливості. Це пов'язано з тим, що сприймання музики в певному розумінні є творчим процесом. Довгий час уявлення про музичну творчість припускало тільки процес створення музичного твору. Проте, сучасні дослідження довели, що під час виконання музики її зміст і форма дещо змінюються, перетворюються виконавцем. Більш того, сприйняття музики слухачем також є актом співтворчості. Композитор і виконавець при створенні і виконанні твору здатні використати інформаційні можливості життєвих вражень слухача. При сприйманні музики спостерігається явище, яке подібне до виконавської творчості: тут можна говорити про новий, слухацький варіант музичного твору, про нову інтерпретацію. Тим самим стимулюється робота уяви, але конкретний образ при цьому виникає не завжди. З'являються смутні, комплексні відчуття емоційного характеру, які слухач часто не здатний вербалізувати. Проте це не означає, що він не сприйняв зміст. Існує, так зване, континуальне мислення, тобто мислення домовленнєвого рівня, його предтеча. Це, на нашу думку, є детермінантою розвитку рефлексії, в якій найбільш інтенсивно розумовий процес синтезується з відчуттями і емоційно-чуттєвими функціями.

Потужною потребою, що зумовлює процес особистісного розвитку є потреба в самореалізації. Самовиявлення як складова самореалізації полягає у наступному: актуалізація невербальних проявів почуттів, що викликала музика, прагнення виявити для оточуючих свій емоційний стан, вербалізація своїх думок і почуттів. Усвідомлення цього процесу зумовлює активізацію процесу формування рефлексії.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** складають теорії про регулятори психічного розвитку особистості О. М. Леонтьєва, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, А. Маслоу, К. Роджерса та інші; фундаментальні



психологічні положення про механізми усвідомлення свого життєвого досвіду, про сутність, функції рефлексії і емоційного інтелекту (О. І. Власова, Н. В. Чепелева, D. Boud, Т. Неіск та інші); теоретичні положення культурно-історичного підходу Л. С. Виготського та концептуальні погляди на мистецтво як універсальний засіб формування особистості (Б. Г. Асаф'єв, О. Г. Костюк, Д. Б. Кабалевський, В. В. Медушевський, Е. В. Назайкінський, Т. С. Яценко).

В своєму дослідженні ми виходили з провідних методологічних принципів психології, а саме: принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип єдності психіки й діяльності, принцип системності, особистісного підходу, принцип об'єктивності.

**Методи дослідження.** Для вирішення завдань дослідження розроблено програму, реалізація якої передбачає використання комплексу взаємопов'язаних наукових методів:

*теоретичних* – аналіз, синтез, моделювання, порівняння, систематизація, що дало змогу з'ясувати понятійне поле дослідження та його теоретико-методологічну базу; визначити вплив мистецтва на розвиток особистості; обґрунтувати систему критеріїв і показників сформованості рефлексивних вмінь, а також інструментарій та процедури їх дослідження;

*емпіричних* – методика діагностики рівня розвитку рефлексії (А. В. Карпов) та дві її модифікації відповідно до завдань дослідження; метод визначення балансу самосвідомості, метод наративу, метод контент-аналізу; метод експертних оцінок; спостереження, експеримент.

*статистичних* – обробка отриманих даних виконувалася за допомогою стандартизованого пакету програм SPSS 21.0.

**Надійність та достовірність результатів** дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням основних теоретичних положень, різнобічним аналізом предмета дослідження, використанням комплексу взаємозалежних методів відповідно до об'єкта, предмета, поставлених завдань та мети дослідження, репрезентативністю експериментальної вибірки, достатнім обсягом емпіричного матеріалу і його кількісно-якісним аналізом,

коректним застосуванням сучасного апарату математичної статистики.

**Експериментальна база дослідження.** В цілому, у пілотажному, констатуючому та формувальному етапі дослідження взяли участь 1357 осіб. На першому (пілотажному) етапі – з метою апробації авторських та модифікованих методик взяло участь 326 осіб: 182 школяра та 144 студента. На другому етапі – з метою вивчення вікової динаміки розвитку рефлексії взяло участь 411 осіб: 277 школярів та 134 студента. На третьому та четвертому етапах – з метою визначення ступеню зв'язку рівня особистісного розвитку з особливостями сприймання музики – 208 осіб: 136 школярів та 72 студента. На п'ятому етапі експерименту – з метою порівняння ступеню ефективності вербальних та невербальних методів розвитку рефлексії – 84 учня четвертих класів. На шостому етапі – з метою вивчення впливу музичного мистецтва на розвиток рефлексії – 172 учня четвертих класів (з них експериментальні класи – 87 учнів та контрольні – 85 учнів) та 11 педагогів і шкільних психологів (з них – 9 вчителів та 2 психолога). В ході впровадження системи формування рефлексивних вмінь молодшого школяра засобами музичного мистецтва, тобто на шостому етапі взяло участь 145 учнів четвертих класів (117 учнів гімназії № 318 «Міленіум» та 28 учнів закладу загальної середньої освіти № 22 м. Києва).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що:

*Уперше виявлено, що вербальні засоби розвитку рефлексії, тобто вплив через когнітивну сферу є малоефективним. Натомість, вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до усвідомлення своїх почуттів, їх вербалізацію, а отже до самоаналізу та рефлексії. Завдяки заохоченню дитини до усвідомлення своїх почуттів, переживань, що викликала музика, можливо активізувати функціонування процесу рефлексії.*

*Визначено рефлексивний механізм сприйняття і осмислення музичного тексту, який полягає в наступному: музична інтонація як значущий стимул, впливає на несвідомі структури, викликає емоційну реакцію слухача. Фіксація*

цієї реакції шляхом «зупинки» – звернення назад (до себе) детермінує осмислення свого емоційного стану; ототожнення станів і емоційних реакцій з певними почуттями зумовлює вихід в асоціативне поле, засноване на особистому емоційному досвіді і переосмислення його змісту в новому контексті. В результаті цих рефлексивних дій відбувається одночасне осягнення себе, зміненого музикою.

*З'ясовано* роль просторових компонентів та рухового досвіду в генезисі виникнення музичних образів в процесі сприймання музики. Виявлено умови, що забезпечують перенос просторового досвіду на сприймання музики: музична тканина нагадує людську першомову, яка має свої механізми засвоєння. Ці механізми пов'язані з індивідуальними особливостями та детерміновані емоційними станами і життєвим досвідом. Усвідомлення зазначених феноменів дитиною стає поштовхом до розвитку рефлексії.

*Доведено* зв'язок рефлексії з творчими проявами особистості. Оскільки творчий процес зумовлений потребою суб'єкта у самореалізації, творчі прояви є ознакою особистісного зростання. Сприймання музики є також творчим процесом, оскільки слухач створює свій новий музичний образ, що може бути відмінним від задуму композитора й виконавця. Отже, сприймання музики з подальшим усвідомленням своїх емоційних вражень є складовою особистісного розвитку взагалі й рефлексії зокрема.

*Результатом проведеного дослідження* стала розробка цілісної концепції розвитку рефлексії у дітей на основі усвідомлення й вербалізації ними своїх переживань, що виникли під час сприймання музичних творів.

*Поглиблено* розуміння впливу мистецтва, зокрема сприймання музики на формування особистості.

*Подальшого розвитку* набули уявлення про вікову динаміку становлення рефлексивних вмінь.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в розкритті основ розвитку рефлексії у дітей із застосуванням невербальних методів, що узагальнено в авторській концепції дослідження; здійснено аналіз ступеню розвитку

рефлексії у сучасних дітей; показано вікову динаміку розвитку рефлексії; виявлено зв'язок ступеню розвитку рефлексії з особистісним зростанням та творчістю. Доведено, що розвиток рефлексії у дітей гальмується через низький рівень сприймання ними вербальних стимулів, що зумовлено негативним впливом перенасиченості зорово-просторових каналів сприймання потужними яскравими враженнями, внаслідок чого, внутрішній план дій формується надто повільно, що перешкоджає розвитку рефлексії. Сприймання музики з подальшим усвідомленням своїх емоційних вражень є складовою особистісного розвитку взагалі й рефлексії зокрема.

**Практичне значення одержаних результатів.** Розроблено дві авторські методики: методика визначення місця рефлексії в процесі усвідомлення своєї життєдіяльності; авторська методика ступеню здатності до аналізу, усвідомлення та засвоєння свого життєвого досвіду. Створено дві модифікації методики А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії» з метою її адаптації й застосування в ході визначення ступеню розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку та у підлітків. Усі методики пройшли перевірку на надійність та валідність.

Розроблено систему розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку шляхом застосування музики в якості стимульного матеріалу. Впровадження системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку відбувалося в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво».

Результати дослідження використовуються у процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти, в ході розробки й викладання освітніх програм за спеціальністю «Психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологічне консультування», «Психологічна корекція», «Педагогічна психологія», «Мистецтво», «Психологічна служба в системі освіти України».

Апробований у дослідженні методичний інструментарій може бути використаний для моніторингу успішності становлення рефлексії у дітей молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку, розробки

індивідуальних програм формування рефлексивних вмінь на різних стадіях становлення особистості.

**Надійність та достовірність** результатів дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, багатоаспектністю теоретичного аналізу, використанням взаємодоповнюючих методів, адекватних меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Основні положення дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес таких вищих навчальних закладів: Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження № 044/346-26 від 19.11.2020); Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (довідка про впровадження № 1469/15.18 від 28.12.2019), Мукачівський державний університет (довідка про впровадження № 238 від 12.02.2020); Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (довідка про впровадження № 01-09/478 від 12.10.2020); Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (довідка про впровадження № 06.08-01-198 від 12.04.2019); Науково-практичний Центр медико-соціальних та психотехнологій при Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля (довідка про впровадження № 1497/15.17 від 28.12.2019); Центральний державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 261/2-4 від 27.03.2020); Південноукраїнський інститут психології, психотерапії і управління (довідка про впровадження № 21 від 05.06.2020); гімназія «Міленіум» № 318 м. Києва (довідка про впровадження № 242 від 17.09.2019); загальноосвітня школа № 22 м. Києва (довідка про впровадження № 234 від 11.05.2020).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно. У двох статтях, що написані у співавторстві, особистим внеском здобувача є наступне.

У статті, написаній у співавторстві з Р. Б. Чаусовою, авторів належить теоретичний аналіз, розробка програми та інструментарію дослідження впливу мистецтва на емоційну сферу, визначення зв'язку між музичною творчістю дітей та розвитком рефлексії (доробок автора становить 75%).

У статті, написаній у співавторстві з Запекою Я. Г., Максимовою Н. Ю., авторів належить теоретичний аналіз досліджуваної проблеми сучасних тенденцій вирішення проблеми розвитку рефлексії; з'ясування ролі сприйняття музики в процесі формування навичок рефлексії; розробка та апробація системи розвитку рефлексивних вмінь невербальними методами (доробок автора становить 70 %).

У статті, написаній у співавторстві з Максимовою Н. Ю. авторів належить теоретичний аналіз проблеми соціалізації дитини в умовах суспільних змін, розробка та апробація інструментарію дослідження та інтерпретація отриманих емпіричних результатів (доробок автора становить 80 %).

### **Апробація та впровадження результатів дослідження.**

Головні положення і результати дослідження доповідалися на:

Всеукраїнських і Міжнародних наукових конференціях: II Всеукраїнський психологічний конгрес, присвячений 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (Київ, 2010); 4 міжнародна науково-практична конференція «Духовність у становленні та розвитку особистості» (Київ-Севастополь, 2010); VII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології /Розвиток психологічної теорії і практики в умовах екологічних і соціотехнічних ризиків/» (Київ, 2011); Міжнародна науково-практична конференція «Чинники та технології соціалізації і ресоціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2011); II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства» (Одеса, 2012); I міжнародна науково-практична конференція «Медична психологія»: здобутки, розвиток та перспективи (Київ, 2012); Міжнародна науково-практична конференція

«Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2012); VII Міжнародна науково-практична конференція "Проблеми емпіричних досліджень у психології" (Київ, 2012); VI Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2012); I міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарні проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти» (Київ, 2013); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2013); Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», Львівський державний університет внутрішніх справ (Львів, 2013); XV Міжнародна конференція молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження (Київ, 2013); II міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарні проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти» (Київ, 2014); II Міжнародна науково-практична конференція «Медична психологія: здобутки, розвиток та перспективи» (Київ, 2014); X Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології /Проектування розвитку природного середовища в урбанізованому суспільстві/» (Київ-Мукачеве, 2014); IV Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014); Перший круглий стіл «Ситуаційні чинники особистісного та суспільного розвитку» (Київ, 2014); VII Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми особистості у сучасній психології: теорія, методологія, практика» (Одеса, 2014); XVII Міжнародна конференція молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2015); II Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів, молодих вчених і фахівців у галузі психології «Актуальні питання сучасної психології» (Суми, 2015); III Міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарні

проблеми соціальної роботи: психологічні, соціологічні, правові аспекти» (Київ, 2015); X Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Псі-фактор» (Київ, 2015); I Міжнародна конференція з проблем науково-обґрунтованої психологічної практики «Змінюючи суспільство» (Київ, 2015); I всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Соціальна робота в контексті соціокультурних змін» (Київ, 2016); XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології: Еколого-психологічні наслідки криз та катастроф», присвячена пам'яті фундатора вітчизняної екологічної психології – доктора психологічних наук, професора В. О. Скребця (Київ-Чернігів, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія сексуальності: наукові пошуки, теорії та практики» (Київ, 2016); Українсько-польська міжнародна наукова конференція «Класичний університет у контексті викликів епохи» (Київ, 2016); V Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2016); XII Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2017); XIX Міжнародна конференція молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи» (Київ, 2017); VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Дитина в тяжкій хворобі: психологічний та психотерапевтичний супровід дітей та їх батьків» (Київ, 2017); Круглий стіл «Витоки та перспективи філософсько-психологічної освіти і науки в Україні» присвячений 155-річчю професора Київського університету Г. І. Челпанова (Київ, 2017); III Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Київ-Херсон, 2017); International conference on mental health care: Global challenges of XXI century.



Hosted by Interregional Academy of Personnel Management (Ukraine) 26-27 October 2017; VI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні умови попередження та подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях» (Київ, 2019); IV міжнародна науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Київ, 2019); Методологічний семінар НАПН України (Київ, 2020).

Основні положення та результати дослідження також доповідалися й обговорювалися на засіданнях лабораторії навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, 2015-2020 р.).

**Кандидатську дисертацію** за темою «Психологічні особливості сприймання музики особистістю залежно від соціальної адаптованості» було захищено у 2009 році за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології під керівництвом завідуючого лабораторії навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, академіка АПН України доктора психологічних наук, професора Максименка С. Д. Положення та висновки кандидатської дисертації у докторській дисертації не використовувались.

**Публікації.** Результати дослідження відображені в 64 наукових працях, 23 статті – у фахових виданнях з психології, затверджених МОН України, (з них 4 – в збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз); 2 – у закордонних виданнях; 1 – монографія (одноосібна), 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві), 3 методичні рекомендації, 30 статей – у журналах і збірниках наукових праць.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається з вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (410 найменувань, з них 129 іноземною мовою) та додатків на 28 сторінках. Дисертація містить 15 таблиць та 23 рисунки. Загальний обсяг дисертації складає 402 сторінок. Основний обсяг – 348 сторінок.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ РЕФЛЕКСІЇ

### 1.1. Поняття рефлексії в психологічних теоріях та концепціях.

Рефлексія (від лат. reflexio «звернення назад») – це звернення уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, зокрема, на результати власної активності, а також своїх стосунків з оточуючими. В традиційному розумінні цього терміну – на зміст і функції власної свідомості.

У найзагальнішому сенсі рефлексія означає самоаналіз, осмислення, оцінку передумов, умов і перебігу власної діяльності, внутрішнього життя [27]. Якщо розглядати рефлексію в конкретній діяльності, вона повинна відображати аналіз мотивів і цілей даної діяльності, зовнішніх і внутрішніх умов, можливих програм діяльності, процесів виконання та результатів окремих дій, спрямованих на вирішення проміжних завдань, якісний аналіз підсумкових результатів у контексті поставлених цілей і т. д.

Рефлексія завжди привертала увагу мислителів ще з часів античної філософії. Зокрема, Аристотель визначав рефлексію як «мислення, спрямоване на мислення» [17]. У Декарта рефлексія виступає в якості способу досягнення безпосередньо достовірних основоположень свідомості» [73]. Кант трактував справжню рефлексію як віднесення знань і уявлень до відповідних пізнавальних здібностей: вона (рефлексія) визначає джерела пізнання (розум або чуттєве споглядання), які формують поняття і уявлення [104]. У Гегеля рефлексія виступає рушійною силою розвитку, внутрішньою формою історичної самосвідомості і саморозвитку культури [58]. Дж. Локк вважав, що існує два джерела всіх людських знань: перший – це об'єкти зовнішнього світу; другий – діяльність власного розуму. Рефлексія по Дж. Локку, – це «спостереження, якому розум піддає свою діяльність» [136]. Він вказував на

можливість «подвоєння» психіки, виділяючи в ній два рівні: перший – сприйняття, думки, бажання; другий – спостереження або споглядання структур першого рівня. У зв'язку з цим під інтроспекцією розуміють метод вивчення властивостей і законів свідомості за допомогою рефлексивного спостереження. Іншими словами, всяка рефлексія, яка спрямована на вивчення закономірностей, властивих психіці кожної людини, є інтроспекцією, а в свою чергу, індивідуальне самоспостереження, що не має такої мети, – тільки рефлексією.

Згідно П'єру Тейяру де Шардену, рефлексія – те, що відрізняє людину від звірів; завдяки їй людина може не просто знати щось, але ще й знати про своє знання [191]. Згідно Ернсту Кассиреру, рефлексія полягає у «здатності виділяти з усього нерозчленованого потоку чуттєвих феноменів деякі стійкі елементи, щоб, ізолювавши їх, зосередити на них увагу» [108].

У філософії виділяють трансцендентальну і екзистенційно-герменевтичну традиції, в яких відображено різне розуміння сутності рефлексії.

В рамках трансцендентальної традиції рефлексія розглядається як феномен, що безпосередньо пов'язаний із свідомістю, і по відношенню до чуттєвого пізнання характеризується своєю первинністю або онтологічною відмінністю (Л. Лейбніц, І. Кант, І. Г. Фіхте, Г. Гегель, Е. Гуссерль, М. К. Мамардашвілі і т. д.).

Г. Гегель виокремлює три сходинки в утворенні самосвідомості: 1) бажання, пов'язане зі спрямованістю на інші речі; 2) відносини домінування і підкорення, спрямовані на іншу, нерівну йому свідомість; 3) власне, самосвідомість, що пізнає себе в інших самосвідомостях і визнає себе рівним їм, як і вони визнають себе рівними цьому суб'єкту [58]. Саме третій вид самосвідомості є важливим для нас, коли самосвідомість розглядається як погляд на себе не як на якусь особливу, відмінну від інших, а як на існуючу по собі, власну самість. Такою самістю суб'єкт визнає саме себе і інші самосвідомості в собі, і такими вона визнається ними. Самосвідомість для себе

реальна лише тоді, коли вона усвідомлює в іншому своє відображення (я знаю, що інші знають мене як самих себе) і, належачи як чиста духовна загальність сім'ї, батьківщини і так далі, знає себе як істотну самість. Ця самосвідомість – основа всяких чеснот, любові, честі, дружби, хоробрості, всякої самовідданості і слави. Самосвідомість, самоусвідомлення реалізується за допомогою рефлексії.

У різних філософських системах рефлексія має різний зміст. Дж. Локк вважав рефлексію джерелом особливого знання, тоді як відчуття мало своїм предметом зовнішні речі. Для Г. Лейбніца [130] рефлексія не що інше, як увага до того, що відбувається в нас. Для Г. Гегеля [58] рефлексія – це взаємне відображення одного в іншому. Таким чином, рефлексія – це роздум особистості про саму себе, коли вона вдивляється в потаємні глибини свого внутрішнього духовного життя. Отже, за визначенням філософського словника рефлексія – це «відображення, а також дослідження пізнавального акту» [70]. Не рефлексуючи, людина не може усвідомити того, що відбувається в її душі, в її внутрішньому духовному світі. Рефлексія занурює нас в глибину нашого Я. Тут важливо постійне розмірковування над своїми вчинками. Оскільки людина розуміє себе як розумна істота, рефлексія належить її природі, її соціальної наповненості і здійснюється через механізми комунікації. Розібратися в тому, що відбувається допомагає здатність людини до осмислення і аналізу – рефлексія. Поки людина не усвідомлює взаємозв'язок між своїми реакціями, поведінкою і зовнішніми подіями, вона вважає, що проблеми не існують. Проте, це робить її поведінку хаотичною й неадаптованою до суспільних вимог.

Герменевтико-екзистенційна традиція представляє рефлексію як явище, що безпосередньо вплетене, обумовлене комунікативними актами, які припускають розуміння, взаємний перетин оцінок і самооцінок. Рефлексія починає виконувати прогностичні функції, актуалізує смисли і здійснює особистісні переоцінки, переінтерпретації власних можливостей (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. М. Бахтін, А. Камю, М. Бубер і т. д.).

Звернення до витоків появи даних традицій дозволить нам виявити той первинний зв'язок між рефлексією і самопізнанням, той контекст, в якому зароджувалася сама проблема самопізнання. Звертаючись до питання про буття рефлексії, Г. П. Щедровицький зазначав, що «дослідники безперервно шукали те об'єктивне або онтологічне місце, в якому рефлексія могла б бути поміщена, так щоб разом з тим їй могли бути приписані певні властивості, які відповідають цьому місцю» [263, с.49]. Вчений вважав, що на межі XI і XII ст. місце рефлексії перемістилося з плану культури, з плану мислення і діяльності, трактованих як співвіднесення людини з зовнішнім світом, в план свідомості і психіки, план душі, тобто з'являлося припущення, що є свідомість самого себе і діяльність людини – рефлексуюча. Цей переворот був розвинений далі і на його базі вирости класичні роботи І. Канта і І. Г. Фіхте, в яких також відображено уявлення про рефлексію.

Отже, відштовхуючись від сучасного розуміння рефлексії можна сказати, що зародження трансцендентальної і герменевтико-екзистенціальної філософських традицій відбулося в Античності. До кінця Нового часу трансцендентальна традиція стала найбільш помітною, досягла вершини свого розвитку в німецькій класичній філософії (І. Кант, В. Р. Фіхте, Г. Гегель), продовжуючи свій розвиток вже у XX ст. в рамках феноменології Р. Гуссерля [68], філософії М. К. Мамардашвілі [151] та ін. Герменевтико-екзистенціальна традиція розгляду рефлексії стала помітною і значущою для практичних досліджень у XX ст. і була представлена в екзистенціальній філософії (М. Хайдеггер, А. Камю, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр та ін.), філософській антропології (М. М. Бахтін, М. Бубер та ін.), герменевтиці (Х.-Г. Гадамер).

Перший науковий опис рефлексивності було дано В. А. Лефевром в 1965 році, а в більш пізніх його роботах (1977, 1982 р.) дане поняття отримало всебічний розвиток [135]. Найбільшу практичну значимість отримало поняття "рефлексивного управління". Рефлексивність як системний принцип повинна розглядатися в сукупності з іншими системними принципами, такими як цілісність, матеріальна реалізація, генетичний розвиток і т. д. Рефлексивність

як системна якість може існувати у багатьох іпостасях. У психології рефлексивність співвідноситься з властивостями людини і людських спільнот як носіями рефлексивної свідомості. У системній парадигмі рефлексивність стає принципом, в функцію якого входить самовідданість і саморозгортання системи.

Для активних систем процеси відображення трансформуються в принцип рефлексивності. Принцип рефлексивності є узагальненням принципу зворотного зв'язку. Один з варіантів подальшого розвитку принципу рефлексивності можна сформулювати як принцип абстрагування (або редукування). Даний принцип означає, що відображення, в свою чергу, може бути функціональним і містити проекцію або тільки окремі аспекти системного опису. Рефлексія є центральним моментом в системній методології вивчення мислення людини. Рефлексія виступає не тільки репродуктивним чином у процесі ретроспективного усвідомлення підстав вже досконалої діяльності, але і несе інноваційний, продуктивний потенціал для проектування нової розумової діяльності.

Принцип рефлексивності спочатку розглядався як такий, що може бути застосований тільки до моделей спілкування. Кожен із суб'єктів, що спілкуються, може редукувати партнера до рівня неживого предмета або обмежувати (в моделі) його рефлексивні можливості. Більш того, суб'єкт має право одушевляти об'єкт і розглядати його як суб'єкта. У руслі комунікативної методології рефлексивний рівень організації професійної діяльності передбачає особливе спілкування людини з іншими, що реалізується на різних рівнях (змістовому, цільовому, функціональному та ін.).

В сучасних психологічних дослідженнях проблема рефлексії розглядається також в аспекті вивчення теоретичного мислення. В даному підході рефлексія розуміється як спрямованість мислення на самого себе, на власні процеси і їх продукти. Розглядаючи історію вивчення мислення в психології І. М. Войтик і І. М. Семенов [49] виділили наступні протиріччя, які складають основу розуміння рефлексивних механізмів: протиріччя між

змістовною і процесуальною сторонами мислення; протиріччя між уявленнями про предметні знання і про розумові здібності. Якщо виділяти розумові здібності як найважливішу умову вирішення суб'єктом розумових завдань, то саме рефлексивні механізми мислення виступають в якості таких і розгортаються в умовах проблемної чи конфліктної ситуації. Ці механізми забезпечують активність, діалогічність, рухливість, розвиток, динамічність наявних у суб'єкта знань при вирішенні складних ситуацій.

У складному процесі рефлексії наявні як мінімум, п'ять позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, як перша позиція, але з боку іншого суб'єкту; як друга позиція, але з боку іншого суб'єкту; як третя позиція, але з боку іншого суб'єкту. Отже, на думку Н. С. Лейтеса [131], рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктів, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного. Наявність у людини готовності свідомості до пізнання інших психічних явищ і самого себе є підставою для існування і розвитку психологічних наук, бо без цієї рефлексивної здатності даний клас феноменів був би закритий для пізнання.

Зараз поняття «рефлексія» використовується в якості пояснювального принципу для розкриття психологічного змісту різних феноменів і фактів, отриманих в експериментальних дослідженнях конкретних предметів психологічного вивчення: мислення, пам'яті, свідомості, особистості, спілкування тощо [70].

А. В. Петровський, Є. І. Рогов, Г. С. Абрамова визначали рефлексію, як механізм розуміння іншої людини, усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Р. С. Немов формулює визначення рефлексії як здатність свідомості людини зосередитися на самій собі: «Без рефлексії людина не могла би мати навіть уявлення про те, що у неї є психіка. Це перша психологічна характеристика свідомості людини включає відчуття себе суб'єктом, здатність подумки представляти існуючу і уявну дійсність,

контролювати власні психічні та поведінкові стани, керувати ними» [186, с. 127].

Розкриття психологічного змісту різних феноменів рефлексії розглядається в рамках таких підходів до дослідження:

- свідомості (Виготський Л. С., Гуткіна Н. І., Леонтьєв А. Н., Пушкін В. Н., Семенов І. М., Смирнова Є. В., Сопіков А. П., Степанов С. Ю. та ін.);

- мислення (Алексєєв Н. Г., Брушлінський А. В., Давидов В. В., Зак А. З., Зарецький В. К., Кулюткін Ю. Н., Рубінштейн С. Л., Семенов І. М., Степанов С. Ю. та ін.);

- творчості (Пономарьов Я. А., Гаджієв Ч. М., Степанов С. Ю., Семенов І. М. та ін.);

- спілкування (Андрєєва Г. М., Бодальов А. А., Кіндратієва З. В. та ін.);
- особистості (Абульханова-Славська К. А., Анциферова Л. І., Виготський Л. С., Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б. та ін.).

М. К. Тугушкіна розкриває зміст поняття рефлексії, виходячи з характеру її функцій, – конструктивної і контрольної. З позиції конструктивної функції рефлексія – це процес пошуку і встановлення розумових зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядом особистості в даній сфері; активізація рефлексії для включення її в процеси саморегуляції в діяльності, спілкуванні і поведінці. З позиції контрольної функції рефлексія – це процес налагодження, перевірки та використання зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядом особистості в даній сфері; механізм відображення або використання результатів відображення для самоконтролю в діяльності або спілкуванні [135].

Особливе місце серед когнітивних процесів займає явище рефлексії. Мабуть, рефлексія відіграє роль, визначальну для функціонального структурування всієї свідомості, для організації взаємодій когнітивних процесів. Як відомо, рефлексія виступає в якості складного продукту розвитку системи комунікації. Індивідуальна рефлексія можлива лише в контексті усвідомленої або неусвідомлюваної перебудови свідомості і особистісних



якостей людини. Е. В. Смирнова і А. Р. Сопіков [212] дають таке соціально-психологічне визначення рефлексії – «роздум за іншу особу, здатність зрозуміти, що думають інші особи». Разом з тим Г. М. Андрєєва [12], характеризуючи поняття «рефлексія» підкреслює, що в соціальній психології під рефлексією розуміється усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню», попереджаючи, що тут рефлексія вживається в дещо умовному сенсі.

У парадигмі біхевіоризму можна відзначити тенденцію до витіснення рефлексії з психології. Концепції біхевіоризму в різних своїх модифікаціях (зокрема, в особі необіхевіоризму і частково когнітивізму) домінували в американській психології третини ХХ ст. Оскільки біхевіоризм взагалі відмовився від такої категорії, як свідомість. Відповідно в психології поведінки не знайшлося місця і для поняття рефлексії. Прихильники метакогнітивізму часто відносять до свого напрямку і Ж. Піаже [187], останні роботи якого були присвячені також вивченню розвитку рефлексивного мислення у дитини, зокрема її здатності до рефлексивної абстракції. Ж. Піаже трактує рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта з спрямованим на нього дією і на основі усвідомлення необхідності такого зв'язку. Усвідомлення являє собою процес концептуалізації, тобто реконструкції схеми дії і перетворення її в поняття. Механізм такого роду усвідомлення пов'язаний з фізичною та логіко-математичною абстракціями. Перша (емпірична) забезпечує змістовно-предметне наповнення концепту, а друга (власне рефлексивна – як відображення безпосередньої дії) здійснює схематичну реконструкцію цього змісту та його розвиток в поняття в процесі інтеріоризації.

Історико-науковий аналіз еволюції проблематики рефлексії дозволяє диференціювати такі основні етапи її філософського аналізу та наукового вивчення за допомогою рефлексивної психології.

Перший: латентний – етап відноситься до Античності (Сократ, вчення про самопізнання) і раннього Середньовіччя, коли проблематика рефлексії

існувала в неявному вигляді (поки ще без її спеціального понятійного позначення), хоча вже зазначалася тих чи інших філософських вченнях як особлива реальність, важливість значення якої достатньо відчувалося для пізнання людини та усвідомлення нею власного внутрішнього світу.

Другий: термінологічний – етап на межі пізнього Середньовіччя та раннього Відродження, коли в Італії латинське слово *reflexio* стало фіксувати ефект більш значного посилення хвилювання в центрі бухти, ніж у відкритому морі під час бурі. Таким чином сталося термінологічне перенесення позначення цього феномена інтенсифікації взаємовідображення на опис інтенсивного душевного життя людини в процесі самопізнання.

Третій: категоріальний – етап Нового часу (Р. Декарт, Дж. Локк, Г. Лейбніц, І. Фіхте, Г. Гегель), коли в раціоналістичній філософії виділяється особлива феноменологічна реальність рефлексії як відбитку або дії (у вигляді рефлексу, по Р. Декарту), або душевних станів (у вигляді інтроспекції, по Ф. Бекону і Дж. Локку), тобто і визначається її онтологічний статус, що підлягає або природничо-науковому вивченню рефлекторної дуги, або в якості, що підлягає гуманітарному осягненню шляхом самоспостереження процесу самосвідомості (як трансцендентуючого суб'єктивного рівня розвитку абсолютного духу) людини або самопізнання своєї індивідуальності, яка переживає саморозкриття своєї унікально-неповторної екзистенції.

Четвертий: емпіричний – етап Новітнього часу, коли на межі XIX-XX ст. у психофізіології розроблялися об'єктивні методи експериментального вивчення рефлексів як матеріального субстрату психіки, а дослідниками Вюрцбурзької школи були закладені основи для психологічного пізнання рефлексії (як інтенціональності мислення і смислових установок свідомості) шляхом систематичної і стандартизованої інтроспекції, об'єктивууючої самоспостереження.

Філософсько-методологічне опрацювання проблематики рефлексії (Г. П. Щедровицький), що розпочалося в цей час) створила конструктивні передумови для її наукового вивчення в соціально-гуманітарних науках:

лінгвістиці (Р. М. Фрумкіна, Г. І. Богін), соціології (Л. Г. Іонін) і соціальної психології (Г. М. Андрєєва, К. Є. Данілін та ін.).

П'ятий: онтологічний – етап відноситься до початку ХХ ст., коли в силу неокантіанського поділу пізнання на науки про природу і науки про дух відбулася не тільки диференціація природничо-наукового підходу, спрямованого на те, щоб вивчати рефлексорність психіки як вищої нервової діяльності і гуманітарного підходу, спрямованого на вивчення свідомості як смислового розуміння людиною себе у світі, але і, по суті, двох протилежних трактувань рефлексії: як інтелектуального процесу мислення і особистісного процесу самосвідомості [167].

Шостий: гносеологічний – етап в середині ХХ ст., коли в узагальнюючих працях (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) по психології рефлексія трактувалася як один з пояснювальних принципів розвитку психіки та свідомості діяльної особистості.

Сьомий: методологічний – етап, коли у вітчизняній філософії на межі 1950-1960-х рр. (М. К. Мамардашвілі, А. П. Огурцов) стали розроблятися конструктивні підходи до вивчення рефлексії як ідеального (Е. В. Ільєнков) і раціонального підґрунтя соціальної та предметної діяльності (А. Н. Леонтьєв, Г. П. Щедровицький) людини, а також важливого початку (у вигляді «морального почуття) або компонента (у вигляді самосвідомості) його життєдіяльності як активного самодіяльного суб'єкта (С. Л. Рубінштейн, А. Р. Спіркін).

Восьмий: методичний – етап, коли у вітчизняній психології на межі 1960-1970-х рр. стали розроблятися наукові, логіко-психологічні методи (математико-логічний, логіко-генетичний, нормативно-діяльнісний, категоріально-нормативний аналізу, понятійного, проблемного, продуктивного, дискурсивного мислення і свідомості) з метою експериментального вивчення рефлексії як засобу організації свідомості і думки, а також теоретичного й творчого мислення у контексті інженерно-психологічних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних

досліджень (Н. Г. Алексєєв, В. В. Давидов, І. С. Ладенко, В. А. Лефєвр, І. М. Семенов).

Дев'ятий: предметний – етап, коли в 1970-х рр. стали диференціюватися різні предметні трактування рефлексії як інтелектуального засобу організації думки, властивості мислення і особистості, групової свідомості і індивідуального самосвідомості, а також розпочалася реалізація їх експериментальних досліджень (В. В. Давидов, В. А. Лефєвр, В. О. Лепський, Р. М. Андрєєва, І. Н. Семенов).

Десятий: концептуальний – етап, коли на рубежі 1970-1980-х рр. силами цих же вчених (Г. П. Щєдровицький, В. А. Лефєвр, В. О. Давидов, І. Н. Семенов) засобами системно-структурної етимології та типології рефлексії у психології та суміжних науках, методології та метакогнітивної психології були розроблені узагальнені концептуальні моделі рефлексії як такої, що контролює, регулює, організовує і проектує механізми розвитку соціальної взаємодії і є важливою для формування свідомості і самосвідомості особистості.

Одинадцятий: психотехнологічний – на цьому етапі, починаючи з 1980-х років стали розроблятися тренінгово-ігрові технології психологічного освоєння рефлексії як здатності людини до самоорганізації, самоаналізу, самонормуванню, самопроектуванню, а також як специфічної культури спільної діяльності, соціальної взаємодії, корпоративного спілкування, продуктивної творчості і саморозвитку індивідуальності (Г. П. Щєдровицький, І. С. Ладенко, Н. Г. Алексєєв, В. І. Слободчиков, Л. А. Петровська, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов).

Дванадцятий: прикладний – етап, коли на межі 1980-1990-х рр. рефлексивні моделі і рефлетехнології стали використовуватися в якості засобів проектування і оптимізації професійної та управлінської діяльності освітян, держслужбовців, менеджерів, політтехнологів, іміджмейкерів (Н. Г. Алексєєв, Л. Н. Алексєєва, О. С. Анісімов, Ю. В. Громико,

В. К. Зарецький, Н. Б. Ковальова, В. О. Лепський, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. А. Тюків, Г. П. Щедровицький).

Тринадцятий: пропедевтичний – етап, коли на межі 1990-2000-х рр. встановлені і верифіковані в результаті різних фундаментальних і прикладних експериментальних досліджень підходи, моделі, факти і закономірності, що характеризують закономірності та динаміку рефлексивних процесів, а також рефлетехнології їх розвитку і організації стали концептуально узагальнюватися, технологічно алгоритмізуватися (А. В. Карпов, О. І. Лаптева, І. М. Семенов, Є. Б. Старовойтенко, С. Ю. Степанов).

Чотирнадцятий – практичний етап, коли починаючи з 2000-х рр. отримані в прикладних дослідженнях і розробках рефлексивні знання і рефлетехнології конструктивно застосовуються в різних сферах сучасної соціальної практики: у культурі, науці, освіті, охороні здоров'я, політиці, управлінні, економіці (О. С. Анісімов, Р. В. Давидова, Т. П. Зінченко, А. В. Карпов, І. Н. Семенов, В. І. Слободчиков, С. Ю. Степанов, В. Д. Шадриков).

В даний же час уявлення про рефлексію отримали подальший розвиток. Вони активно залучаються для обґрунтування або розв'язання таких, наприклад, методологічних проблем, як організація міждисциплінарних досліджень, перспективна розробка засобів комплексного вивчення і проектування системних об'єктів, оптимізація, управління великими системами [83, 109, 198, 209 та інші]. Тим самим крім традиційної, ретроспективної функції рефлексії – критичного аналізу, логічного обґрунтування, узагальненої систематизації накопиченого наукою знання – реалізується її конструктивна, творча функція – позитивної розробки цінностей, цілей, програм і засобів самої наукової діяльності, в якій і добуваються ці знання.

Отже, зараз рефлексія набула одне з найбільш важливих значень і трактується як механізм соціального життя людини у всіх її проявах; як механізм самоорганізації і саморозвитку складних систем, джерело і засіб свободи особистості. Рефлексія включена в якості предмета і об'єкта

дослідження в науки про свідомість (філософія, психологія, педагогіка), в теорію мислення (когнітивна психологія, герменевтика, дидактика), в науку про особистість (психологія, педагогіка) і в теорію діяльності (психологія, управління).

До теперішнього часу відбулося оформлення трьох наукових напрямків вивчення рефлексії: психологія рефлексії, методологія рефлексії інтелектуальних систем і мислєдіяльнісний підхід вивчення рефлексії [109]. Ще недостатньо чітко оформлені напрями дослідження в педагогічній психології, психології свідомості, психології особистості, в галузі вікової психології, прикладної психології. Домінуючим стає педагогічний аспект у психології рефлексії – розвиток рефлексивних здібностей, володіння техніками рефлексії, формування багатопланового, багатовимірного функціонування свідомості, здатності самовизначатися в історії культури.

Аналіз вивчення проблеми змісту поняття рефлексії у сучасних авторів дозволяє виділити деякі аспекти її розгляду (Зак А. З., Ємельянов Е. Н., Слободчиков В. І., Куль А. С., Степанов С. Ю.):

1. Дослідження творчого і теоретичного мислення пов'язані з класичною німецькою філософією і представляють рефлексію як особистісний компонент мислення. За допомогою цього компонента суб'єкт здатний простежити рух власних думок в процесі пошуку рішення, а також скласти його певний план. Рефлексія носить тут конструктивну функцію, оскільки через механізм рефлексії відбувається осмислення своєї діяльності, на основі чого робляться висновки щодо її продуктивності, розширюються засоби досягнення, відбувається оптимізація даних процесів, спрямована на ефективність досягнення мети. В цьому разі, усвідомлюючи свої дії, суб'єкт здатний їх удосконалювати, змінювати, регулювати. Таким чином, рефлексія виступає базовим психологічним механізмом, що дозволяє реалізувати розумові процеси.

2. Індивідуальна рефлексія в соціально-психологічному контексті передбачає своїм об'єктом свідомість оточуючих індивіда людей. Рефлексія

«включається» у відповідь на міжособистісні взаємодії, грає роль в розвитку діяльності, яку рефлектує. По суті це здатність поставити себе на місце іншого і усвідомити ставлення оточуючих до себе, а також на підставі цього розвивати свої дії. Таке переосмислення дозволяє конструювати функціонально нові образи себе через саморегулювання своїх дій. Також це дозволяє набути внутрішній досвід і зверненість на себе, що необхідно для адаптації до зовнішнього світу.

Аналізуючи представлені орієнтації, нам важко погодитися з завершеністю бачення поняття рефлексії в кожній з них. Скоріше, вони відображають взаємопов'язані між собою, але не тотожні аспекти вивчення рефлексії, концентруючи дослідницьку активність на якійсь одній з них. У одних дослідників мова йде здебільшого про когнітивної функції; у інших акцент передбачається на узагальненому аналізі, пов'язаному з інтелектуалістичним розглядом рефлексії (вичленення категорій, реконструкція процесу рефлексії, критерії і еталони оцінки, нормативи діяльності і т. д.); треті фіксують увагу на культивуванні власної індивідуальності.

Таким чином, визначаються не тільки різні підходи до вивчення проблеми рефлексії, але й виділяються підстави для класифікації численних підходів, що свідчить про багатоаспектність і складність цієї проблеми. В рамках кожного підходу рефлексія позначається і як психологічний процес і як психологічний механізм, що вказує на її глобальність, базовість, онтологічність.

Найбільш продуктивно на наш погляд вивчення рефлексії з точки зору онтологічного аспекту. Це дозволяє повніше дослідити важливу роль рефлексії у регуляції життєдіяльності людини, а також визначити її як провідну у формуванні свідомості людини, що впливає на ціннісно-смыслову сферу. Ми можемо відзначити, що важливо враховувати проблему рефлексивних процесів, розкривають змістовну сторону рефлексії в формуванні внутрішнього світу людини, процесу регуляції життєдіяльності, взаємодії людини зі світом.

Розглядаючи рефлексію як властивість або якість, можна позиціонувати її як одну з підсистем регулювання, базову характеристику психіки людини. Сама вона має складну структуру і здійснюється за допомогою різних механізмів.

Розрізняючи внутрішній світ людини в межах цілого, рефлексія розділяє навіпіл межі, створюючи тим самим їх напруженість, змінюючи смисли і цінності. Це дозволяє поставити питання про те, чи завжди рефлексуюча людина здатна легко приймати рішення, змушує задуматися про те, наскільки їй вдається жити у злагоді зі своїм внутрішнім світом.

Н. Г. Алексєєв [6], здійснюючи етимологічне дослідження поняття «рефлексія», зазначав, що воно позначає внутрішню сторону затоки, звернену до моря і відображає його хвилі. Семантичний аналіз дозволив вченому виділити базові характеристики рефлексії: 1) рефлексія є відображення «певним субстратом» чого –небудь, що надійшло ззовні; 2) це відображення завжди перетворюється відповідно до природи того, що відображає; 3) інтенціональна рефлексія спрямована на щось минуле, наприклад, на досвід.

Аналіз уявлень рефлексії в екзистенційно-герменевтичній і антропологічній традиції [5, 21] дозволив нам виокремити наступні уявлення про неї.

1. Рефлексія представлена як онтологічно, так і онтично, тобто як явище буття. У психології В. Франкла, це те, що відноситься до порядку суцього (предметно –чуттєвого), на відміну від «онтологічного», що належить до порядку буття і включає духовну складову.

2. Рефлексія виконує функцію, з одного боку, розкриття, виявлення людиною самої себе, своєї екзистенції, а з іншого – оформлення цілісного бачення себе і збереження цієї цілісності.

3. Комунікація між Іншим і Я є умовою буття рефлексії, вона представлена відношенням «інший-для-мене», «я-для-іншого» і т. д. В цьому сенсі рефлексія є особливим видом комунікації, взаємодії між людьми, яка



визначається в залежності від ціннісних, естетичних і етичних прагнень один до одного.

4. Рефлексія – подія між двома людьми, яка обумовлена пошуком відповіді на питання про саме буття людини.

5. Рефлексія в своїй функції нерозривно пов'язана зі спогляданням, «вчувствованием», співпереживанням, розумінням, а також з прийняттям, бажаннями і почуттями людей, включених в рефлексивну взаємодію.

6. Рефлексія являє собою складний процес, який включає в себе ряд етапів: 1) «зустріч» двох, виникнення ціннісного, естетичного і етичного ставлення один до одного; 2) «переміщення» Іншого на позицію Я, ціннісний розгляд його світу зсередини, так, як бачить цей світ він, намацування його смислових меж, пізнання і прийняття; 3) «повернення» Іншого на його позицію; 4) заповнення Іншим вже зі своєї позиції кругозору Я.

Опора на зазначені філософські підстави дозволила нам уявити рефлексію в цілісності, яка, не претендуючи на філософську картину, дозволяє перейти до вивчення даного феномена на рівні психології.

Рефлексія – спосіб буття людини, пов'язаний з побудовою нового, цілісного уявлення про будь-яку реальність (внутрішню і зовнішню, матеріальну та ідеальну) завдяки умовного виокремлення її із загальних зв'язків, ціннісного розгляду з нової позиції – позиції досвіду («звернення назад»), завдяки чому виявляються приховані, неявні властивості і відносини в цій реальності.

У психологічній науці вже в 1970-1980-ті роки виникають перші, що стали вже класичними наукові школи психології рефлексії (Н. Г. Алексеев, В. О. Давидов, В. А. Лефевр, І. Н. Семенов). На базі розвитку цих течій, пізніше у 1990-2000-их роках формуються сучасні школи (О. С. Анісимов, А. В. Карпов, Ю. Н. Кулюткин, В. О. Лепський, В. І. Слободчиков, С. Ю. Степанов), причому лише дві з них (В. А. Лефевра і І. М. Семенова) позиціонують себе в якості наукових шкіл власне рефлексивної психології,

аксіологічно підкреслюючи онтологічне домінування вивчення рефлексивності психічних процесів людини.

Спочатку вітчизняні школи психології рефлексії в її онтологічному трактуванні базувалися на раціоналістичній методології в рамках інформаційно-кібернетичного і логіко-математичного підходу (І. С. Ладенко, В. А. Лефевр, М. А. Розов, Г. Л. Смолян) або філософсько-методологічного та нормативно-діяльнісного підходу (Н. Г. Алексєєв, В. О. Давидов, Г. П. Щедровицький). В опозиції до цього суто інтелектуалістського трактування рефлексії як раціональної експлікації та усвідомлення суб'єктом підстав і засобів розумової діяльності І. М. Семенов став розробляти особистісно-діяльнісний і структурно-функціональний підхід (який потім трансформувався в процесуально-феноменологічний та екзистенційно-культуральний), згідно з яким рефлексія розуміється як переосмислення людиною культурно-детермінованих та індивідуально пережитих станів змісту своєї свідомості в процесі вирішення особистістю проблемно-конфліктних ситуацій у контексті здійснюваної життєдіяльності.

Це смислове трактування рефлексії (на тлі традиційно-раціоналістичного розуміння як усвідомленості) і її диференціація на різні типи (інтелектуальна, особистісна, діалогічна, комунікативна, кооперативна, культуральна, екзистенціальна, духовна) дозволила перейти від її вивчення як суто інтелектуальної думки, що здатна оперувати науковими поняттями та вирішувати типові завдань (Н. Р. Алексєєв) до дослідження в науковій школі І. Н. Семенова рефлексії як механізму регуляції творчого мислення і самосвідомості суб'єкта спочатку при дискурсивному вирішенні творчих завдань (В. К. Зарецький, С. Ю. Степанов), а потім – при розвитку і самовизначенні особистості (Ю. А. Репецький, М. А. Алюшина, Р. В. Давидова, В. А. Савенкова), формуванні індивідуальності людини в контексті її екзистенційного буття в просторі культури і соціуму (С. Ю. Степанов, В. Р. Анікіна, М. А. Коваль, А. В. Балаєва), а також як ефективного засобу розвитку професійної діяльності (В. М. Войтик,

А. В. Лосєв), її компетентності і культури (А. А. Деркач, О. А. Поліщук, С. Ю. Степанов), кар'єрної самореалізації (О. Д. Ковшуро) і творчого потенціалу (І. В. Байєр, Є. П. Варламова) власної індивідуальності.

Таким чином, якщо у класичній психології рефлексії притаманний в цілому моністично-раціоналістичний підхід, реалізований в експериментальному вивченні інтелектуально-кооперативної рефлексії (Н. Р. Алексєєв, В. О. Давидов, Г. П. Щедровицький) і побудові на її концептуальній базі соціально-педагогічних рефлетехнологій (формування теоретичного мислення, проектної думки, що придатна до процедур організаційно-діяльнісних ігор), то сучасний період характеризується переходом до системно-диференційованого підходу (І. Н. Семенов), що дозволяє вести особистісно-орієнтовані дослідження (Н. А. Алюшина, В. Р. Анікіна, Е. П. Варламова, М. І. Непомняща, Ю. А. Репецький, В. І. Слободчиков) різноманіття інших видів рефлексії та їх етимології та типології рефлексії у психології та суміжних науках: консалтингово-психотерапевтичне (Р. В. Давидова, С. А. Смирнов), тренінгово-ігрове (Р. Н. Васютін, С. Ю. Степанов), організаційно-ділове (О. С. Анісимов, Ю. В. Громико, В. О. Лепський) і професійно-соціальне (А. А. Деркач, А. В. Карпов, О. Д. Ковшуро, А. В. Лосєв, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), а також зумовлює взаємодію у комплексно-прикладних розробках рефлексивно-психологічного забезпечення різних сфер соціальної практики: освіти, охорони здоров'я, управління, економіки.

Сучасні дослідження рефлексії проводяться в рамках більшості галузей психологічного знання, вказуючи на її складність, різноманіття і віднесеність до всіх рівнів психічної організації [200, 210, 276]. Проблема рефлексії ставилася і в різній мірі вирішувалася в руслі практично усіх філософських напрямків при поясненні суб'єктивного і об'єктивного проживання життя, де рефлексія розглядається як важливий засіб виходу особистості за межі проживання повсякденного буття, як спосіб осмислення і перетворення не тільки того, що оточує, але і самого себе. У філософії рефлексія є одночасно

формою існування філософського знання, основним методом його отримання, а також засобом взаємодії з прикладними галузями знань.

Поняття рефлексії є вже не тільки філософським і загальнонауковим, але також і спеціально-науковим, зокрема психологічним, поняттям. Цей факт з особливою гостротою ставить проблему виокремлення власне психологічного змісту даного поняття, тим більше, що звернення до проблематики психології рефлексії визначається не тільки сучасними загальнонауковими передумовами, пов'язаними з запитам практики, але й наявними внутріпсихологічним корінням і традиціями вивчення механізмів свідомості, пізнавальних процесів і самосвідомості особистості в їх соціальної обумовленості.

У предметному аспекті з'ясовувано роль рефлексії у розвитку творчої індивідуальності і продуктивності наукової діяльності (А. В. Балаєва, А. А. Деркач, І. Н. Семенов); в концептуальному плані – модель взаємодії рефлексії та інтуїції в інноваційному процесі (Р. Н. Бершацький, І. Н. Семенов); в психотехнологічному сенсі – розробляються рефлетехнології розвитку особистості через психотерапевтичний рефледіалог (І. Н. Семенов); в прикладному аспекті – досліджуються рефлексивно-психотерапевтичні особливості реабілітації аномальної особистості при алкогольної та наркологічної залежності, а також вивчаються рефлексивно-акмеологічні закономірності кар'єрної самореалізації.

Слід підкреслити важливість розрізнення рефлексії і рефлексивності. Рефлексія представляється як процес пізнання себе, а рефлексивність як властивість особистості (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков). При цьому, згідно В. Д. Шадрикову, рефлексивність розглядається як якість особистості, що визначає рефлексію як процес. Рефлексивність має міру виразності і характеризується спрямованістю процесів пізнання на себе в діях, вчинках, спогляданні. Ця спрямованість може оцінюватися за допомогою наявності критеріїв правильності дій і правильності вчинків; рівня розвитку пізнавальних здібностей (інтелекту); показників спрямованості на самооцінку.

Рефлексія і рефлексивність реалізуються за допомогою рефлексивних здібностей. Говорячи про рефлексивні здібності, відзначимо, що, згідно В. Д. Шадрикову [249], рефлексія характеризується тими ж здібностями, що і здатності пізнання об'єктивного світу, але вони набувають специфічні риси, що визначаються предметом пізнання, тобто суб'єктом самопізнання. На думку А. В. Карпова, вираженість у особистості здатності до рефлексії, в якій визначається рівень, стратегії та ефективність довільної психічної регуляції діяльності і поведінки слід розглядати у контексті еволюції психіки. Рефлексія є механізм самовизначення людини з метою адаптації до мінливого зовнішнього і труднощів внутрішнього середовища [106].

А. В. Карпов відзначає широкий зміст психологічного трактування рефлексії, описуючи її як синтетичну психічну реальність, що може являти собою і психічний процес і психічну властивість, і психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них. А. В. Карпов підкреслює, що суть і специфіка поняття рефлексії як відображення відповідної психічної реальності обумовлена саме синтезом модусів психічного процесу, властивостей і станів. Рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, що притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого –небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту. Саме таке розуміння, дозволяючи диференціювати основні модуси рефлексії і тим самим конкретизувати предмет психології рефлексії, забезпечує збереження єдності того, в якому в психіці представлені процеси, властивості і стани [107].

Важливим є визначення, представлене І. Н. Семеновим, що підкреслює мету і сенсоутворюючий аспект екзистенціальної рефлексії: рефлексія є не що інше, як смислове звернення до довершеної і вчиненої в контексті майбутнього для розуміння людиною ситуації і себе в ній, для смислового висновку з цього уроків в цілях перебудови поведінки і діяльності, а також для проектування свого майбутнього [200]. Тут відзначена функція рефлексії, що має відношення до формування смислів буття і цілепокладання як регуляторів поведінки і діяльності, що багато в чому пов'язано зі здатністю до

саморозвитку і з вищими рефлексованими здібностями, що відображають ціннісно –смісловий аспект Я.

У своєму дослідженні Л. Н. Захарова [89] виділяє рефлексивне мислення як основу свідомої саморегуляції процесу формування психологічної готовності до професійної діяльності. Вона виділяє два види рефлексії, які, з її точки зору, можуть мати місце у процесі психологічної підготовки: его-орієнтована (орієнтація на внутрішні процеси і стани) і проблемно-орієнтована (орієнтація на зовнішню проблему). В даному контексті рефлексія виступає як внутрішній засіб формування психологічної готовності, як спосіб зв'язки внутрішніх людських (можливостей) ресурсів і зовнішніх (вимог) професії. Можливості прояву рефлексивного мислення обмежені рівнем інтелектуальної активності суб'єкта.

Серед українських дослідників вікові аспекти розвитку рефлексії висвітлив у своїх працях П. Р. Чамата, який довів, що у молодших школярів завдяки новій соціальній ситуації розвитку, новим умовам спілкування та діяльності учіння з'являються “логіко-психологічні підстави та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе до думки про себе” [244]. Рефлексія дає змогу особистості пізнати свої якості й об'єктивно оцінити їх, проаналізувати власне “Я” та на основі особистісно –сміслової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й адекватно реорганізувати уявлення про себе і свої стосунки з оточуючим світом.

Як інтегральну змістовно-функціональну характеристику саморегуляції розглядає рефлексивність М. Й. Боришевський. Він вказує: «Саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість інтеграції зазначених функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до досить повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми і цих останніх як особистостей,

суб'єктів взаємодії, усвідомлення характеру сприйняття оточенням його (індивіда) як особистості» [35]. Низку робіт присвячено розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії.

На думку С. П. Тищенко, розвиток рефлексивної самосвідомості у дошкільному періоді онтогенезу визначається грою як провідною діяльністю у цьому віці. Дослідниця встановила, що завдяки грі однією з тенденцій у становленні “образу Я – центральної інстанції у структурі самосвідомості” старших дошкільників є зростання ступеня когнітивної складності образу Я дитини, яка не тільки має “знання про себе як суб'єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й усвідомлює ступінь вираженості певної якості у однолітків” [227]. Саме у процесі гри, підкреслює С. П. Тищенко, у дитини в основному розвиваються два важливих новоутворення у сфері внутрішнього світу: особистісні очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки” [227].

Серед сучасних українських дослідників слід відзначити роботи Власової О. І., Яблонської Т. М., Яворської-Ветрової І. В., які здійснили теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми рефлексії, її психологічного змісту та дослідження рефлексії як механізму становлення особистості.

## 1.2. Функції рефлексії в психічній діяльності людини.

В психічній діяльності людини рефлексія виступає як багатофункціональний феномен. Науковці виокремлюють функцію рефлексії як процес встановлення і гнучкого співвіднесення пропонованих вимог ситуації і реальних можливостей суб'єкта; функцію рефлексії як регулятора мислення при вирішенні творчих завдань та підвищення продуктивності мислення при вирішенні іншого роду завдань; функцію рефлексії на шляху

самопізнання особистості; функцію рефлексії в процесі самовдосконалення особистості [31, 188, 341 та інші].

Розглянемо функцію рефлексії на шляху самопізнання особистості на тому чи іншому етапі особистісного розвитку. Дж. Кенні [344] розуміє рефлексію як складний і багаторівневий процес, який реалізується за такою схемою: «від пізнання інших людей, через усвідомлення, пізнання самого себе». В цілому, в даній роботі аналізується роль рефлексії в становленні справжнього, творчого суб'єкта життєдіяльності. Рефлексія дозволяє подумки займати позицію «поза», «над життям», виходити за межі життєвих ситуацій, розуміти сутність своїх життєвідносин, узагальнювати значення свого «Я».

Як вважає С. Л. Рубінштейн, за допомогою рефлексії можна подолати повсякденність буття і отримати нове бачення світу в тій чи іншій області. Г. П. Щедровицький також розглядає рефлексію як можливість «виходу» із процесу здійснення діяльності і як можливість подальшого проектування на основі рефлексії майбутнього кроку розвитку діяльності. Рефлексія в даному випадку виступає в якості універсального механізму розвитку діяльності і людини в цілому.

Наступна функція рефлексії – забезпечення самовдосконалення особистості. Це відбувається в процесі опосередкованого самопізнання, активного особистісного переосмислення змісту індивідуальної свідомості, з допомогою якого забезпечується самовдосконалення особистості і успішність її діяльності та спілкування. Г. Є. Журавльов [31] розглядає рефлексію в структурі життєдіяльності активних систем. Під активними (одухотвореними) системами автор розуміє такі, які мають рефлексивність.

Таким чином, рефлексія розуміється даними авторами як родова здатність людини, функція якої виявляється у зверненні свідомості на саму себе, на внутрішній світ людини та її місце у взаєминах з іншими, на форми і способи пізнавальної та перетворюючої діяльності.

Представники когнітивної психології А. Ньюелл, Дж. С. Шоу, Р. А. Саймон та інші, абстрагуючись від проблеми механізмів і рушійних сил



розумового процесу прийшли в підсумку до ігнорування факту соціально-історичної, індивідуально-особистісної та комунікативно –кооперативної детермінації мислення людини. О. К. Тихомиров зазначає, що при вирішенні розумових завдань операційний і особистісний зміст завдання і цінність об'єктів моделювання безпосередньо беруть участь в процесах управління діяльністю з вирішення завдань [183].

Деякі дослідники (Дж. Флейвел, А. Браун, Ф. Райтер та ін.) прямо ототожнюють метакогнітивні процеси з організованою ієрархічним чином рефлексивну регуляцію. Інші дослідники вважають рефлексію одним з метакогнітивних процесів. А. Браун відносить до метакогнітивних процесів наступні: самодіагноз як процес усвідомлення проблеми, пов'язаної зі здатністю суб'єкта диференціювати в умовах задачі відомі і невідомі йому компоненти; планування стратегії вирішення завдання; передбачення складності і шансів на досягнення успіху; паралельна і перспективна оцінка здійснюється дії і контроль за його реалізацією.

Наступна функція рефлексії полягає в тому, що вона забезпечує виявлення умов усвідомлення системи власних дій та їх підстав. Завдяки цьому дія буде доцільно вбудована в структуру особистості, відповідати її потребам. Розвиток мислення людини має йти шляхом абстракції засобів власної діяльності.

До рефлексивного рівня регуляції мислення деякі автори відносять ситуацію невизначеності. Саме таким ситуаціям належить велика роль у здійсненні процесів розуміння. Як писав С. Л. Рубінштейн [197], саме виникнення невизначеності і є першою ознакою того, що починається робота думки і зароджується розуміння. С. Л. Рубінштейн зазначає, що рефлексія є одним з основних етапів у становленні суб'єкта. «Вона як би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина як би займає позицію поза ним. Це вирішальний, поворотний момент» [197, с. 124]. Рефлексивні процеси, в своїй розвиненій формі властиві тільки людині, надають для неї якісно нову в порівнянні з іншими живими

істотами можливість – свідомого виходу, трансцендування за рамки суб'єктивної реальності, переривання безперервного потоку психічної діяльності. При всіх відмінностях загальним в розумінні рефлексії є те, що вона характеризує спрямованість на внутрішній світ в різних його якостях і проявах. Це можуть бути і емоційні стани і переживання, і явища совісті, і дії свідомості.

На думку А. А. Вербицького [44], сформульоване в живій діалогічній мові запитання є засобом породження мислення, мови і спілкування. У запитанні формулюється мета майбутньої активності з пошуку відповіді на питання, окреслюється область пошуку невідомого знання, тобто у згорнутому вигляді представлені процеси антиципації. Підтвердження цієї думки знаходимо в роботі М. В. Жукової [83], яка зазначає, що результати рефлексії виступають психологічною базою для початку процесу антиципації. Автор вважає, що в умовах контекстного навчання існує можливість інтеграції антиципації і рефлексії.

У загальному вигляді, як вважають В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв [210], наступною функцією рефлексії є визначення свого способу життя. Автори виділяють два таких способи життя. Перший спосіб описує життя як таке, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків і відносин, в яких живе людина. Життя такої людини визначається родинними відносинами, найближчим колом друзів, набором соціальних реалій. Тут людина вічно знаходиться всередині життя і всяке її ставлення до життя – це просто інтенція до окремих явищ і подій, а не до життя в цілому. Таке життя протікає як природний процес, при якому вочевидь свідомість розчинена в реальному бутті. При такому способі життя функціонує зовнішня рефлексія, що формує феноменальний шар свідомості, заповнений численними ритуалами, нормами колективної свідомості, які, найчастіше, сприймаються як здобутки власного «Я». Другий варіант життєздійснення пов'язаний з появою власної внутрішньої рефлексії. Її поява ознаменована припиненням і перериванням безперервного "потоків життя". Внутрішня рефлексія допомагає людині вийти за межі даного

"поток". З появою даного утворення пов'язано встановлення ціннісного імперативу до життя, до навколишньої дійсності. Наявність внутрішньої рефлексії допомагає людині усвідомити самій собі свою власну свідомість.

У вітчизняній психології більшість авторів сходиться на тому, що одною із функцій рефлексії є регуляція мислення при вирішенні творчих завдань та підвищення продуктивності мислення при вирішенні іншого роду завдань.

Н. В. Волкова визначила головну функцію рефлексії як процес встановлення і гнучкого співвіднесення пропонованих вимог ситуації і реальних можливостей суб'єкта. Рівень, динаміка і адекватність домагань особистості багато в чому знаходяться в тісному взаємозв'язку з особливостями розвитку рефлексивності свідомості особистості. Вміння фахівця здійснювати конструктивну рефлексію дозволить йому зберегти оптимальний рівень мотивації і реалізувати дії і вчинки, адекватні рівню домагань. Ще раз відзначимо, що саме висока культура рефлексії фахівця дозволяє йому здійснювати конструктивну професійну поведінку і уникати процесів професійної дезадаптації, які, в першу чергу, позначаються на стані і настрої самого фахівця. Висока рефлексивна культура допомагає сформувати особистості її професійну самосвідомість, яка буде реалізована в професійно важливих якостях, Я-концепції професіонала. Високий рівень рефлексії допомагає людині самовизначитися як особистості всередині професійної діяльності. Н. В. Волкова до числа найбільш важливих показників розвитку конструктивної рефлексії відносить такі якості особистості як «адекватність-неадекватність», «конструктивність-деструктивність», наявність або відсутність яких характеризує ступінь дійсної включеності рефлексії в регуляцію поведінки суб'єкта [170].

Ряд дослідників виокремлюють рефлексію як невід'ємну функцію професійного мислення фахівця. Коли мова йде про професійне мислення, зазначає З. А. Решетова, інтуїтивно мається на увазі певні особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності. Дані особливості професійного

мислення дозволяють фахівцю швидко, точно і оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні завдання в певній предметній області [163].

На думку З. А. Решетової, теорія професійного мислення має розроблятися у руслі телеологічного (цільове, результативного) підходу, в рамках якого проводиться пошук детермінант професійного мислення в майбутньому часі. Саме телеологічний підхід, з нашої точки зору, найбільш вдало доповнює принцип рефлексивності в психічних системах. Дане припущення засноване на тому, що фахівцям в реальній професійній діяльності доводиться стикатися з атиповими, нестандартними ситуаціями, в яких "дії не піддаються перепрограмуванню і не виводяться тільки з подій минулого". Найбільш істотними компонентами мислення в контексті даного підходу виступають: цілепокладання і передбачення, аналіз і рефлексія, постановка завдань і планування. Даний підхід дозволяє зрозуміти необхідність формування образу мети у професіонала, який в подальшому може виступити в якості мотиву професійного саморозвитку.

В інженерній психології та психології праці дослідження рефлексивних механізмів мислення і спілкування показали, що вони виступають в якості критерію готовності до праці. У дослідженні Л. П. Урванцева [229] «рефлексивності» як якості особистості протиставляється «когнітивна імпульсивність», що на рівні поведінки проявляється при відповіді людини на питання у ситуації діалогічного спілкування. Людина з яскраво вираженою рефлексивністю ретельно обмірковує відповідь, зважає різні варіанти, вибирає жанр відповіді. Людині імпульсивної властива швидка реакція на питання, така людина дає, як правило, перший варіант відповіді, що прийшов в голову.

У контексті вивчення когнітивних процесів Н. Р. Алексєєвим, Л. Л. Гуровий, А. З. Заком ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії. У цьому контексті автори визначають рефлексію як вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити здібності з предметною ситуацією власної дії.

В процесі самої рефлексії можна спостерігати дві амбівалентних складові: означення смислів і осмислення значень [89]. Відносно психологічної готовності особистості до професійної діяльності дані процеси свідчать про можливість узгодження дій і операцій в контексті цілісної поведінки. Узгодження дій відбувається завдяки діалогу, в якому людина може позначити самій собі і іншому сенс тієї чи іншої дії, а також осмислити значення результатів діяльності як реалізацію конкретного поведінкового алгоритму.

За рамками досліджень метакогнітивистів залишилися особистісні аспекти розумової активності людини, а також істотна обумовленість розумової активності спілкуванням. У вітчизняній психології ці аспекти відіграють принципове значення. Дослідженням рефлексивного компонента в структурі спілкування займалися А. А. Бодальов, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинський, В. А. Полікарпов. Як відзначають А. В. Брушлинський і В. А. Полікарпов, всяке пізнання об'єкта суб'єктом є одночасно спілкування з іншими суб'єктами. Пізнання як динамічний процес передбачає обмін інформацією, думками, оцінками, судженнями і висновками. Такий обмін проводиться суб'єктами з позиції власних оціночних критеріїв. Велику роль в цьому процесі відіграють цінності людини, її спрямованість і характер світогляду. Подібне спілкування виступає в нескінченно різноманітних конкретних формах, з використанням різноманітних прийомів обробки інформації, що надходить. Все це можливо тільки в тих умовах, коли спілкування підпорядковане цілям пізнання, а не навпаки.

Надалі, рефлексія стала розглядатися широко, в її функції дослідники [393, 396, 406 та ін.] включали не лише оцінку ідеального вибору конкретної дії в ситуації, а й створення моделей поведінки, моделювання способу життєдіяльності. Забезпечення умов для саморозвитку особистості, для розвитку мислення, для підвищення продуктивності діяльності є однією з функцій рефлексії. У процесі розвитку людини активність, яка виникає у відповідь на вплив навколишньої ситуації, замінюється власною активністю в пошуку того, що становить сенс для її життєдіяльності, з чим слід вступати у

взаємодію і що слід перетворити у власних інтересах. В якості власної активності суб'єкта були визначені самосвідомість, самопізнання.

Відмінності у розгляді функцій рефлексії визначаються межами методології. При вивченні процесів комунікації та кооперації рефлексія використовується з метою розуміння дійсних засад спільних дій і їх координації. Виявленню специфіки кооперативного аспекту рефлексії присвячені роботи Н. Р. Алексєєва, О. С. Анісімова, В. О. Рубцова, Г. П. Щедровицького і ін. Зазначені дослідження мають безпосереднє відношення до психології управління і орієнтовані на такі області знань, як педагогіка, проектування, дизайн, ергономіка, психологія спорту і т. д. Ці психологічні знання забезпечують проектування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне, кооперацію їх спільних дій. При цьому рефлексія, на думку Г. П. Щедровицького, являє собою вихід у зовнішню позицію по відношенню до діяльності [265]. Даний підхід робить акцент на результатах рефлексії, а не на її процесуально-динамічних характеристиках.

Людина, що здійснює рефлексію продуктивної діяльності розуміється в двох площинах: як суб'єкт діяльності і як особистість в системі соціальних відносин. Рефлексія відносин здійснюється суб'єктом з урахуванням наступних характеристик: ситуативність і стійкість. Згадаймо, що Б. Г. Ананьєв [10] вважав ставлення особистості індикатором вираження дій людини, які з позицій системного діяльнісного підходу до психологічної готовності особистості можуть бути визначені як «впевнені-невпевнені», «ефективні-неефективні», «усвідомлені-неусвідомлені» і т. п. При цьому розумінні людина, що здійснює рефлексію визначає умови для виходу в рефлексивну позицію «поза» і «над». Даний підхід активно використовується в імітаційних і оргдіяльнісних іграх, при колективному розв'язанні задач (наприклад: «мозковий штурм»), при вирішенні конфліктів в організаційних системах. Саме такий рефлексивний підхід дозволяє зрозуміти саму практику

породження, розвитку і функціонування конфліктів, виявити умови їх профілактики.

Межі визначення функції рефлексії істотно розширилися в новітніх дослідженнях [13, 31, 49 та ін.]. Функції рефлексії вивчаються не тільки на філософському, але і на загальнонауковому рівні. Рефлексія виступає в якості або методологічного засобу міждисциплінарних розробок і неklasичних напрямків сучасної науки (теорія рефлексивних ігор тощо), або пояснювального принципу для ряду суспільних і гуманітарних дисциплін (мистецтвознавства, соціології, лінгвістики, логіки та ін.). Заслугує пильної уваги та відповідного аналізу також і той факт, що рефлексія виступає і в якості особливого предмета наукового вивчення в тому числі і психологічного.

Крім цього в ряді експериментальних досліджень рефлексія виступає не тільки як істотний компонент будь-якого іншого предмета (наприклад, мислення, що протікає по чотирьом, виділеним І. Н. Семеновим, рівнях: особистісному, рефлексії, предметному і операціональному, взаємодію яких вивчено в циклі експериментальних досліджень), але і як предмет спеціального психологічного вивчення. Наприклад: у дослідженні Н. І. Гуткіної рефлексивних очікувань особистості [69]; у дослідженні М. М. Муканової – специфіки рефлексії у представників "традиційної культури"; у дослідженнях А. В. Захарової, М. Е. Боцманової [89] і І. М. Намятової [168] – вікових особливостей рефлексії. При цьому в залежності від тієї області, в якій проводиться психологічне дослідження, виділяється та чи інша «грань» рефлексії, акцентується той чи інший її аспект. Це, з одного боку, є необхідним моментом процесу все більш глибокого вивчення рефлексії, а з іншого – призводить іноді до надмірного звуження меж даного поняття через акцентування лише одного якогось аспекту при абстрагуванні від інших.

В цілому аналіз вітчизняних конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії, показує, що її функції досліджуються в чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному,

особистісному та інтелектуальному. При цьому перші два аспекти виділяються в дослідженнях колективних форм діяльності і опосередковують їх процеси спілкування, а інші два – в індивідуальних формах прояву мислення і свідомості. Це акцентування дозволяє, з одного боку, розрізнити колективну та індивідуальну форми здійснення рефлексії, а з іншого – вказати галузі психології та суміжних з нею наук, в яких переважно вивчається той чи інший аспект рефлексії.

Виходячи з цього, розглянемо найбільш поширені визначення рефлексії, сформульовані в контексті проблематики тієї чи іншої області психології. Крім того, відзначимо важливість прямого цитування конкретних дефініцій, оскільки це дозволить, по-перше, вловити реальну суперечливість в існуючих трактуваннях рефлексії, а по-друге, саме відтінити психологічну змістовність поняття рефлексії на відміну від її власне філософських трактувань. До останніх, зокрема, можна віднести такі визначення рефлексії, як: 1) здатність розуму звертати свій «погляд» на себе; 2) мислення про мисленні; 3) аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення неявного знання в явне; 4) самоспостереження за станом розуму або душі; 5) вихід з поглиненої життєдіяльності; 6) дослідницький акт, спрямований людиною на себе.

Відкриття у дослідженнях особистісної обумовленості рефлексії як механізму мислення, поклали початок широкого спектру її вивчення в навчальній діяльності і в різних формах взаємодії суб'єктів. Роботи, що проводяться під керівництвом А. А. Бодальов, А. М. Матюшкіна і А. В. Брушлинського по з'ясуванню специфіки взаємодії і порозуміння суб'єктів у процесі спілкування при колективному вирішенні завдань найбільш рельєфно показали роль особистісної обумовленості розумового пошуку і вплив його на особистісні характеристики, зокрема, рефлексивна зміна самооцінки.

Наступний аспект аналізу функцій рефлексії в психічній діяльності людини стосується простору. Простір діяльності представлено операцією,



дією, метою і умовами ситуації. Спробуємо визначити місце і роль рефлексії в означеному просторі.

На думку Г. П. Щедровицького, рефлексія функціонує як відображення діяльності з приводу спілкування між, принаймні двома індивідами. Йдеться про таке спілкування, при якому один індивід щось сказав іншому з приводу деякої реальної або уявної ситуації, другий індивід «зрозумів» ці слова [263]. У роботах Г. П. Щедровицького розкривається положення про те, що процеси смислоутворення залежать в першу чергу від позицій і позиційної організації діяльності. Тим самим позначається провідна роль організації та управління діяльністю з метою утворення певних смислів. Рефлексивні процеси визначаються як керовані. Тим самим було покладено початок використання рефлексії як функції управління самоорганізацією і саморозвитком систем.

Цікавим, на наш погляд, напрямком досліджень, пов'язаних з підтвердженням позитивного впливу рефлексивних процесів на саморегуляцію, виступають дослідження, пов'язані з конструктором «mindfulness», тобто усвідомлена присутність. Як констатують К. Браун і Р. Райан [406], тут функція рефлексії полягає в тому, що вона надає свідомості інформацію і відчуття, необхідні для саморегуляції. Саморегуляція буде тим успішніше, чим краще індивід володіє інформацією про те, що відбувалося навколо і всередині нього.

Усвідомлена присутність позитивно корелює з такими рисами особистості, як самоповага та оптимізм; з емоційним суб'єктивним благополуччям: задоволенням, задоволеністю життям, вітальністю, самоактуалізацією, автономністю, компетентністю, зв'язаністю. Таким чином, рефлексія є важливим компонентом, що сприяє автономності в сучасному світі, де доводиться враховувати безліч внутрішніх і зовнішніх сил, які прагнуть змусити особу рухатись в той чи інший напрям.

І. С. Ладенко зазначає, що функцією рефлексивного мислення є процес самоорганізації в організаційних системах [127]. Будь-який організований, керований процес пов'язаний з прийняттям рішень. Прийняття рішення являє

собою процес визначення суб'єктом варіанту способу діяльності відповідно до наявної ситуації. Автор вважає, що кожна одиниця діяльності має рефлексивне підстроювання у вигляді прийняття рішень. У процесі прийняття рішень співвідносяться не способи і ситуації, а їх уявлення, породжені процесом комунікації.

Прийняття рішень, як рефлексивний процес, ґрунтується на аналізі та оцінці ситуації, власних можливостей суб'єкта, його знань, умінь і навичок, а також прогнозуванні наслідків дій. Оцінка ситуації відбувається не умоглядно, а на основі певного способу організації життя, що проявляється в ціннісно-моральних орієнтаціях, які мають у кожної людини свій сенс. Головною особливістю людини є те, що вона є рефлексивним елементом ситуації розгортання діяльності, яка здійснює аналіз, оцінку ситуації і прийняття рішення.

Зарубіжні дослідники [310, 313, 321 та ін.] розглядають функції рефлексії як механізм свідомості – формування образу і як процес свідомості – побудова асоціативних зв'язків. Рефлексією здійснюється обмеження ступенів свободи образу ситуації і необхідної моторної програми, що призводить до адекватної умовам ситуації поведінки. Рефлексія як механізм діяльності – виникнення дії, як процес діяльності – зміна позицій. У діяльності рефлексія є рефлексивною дією, в якій відбувається означення смислів і осмислення значень, тих процесів, які досліджені в онтології свідомості. Для рефлексивної дії необхідна наявність ситуації комунікації: внутрішньої або зовнішньої. Комунікація передбачає розрізнення позицій, в кожній позиції виділяється різний сенс і відповідно відбуваються різні дії. Кожна позиція характеризується своїми специфічними цінностями, цілями, установками, засобами, методами, способами мислення, предметом і об'єктом. Перейти на іншу позицію – це означає взяти і використовувати характерні для неї цінності. Якщо суб'єкт цими цінностями не володіє, то і встати на відповідну позицію не може. Виокремлені в позиції смисли опредмечується в діях, мові, у відображених і породжених образах, в метафорах, символах, міфах,

переконаннях, картині світу. Рефлексія як механізм мислення – основа логічних операцій, формування нових завдань, схем міркувань, ознак предметів і понять, знакових форм міркувань, як процес мислення – вироблення рішення. Рефлексивне мислення є основою саморозвитку і самоорганізації будь-яких організаційних систем – людини і організації. В цілому, рефлексія може бути представлена як механізм кооперації, узгодження або неузгодження в мисленні, діяльності, свідомості всього того, що є їх змістом, предметною областю, в чому й полягають її функції.

Рефлексія виконує функцію узгодження та інтеграції цілей з умовами їх досягнення; узгодження логічного послідовності дій у часі, контролю за ходом виконання діяльності на кожному інтервалі даного часу; узгодження логічного і фізичного часу. Важливим моментом є узгодження трьох часових проекцій – минуле, сьогодення, майбутнє, отже в рефлексії знімається розрив часів. На думку Сізікової Т. Е. [204] онтологічна модель рефлексії являє собою: засоби, процедури і механізми рефлексії, що розгортаються у конкретних її видах, які в свою чергу проявляють себе в різних її формах. Автор виокремлює логічні, евристичні, емоційно-вольові, і коопераційні механізми рефлексії. Емоційно-вольові механізми – це «самобілізація» і самоорганізація», логічні: «підведення під поняття», «виділення нових ознак», евристичні – це «інтуїтивне відкриття», «створення нового поняття». Механізм рефлексії – кооперація, розгортається тільки в позиційній організації діяльності.

Звернення до ідей Ю. М. Лотмана [140], про «подвоєння реальності» і «подвоєння подвоєння», феномени яких спостерігаються у творах мистецтва із зображенням дзеркала дозволило виявити ще одну функцію рефлексії. Поява дзеркала і дзеркального зображення в картині вводить новий самостійний структурний елемент – точку зору. Основне значення включення дзеркала «точки зору» – в картину. Це розширення картини буття, пізнання того, що не могло бути можливим без цієї точки зору, а також фіксація узагальненого знання (знак, модель) мовою про зображення, яке представлено на картині у вигляді зображення в дзеркалі. Іншими словами, можна

спостерігати результат цієї функції рефлексії, що пов'язана із самопізнанням культури та має ймовірність трансляції з допомогою «знакового об'єкту» – картини з дзеркалом. «Поєднання дзеркала і метаструктурних елементів дозволило... зробити предметом наочного пізнання саме сутність образотворчої мови, його ставлення до об'єкта», – зазначає Ю. М. Лотман [140, с.49].

Дослідження картин із зображенням дзеркала дозволило показати, що в культурі існують форми трансляції рефлексії – знакові об'єкти, і такими об'єктами можуть бути твори художньої творчості – «твори мистецтва». Знаковими об'єктами культури, у яких можуть бути функціонально зафіксовані структурні елементи рефлексії, є тексти, поява яких зумовлена поставленими рефлексованими завданнями (завданнями на пізнання, розвиток і регулювання).

Зв'язок розвиненої рефлексії людини з її соціальною відповідальністю та політичною активністю встановлено в дослідженнях P. Hadberg, M. Crane, B. Searle, M. Kangas, Y. Nwiran [309, 310], які показали, що наступною функцією рефлексії є підвищення адаптивних можливостей людини. Наявність розвиненої рефлексії є фактором зміцнення стресостійкості людини. Авторами розроблена модель, яка включає п'ять саморефлексивних практик, що зумовлюють підвищення адаптивних можливостей людини до стресових ситуацій. Завдяки цим практикам досвід переживання людиною стресових ситуацій дає позитивні наслідки для подальшої життєдіяльності. Функцію розвинутої рефлексії у попередженні депресії показали дослідження M. Nakajima, Y. Nattori та Yo. Tanno [377].

Дослідження M. Mäeots, K. Kori [350], підкреслюють таку функцію рефлексії як активізація розумової активності. Дослідження цих авторів показали, що наявність розвиненої рефлексії дає можливість досягати більших успіхів у навчанні. Зокрема, це відбувається завдяки здатності учнів переносити навички самоаналізу на вирішення проблемних задач з хімії, а також вивчення японської мови M. Matsuo [356]. Дослідження D. Lew,

H. Schmidt [355] довели, що студенти з розвинутою рефлексією мають кращу навчальну успішність та прагнуть до самовдосконалення.

### 1.3. Місце рефлексії в структурі особистості.

В структурі особистості людини рефлексія посідає суттєве місце. Науковці приділяють велику увагу визначенню місця рефлексії в структурі самосвідомості, в процесі становлення самосвідомості і самопізнання. У когнітивній психології рефлексія розглядається як один з компонентів мислення. В процесі актуалізації свідомості місце рефлексії можна визначити в якості регулятора суспільних відносин між людьми та навколишнім світом, її роль незаперечна у формуванні мотиву в рефлексивних процесах.

Найбільш розгорнуте уявлення про місце рефлексії в структурі самосвідомості дано А. Г. Спіркіним, який підкреслює, що самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією [217]. Самосвідомість, будучи і самопізнанням, і самовідношенням, і самооцінкою, формується на певному рівні розвитку особистості під впливом соціального способу життя.

У когнітивної психології рефлексія розглядається як один з компонентів мислення. Роль рефлексії у процесі мислення відводиться як особливому механізму, що забезпечує розуміння першооснов мислення як психічної діяльності. Результатом рефлексії може з'явитися встановлення нових значень, зміна смислів діяльності або поведінки і, як наслідок, необхідність зміни дії або поведінки в цілому. Місце рефлексії, в цьому разі, полягає в тому, що вона виступає, користуючись термінологією А. Н. Соколова [213], в якості «системокванта» мислення, маючи на увазі, що процес мислення неможливий без розуміння. Якщо уявити, що процес формування думки йде з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов, то можна припустити різні види рефлексії з урахуванням спрямованості сприйняття або мислення суб'єкту. Рефлексія виступає як самоорганізований фрагмент в ланцюзі регулювання різних психічних актів, будь-то акт мислення, мовний або поведінковий акт. Отже,

розуміння виступає певним психологічним критерієм, що характеризує успішність протікання рефлексивного акту. В якості одиниці розуміння може виступити особистісний зміст (його виникнення або трансформація).

Всі існуючі підходи до розуміння місця рефлексії можна розділити на дві групи. До першої ми відносимо ті, які розглядають місце рефлексії як утворення, що впливає на розумову діяльність людини. Друга група бачить рефлексію в якості специфічного утворення в структурі особистості. У рамках першого напрямку найбільш послідовно і поетапно генезис розвитку рефлексивних операцій представлений у Ж. Піаже [187]. Рефлексивність, на його думку, виявляється у суперечках дитини з однолітками, де їй доводиться оцінювати логічність власних і чужих тверджень. Ж. Піаже виділяє три основних етапи в генезисі рефлексії:

- період доопераційного мислення, коли дитиною усвідомлюються тільки мета і результат власної дії;
- період конкретних операцій, коли відбувається усвідомлення тимчасової і функціональної послідовності дій;
- період формальних операцій, коли усвідомлюються логічні операції, проведені над власними діями.

Ж. Піаже вказує, що на розвиток рефлексивного мислення дитини впливають спілкування з однолітками, дозрівання, індивідуальний досвід і діяльність дитини.

В. В. Барцалкіна [23] вважає, що формою самосвідомості або формою усвідомлення себе (як результат процесу об'єктивації) є специфічний зміст, пов'язаний з характеристиками рефлексивного процесу, через яке суб'єкт усвідомлює себе. Реально-практичним «простором» такого усвідомлення, на думку В. І. Слободчикова [210] стають стосунки, які, за природою своєю суперечливі і, реалізуються взаємопов'язаними процесами: 1. відокремлення (фізичного, біологічного, психічного, особистісного та ін.); 2. функціональної умови становлення індивідуальності; 3. Ототожнення (імпринтинг,

уподібнення, ідентифікація, наслідування, гра, вчення, ін.) і як умови залучення до загальнолюдських форм культури.

Визначивши місце рефлексії в процесі становлення самосвідомості і самопізнання, ми можемо стверджувати, що і самооцінка пов'язана з розвитком рефлексивних здібностей суб'єкта і формується в процесі рефлексії суб'єктом ситуації і власних можливостей. На думку В. І. Слободчикова – це той компонент самосвідомості, який включає в себе знання про власну самість і оцінку людиною самої себе; шкалу значущих цінностей, щодо якої визначається ця оцінка. Ступінь адекватності самооцінки є одним з показників розвитку рефлексивних здібностей.

В роботі М. Келесі (1996), присвяченій дослідженню рефлексії в ранньому юнацькому віці аналізуються особливості самопізнання в даному віці і робляться спроби визначити проблемну рефлексію як конкретний шлях самопізнання особистості. В якості основного елемента психологічного забезпечення проблемної рефлексії М. Келесі пропонує використовувати розвиваюче консультування, в контексті якого відбувається розвиток і становлення проблемної рефлексії як проблемного та активного самопізнання.

В роботі Т. Е. Сізікової [206], присвяченій формуванню мотиву в рефлексивних процесах можна виділити наступні передумови до вивчення рефлексії та мотивації: формування мотиву і мотивації опосередковано рефлексивними процесами; рефлексивні процеси зумовлені особистісними властивостями суб'єкта; одним з показників розвитку рефлексивних здібностей є адекватна самооцінка особистісних рис суб'єктом.

Результатом осмислення мотиву має стати формування нової установки на досягнення успіху. Сам рефлексивний акт включає в себе два паралельних процеси (зовнішній і внутрішній), кожен з яких може бути актуалізовано в залежності від умов. У ситуації, коли суб'єкт стикається з певними зовнішніми перешкодами, які заважають йому досягти мети, то суб'єкт може змінити зовнішні умови. У ситуаціях, коли зовнішні умови суб'єкт не здатний змінити – він може змінити себе. Таким чином, інноваційний ефект може стосуватися

як умов діяльності, так і самого суб'єкта і є результатом рефлексії. Управління рефлексією здійснюється особливими способами організації діяльності та взаємодії. Виходячи з зазначеного вище, ми можемо визначити місце рефлексії в особливим чином організованій активності особистості, яка приводить суб'єкта до нового рівня життєдіяльності.

Л. І. Анциферова [15] розуміє місце рефлексії в процесі актуалізації свідомості як регулятора суспільних відносин між людьми та навколишнім світом у процесі діяльності, кожен момент якої має своє мотиваційне забезпечення.

З опорою на основні принципи системного підходу (цілісність, структурність, динамічність, ієрархічність) В. І. Слободчиков пропонує наступну модель рефлексії, в якій поєднуються структурно-змістовна (онтологічна) і гносеологічна площини рефлексивного акту. В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв [211] вирішують проблему визначення місця рефлексії в свідомості людини. Визначаючи індивідуальну свідомість конкретної людини як психічне утворення, яке в кожен конкретний момент часу простягається між двома гіпотетичними полюсами: від полюса наївної свідомості (повністю арефлексивного) до полюсу трансцендентуючої свідомості (максимально рефлексивного).

А. А. Деркачем, І. Н. Семеновим і С. Ю. Степановим [74] були виявлені два взаємодоповнюючих особистісних механізми рефлексії, що на нашу думку є свого роду структурними компонентами емоційно-вольової сфери суб'єкта – механізми самобілізації і самоорганізації.

Механізм самобілізації, що виявляється у подоланні конфлікту між звичними, найбільш очевидними уявленнями, що актуалізуються в певних умовах проблемної ситуації та неадекватністю цих уявлень. Суб'єкт або долає цю суперечність або відмовляється від подальших зусиль на підставі будь-яких міркувань, що захищають самооцінку.

Механізм самоорганізації пов'язаний з переосмисленням, зі зміною особистісного ставлення суб'єкту до власного способу, яким він прагне



досягти успіху в рішенні задачі. В результаті виявляється достатність або недостатність власного досвіду як засобу вирішення конфлікту. В разі недостатності власного досвіду суб'єкт продовжує пошук нових засобів організації власних зусиль, спрямованих на вирішення проблемно-конфліктної ситуації.

Визначаючи роль рефлексії в особистісних змінах, більшість дослідників розкривають її місце в ході саморегуляції особистості, самопізнання і самовизначення. Всіх перерахованих «само» безпосередньо стосується можливість самореалізації в провідній діяльності. Дослідження зазначених феноменів в останнє десятиліття стали пріоритетними.

Поділяючи думку Д. А. Леонтьєва [132], можна зазначити, що розбіжності в розумінні місця рефлексії в структурі самосвідомості багато в чому обумовлені тим, що одним словом називають різні форми рефлексії. Повної відсутності самоконтролю, зосередженості лише на зовнішньому інтенціональному об'єкті діяльності (що можна позначити терміном «арефлексія») можуть бути протиставлені щонайменше три якісно різних процесу: інтроспекція, при якій фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання, стан, системна рефлексія, заснована на самодистанціюванні і погляді на себе з боку і дозволяє бачити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта, а також квазірефлексія, спрямована на інший об'єкт, що стосується сторонніх роздумів – про минуле, майбутнє, про те, що могло би бути.

У психологічній літературі немає єдності у визначенні місця рефлексії в структурі особистості. Нам видається найбільш перспективним системний підхід А. В. Карпова і В. М. Скитяєвої [107], які дають цілісне розуміння рефлексії як якості, однопорядкової свідомості. На основі глибокого системно-функціонального дослідження автори визначають місце рефлексії у складній структурі психіки людини, розглядаючи цей феномен як комплексне синтетичне утворення, що виступає одночасно як психічний процес, властивість і стан суб'єкта. У цьому підході рефлексивність виступає як метаздатність, що входить в когнітивну підструктуру психіки, виконуючи

регулятивну функцію для всієї системи, а рефлексивні процеси – як «процеси третього порядку». Будучи найвищим за ступенем інтегрованості процесом, рефлексія одночасно є способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості.

На основі експериментальних досліджень автори [107] описують полярні позиції (низько – високо – рефлексивні особистості), так як вони мають своєрідні характеристики психічної структури. Так, для високорефлексивних особистостей характерна диференціація і складність взаємодії когнітивної і особистісних підсистем; низькорефлексивні характеризуються більшою їх інтеграцією і нероздільністю в плані поведінки. Провідними інтелектуальними операціями для високорефлексивної особистості є операції, що передбачають реалізацію логічної послідовності розумових дій, тоді як для низькорефлексивних особистостей, навпаки, базовими є інтелектуальні операції, пов'язані з одномоментним просторовим перетворенням ситуації.

А. В. Карпов і І. М. Скитяєва вказують на взаємозв'язок між рівнем рефлексивності і характером стратегії рефлексивного виходу. Більш низький або високий розвиток здатності до рефлексії призводить до зниження кількості і варіативності стратегій.

Рефлексивні стратегії умовно розділені авторами на три групи: стратегії розумові, децентрації та актуалізації. Знання феноменології рефлексивних стратегій стає основою для створення вправ, спрямованих на розширення індивідуального арсеналу рефлексивних стратегій.

Б. В. Зейгарник, пояснюючи мотиваційні порушення мислення при шизофренії, відзначає важливе значення у розвитку цієї патології порушень опосередкування і саморегуляції, пов'язаних «з самосвідомістю людини, з її самооцінкою, з можливістю рефлексії» [91]. Б. Ф. Ломов, характеризуючи спілкування як рухому систему, що розвивається, зазначає, що «важливі моменти – емпатія і рефлексія» [137]. Інтегративну функцію рефлексії по відношенню до різних психологічних предметів і до областей практики виділяє А. М. Матюшкін: «Вивчення структури та умов формування

рефлексивних механізмів саморегуляції мислення дозволило досліджувати мислення як включене в усі життєві ситуації спілкування, гру, навчання, професійну діяльність людини» [154, с.36]. Це ж відзначається і О. К. Тихомировим, який підкреслює, що мислення – це необхідний компонент рефлексії особистості і саме воно стає об'єктом цієї рефлексії [48].

Дослідження рефлексії як значущого компонента в структурі свідомості було здійснено у працях Ф. Е. Василюка, Л. С. Виготського, Н. І. Гуткіної, І. Н. Семенова, С. Ю. Степанова та ін. У ряді робіт під рефлексією розуміється процес переосмислення як механізму не тільки диференціації в кожному розвиненому і унікальному людському «Я» його різноманітних підструктур, але й інтеграцію «Я» в неповторну цілісність. Н. І. Гуткіною були вивчені рефлексивні очікування особистості. Даний підхід застосовується при вивченні самовизначення суб'єкта всередині власного уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не-Я»).

Специфіка рефлексії при самовизначенні обумовлена різноманітністю самих життєвих ситуацій (пізнавальних, моральних, поведінкових та ін.). Сама складність соціального буття людини вимагає від суб'єкта розвиненого вміння «вписатися» в соціум, скоординувати свої дії з діями інших людей.

Вивчення рефлексії в контексті саморегуляції самосвідомості передбачає розгляд її як психологічного механізму, завдяки якому змінюється індивідуальна свідомість. Впливаючи на самого себе за допомогою рефлексії, людина стає здатною до внутрішніх змін координації своєї діяльності, контролю емоцій і думок, а також враховує у даній системі інших, що взаємодіють з ним. Виступаючи в підтримку авторам, можна відзначити, що ми поділяємо думку про те, що рефлексія виступає смисловим центром людської реальності, а також життєдіяльності людини. В даному контексті, завдяки рефлексії, психіка людини має здатність диференційовано підлаштовуватися, сформована і завершена. Таким чином, оформляючи внутрішній світ людини, вона створює базу для найбільш ефективного впливу

на зовнішній світ, що передбачає перехід на якісно новий, більш високий рівень розвитку [70].

#### 1.4. Форми та рівні рефлексії, типи та види рефлексії.

Психологічні дослідження рефлексії, як було показано вище, виявляють багатоплановість визначень рефлексії і різноманітність предметів її змісту. У зв'язку з цим автори виокремлюють види, типи, рівні й форми рефлексії.

М. С. Міріманова [160] вважає, що більш доцільно виокремити такі види рефлексії, як зовнішня і внутрішня. Зовнішня рефлексія має відношення до зовнішнього світу, охоплює дії, діяльність, вчинки, дозволяє відповісти на питання: що, як і коли робить суб'єкт життєдіяльності. Більш високий рівень зовнішньої рефлексії стосується питання, чому суб'єкт робить так, а не інакше? Зовнішня і внутрішня рефлексія можуть бути пов'язані. Внутрішня рефлексія означає спрямованість на внутрішній світ, вона розділяється на душевну і духовну рефлексію. Духовна рефлексія в свою чергу поділяється на світську і релігійну духовність. У рефлексії як пізнанні себе виділяється діяльнісна і особистісна рефлексія. Діяльнісна рефлексія пов'язана з відображенням своєї психічної активності, що реалізує цілі предметно-практичної і теоретичної діяльності. Особистісна рефлексія має відношення до пізнання себе в своїх сутнісних якостях як суб'єкта соціальної поведінки. В реальній життєдіяльності ці дві форми рефлексії взаємопов'язані.

Крім діяльнісної та особистісної рефлексії представлені і інші види рефлексії, наприклад: соціальна, комунікативна, духовна і т. д. М. С. Міріманова, описує рефлексію як спосіб дивитися на себе з боку. При цьому можна намагатися спостерігати себе як якийсь об'єкт або ж приходити до розуміння себе через посередництво іншої людини завдяки соціальній рефлексії, моделюючи в своїй свідомості уявлення про себе, наявне у оточуючих.

Велика кількість робіт спрямована на побудову типології рефлексії. Виділяють, перш за все, рефлексію групову та індивідуальну [38, 166].

При індивідуальній рефлексії людина самостійно описує процеси, що мали місце в її свідомості, мисленні і поведінці. Людина аналізує послідовність і зміст розумових операцій, помилки, труднощі, стереотипи, нові ідеї, а також підстави, мотиви і цілі своїх дій. Індивідуальна рефлексія – інтимний, індивідуальний процес, у якому мислення спрямоване на особливості власного «я», на різні стани свідомості. Вона, як правило, виникає в ситуаціях, де необхідно перебудувати системи свідомості особистості. С. В. Кондратьєва і В. А. Кривошеєв [113] виділяють два види індивідуальної рефлексії: комунікативний і особистісний. Під комунікативною рефлексією в даному контексті розуміється самопізнання, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини, при якому суб'єкт самопізнання отримує інформацію про те, як його розуміє, як до нього ставиться і як його оцінює інший. У зв'язку з цим цікава позиція І. М. Намятової [168], яка у своєму дослідженні використовувала поняття особистісної та комунікативної рефлексії. Особистісна рефлексія розуміється як переосмислення суб'єктом змісту своєї свідомості, діяльності й спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу в ході якого постійно здійснюється зворотний зв'язок. В результаті визначення рівня адекватності особистісної і комунікативної рефлексії були визначені наступні групи: нульовий, низький, середній і високий рівні адекватності рефлексії предмету самоаналізу.

При здійсненні групової рефлексії учасники групи виявляють, фіксують і усвідомлюють особливості групових дій з метою їх подальшої координації. Групова рефлексія включена в процес спілкування, виникає в умовах діалогічного вирішення завдань. Даний вид рефлексії обслуговує спілкування і не є самостійною діяльністю. М. І. Найдъонов [166] передбачає, що групова рефлексія в процесі мислення займає місце комплексної структурно-динамічної організації, спрямованої на подолання проблемності та

конфліктності, специфічних для групової творчості (групові форми інтелектуальної та особистісної рефлексії) для здійснення ефективного способу вирішення творчих завдань групою. В якості основної умови ефективності групової рефлексії М. І. Найдъонов висуває установку на кооперацію. Групова рефлексія є комплексної структурно-динамічною організацією, до складу якої входять компоненти взаємодії, взаєморозуміння та взаємоузгодження. Умовою ефективності функціонування групової рефлексії є реалізація партнерами наступних стратегій: «єдність-інтеграція» та «єдність-диференціація». Групова рефлексія є фактором готовності до інтелектуальної праці. При взаємодії людини з людиною рефлексії може бути присвоєно певний ранг, який визначається числом взаємних включень рефлексивних проробок партнерів по спілкуванню. Від індивідуальної рефлексії групова відрізняється як функція від ролі. Групова рефлексія прямо впливає з діалогічного спілкування суб'єктів на основі їх аналітико-синтетичних процесів.

У процесах спілкування індивідуальна і групова рефлексія повинні гармонійно доповнювати одна одну. Основною умовою такого гармонійного доповнення може виступити чіткий поділ у свідомості кожного учасника діяльності групового та особистісно-значущого результату, тобто результативність діяльності багато в чому буде визначатися адекватним розумінням контексту предмета спільної діяльності, що пов'язано з проблемами професійної мотивації.

А. В. Захарова, М. Е. Боцманова [89] виокремлюють такі види рефлексії:

- 1) кооперативний (знання про рольову структуру та позиційну організацію колективної взаємодії);
- 2) комунікативний (розуміння внутрішнього світу іншої людини і причин її вчинків);
- 3) особистісний (образи «Я» і вчинки, пов'язані з власною індивідуальністю);
- 4) інтелектуальний (уявлення про об'єкт і способи дії з ним)

Якщо розуміти рефлексію як здатність людини виокремлювати чинники власних дій, то в залежності від того чи іншого чинника зарубіжні вчені [331, 346, 376] виділяють формальну, змістовну, діалогічну та ситуативну рефлексії.

Формальна рефлексія – цей вид рефлексії передбачає осмислення зовнішніх чинників і відображає залежність дії від часткових і одиничних умов її виконання.

Змістовна рефлексія забезпечує пошук і розгляд внутрішніх, істотних чинників власних дій. Змістовна рефлексія дозволяє людині подумки бачити саму себе, як би з боку аналізувати свої дії, орієнтуючись на загальні і істотні умови її виконання.

Діалогічна рефлексія не є мотиваційно і процесуально самостійним явищем. В умовах вирішення проблем діалогічна рефлексія носить згорнутий характер. Підпорядкована загальній меті діяльності суб'єктів, вона виникає і здійснюється залежно від потреби в досягненні цієї мети. Умовою інтенсифікації діалогічної рефлексії є знаходження суб'єктів на одній стадії аналізу і розбіжність зроблених ними прогнозів. Діалогічна рефлексія, будучи процесом, формується разом з розвитком аналітико-синтетичних процесів суб'єктів. З появою діалогічної рефлексії ефективність діалогічного вирішення розумових завдань зростає.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечують безпосередню включення суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Цей вид рефлексії включає в себе здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, а також координувати і контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

Н. І. Гуткіна при експериментальному вивченні виділяє наступні види рефлексії:

– Логічна – рефлексія в області мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда.

– Особистісна – рефлексія в області афективно-потребнісної сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості.

– Міжособистісна – рефлексія по відношенню до іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації.

Вітчизняні вчені С. В. Кондратьєва, Б. П. Ковальов виділяють наступні види рефлексії в процесах педагогічного спілкування:

– Соціально-перцептивна рефлексія, предметом якої є переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувалися про учнів в процесі спілкування з ними.

– Комунікативна рефлексія – полягає в усвідомленні суб'єктом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я – очима інших»).

– Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості і своїх дій, самопізнання.

Е. В. Лушпаєвий описує такий її тип, як «рефлексія у спілкуванні», який являє собою «складну систему рефлексивних відносин, що виникають і розвиваються в процесі міжособистісної взаємодії». Автор виділяє наступні компоненти в структурі «рефлексія в спілкуванні»:

– особистісно-комунікативна рефлексія (рефлексія «Я»);

– соціально-перцептивна (рефлексія іншого «Я»);

– рефлексія ситуації або рефлексія взаємодії.

С. Ю. Степанов та І. М. Семенов виділяють наступні типи рефлексії і області її наукового дослідження:

– Кооперативна рефлексія має пряме відношення до психології управління, педагогіки, проектування, спорту. Психологічні знання даного типу рефлексії забезпечують, зокрема, проектування колективної діяльності і кооперацію спільних дій суб'єктів діяльності.

– Комунікативна рефлексія – розглядається в дослідженнях соціально-психологічного та інженерно-психологічного плану у зв'язку з проблемами соціальної перцепції та емпатії в спілкуванні. Вона виступає як найважливіша складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, яка



характеризується А. А. Бодальовим як специфічна якість пізнання людини людиною.

– Особистісна рефлексія досліджує власні вчинки суб'єкта, образи власного «Я» як індивідуальності. Аналізується в загальній і патопсихології у зв'язку з проблемами розвитку, розпаду і корекції самосвідомості особистості і механізмів побудови Я-образу суб'єкта.

Виділяються кілька етапів здійснення особистісної рефлексії:

- переживання глухого кута і осмислення завдання, ситуації як невіршуваних;
- апробування особистісних стереотипів (шаблонів дії) та їх дискредитація;
- переосмислення особистісних стереотипів, проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній заново.

Процес переосмислення виражається, по-перше, у зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до власного «Я» та реалізується у вигляді відповідних вчинків, і, по-друге, у зміні ставлення суб'єкта до своїх знань, умінь. При цьому переживання конфліктності не пригнічується, а загострюється і призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення рішення завдання.

За Ю. М. Орловим [179], особистісний тип рефлексії несе функцію самовизначення особистості. Особистісне зростання, розвиток індивідуальності, як надособистісного утворення, відбувається саме в процесі усвідомлення сенсу, який реалізується в конкретному сегменті життєвого процесу. Процес же самопізнання, у вигляді осягнення своєї Я-концепції, що включає відтворення і осмислення того, що ми робимо, чому робимо, як робимо і як ставимося до інших, і як вони ставляться до нас і чому, за допомогою рефлексії веде до обґрунтування особистісного права на зміну заданої моделі поведінки, діяльності, з урахуванням особливостей ситуації.

Аналогічними чином проведене розрізнення типів рефлексії можна конкретизувати стосовно інших сфер практики, наприклад педагогічної. Для вдосконалення процесу навчання і розумового виховання також необхідне

врахування специфіки цих типів рефлексії в різних ситуаціях розвитку творчого мислення, пов'язаних з використанням задач на міркування або на кмітливість. Так, якщо учень індивідуально вирішує завдання, наприклад, при підготовці домашніх завдань, то для здійснення успішного розумового процесу може бути досить інтелектуальної рефлексії. Коли ж завдання вирішується в присутності референтної особи (тобто викладача або більш встигаючого учня при виконанні контрольної роботи), але без реального спілкування і взаємодії з ним у вигляді допомоги в пошуку рішення, то в розумовий процес крім інтелектуальної рефлексії залучається ще й особистісна рефлексія. Якщо ж пошук рішення здійснюється в процесі безпосереднього спілкування з іншими учнями (наприклад, при груповій дискусії на факультативних заняттях), то включається також і комунікативна рефлексія. Коли цей процес організовується вчителем (в ситуаціях проблемного або ігрового навчання), то крім інтелектуального, особистісного, комунікативного типів рефлексії здійснюється також і кооперативна рефлексія.

Виділення типів рефлексії в цих ситуаціях дозволяє визначити рівні складності педагогічної діяльності в залежності від тих рефлексивних процесів, які здійснюються учнями. Так, очевидно, що в першому випадку діяльність педагога характеризується мінімальним рівнем складності, оскільки йому доводиться враховувати специфіку лише одного типу рефлексивних процесів, а в останньому, навпаки, – максимальним. Таким чином, для розвитку в учнів творчого мислення та культури розумової праці у всіх цих ситуаціях необхідно розробляти психолого-педагогічні засоби як для спрямованої активізації якого-небудь одного з цих типів рефлексії, так і для культивування всіх їх одночасно з тим, щоб оптимізувати їх взаємодію.

При цьому слід враховувати, що в результаті одночасного розгортання декількох типів рефлексії, тобто в їх взаємодії, виникають якісно різні і більш складні психічні новоутворення, ніж при функціонуванні лише одного типу рефлексії. Так, при взаємодії, наприклад, особистісної та комунікативної (або

«міжособистісної», як її називають Н. І. Гуткіна та ряд інших дослідників) рефлексії виникають такі специфічні для підліткового віку новоутворення, як «рефлексивні очікування», тобто уявлення про те, як сам суб'єкт рефлексії сприймається іншими людьми [69]. Прикладом врахування специфіки взаємодії особистісної та інтелектуальної рефлексії служить проведене дослідження по розвитку мислення при індивідуальному рішенні творчих задач, де психолого – педагогічні впливи здійснювалися в контексті діалогічної взаємодії випробуваного з експериментатором і були спрямовані насамперед на культивування в учня двох зазначених типів рефлексії. Крім того, спільно з Є. Р. Новікової виявлено, що ефективність індивідуального творчого мислення залежить від вікових особливостей і розвитку цих двох типів рефлексії [169].

За І. С. Ладенко була розроблена гносеологічна модель рефлексії, яка має такі рівні:

I. Перший рівень складають такі рефлексивні процеси, як самоспостереження за процесами мислення, здійсненими в минулому, можливо в майбутньому і такі, що протікають в сьогоденні.

II. Другий рівень складають форми рефлексії, пов'язані з механізмом розуміння нової пізнавальної задачі, виділення нових ознак об'єктів.

III. Третій рівень складають більш складні види рефлексії, в яких відбувається усвідомлення або розуміння способів взаємодії індивідів і засобів, при отриманні результату, що визначається метою.

Рівні рефлексії за А. В. Карповим. Виділено такі рівні рефлексії в залежності від ступеня складності змісту:

1-й рівень включає рефлексивну оцінку особистістю актуальної ситуації, оцінку своїх думок і почуттів в даній ситуації, а також оцінку поведінки в ситуації іншої людини;

2-й рівень передбачає побудову суб'єктом судження щодо того, що відчувала інша людина в тій же ситуації, що вона думала про ситуацію і про самого суб'єкта;

3-й рівень включає уявлення думок іншої людини про те, як вона сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думку суб'єкта про саму себе;

4-й рівень містить в собі уявлення про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта з приводу думок іншого про поведінку суб'єкта в тій чи іншій ситуації.

Рефлексія в області самосвідомості – це така форма рефлексії, яка безпосередньо позначається на сформованості сенситивної здатності людини. Вона відрізняється трьома рівнями:

1) перший рівень пов'язаний з відображенням і подальшим самостійним конструюванням особистісних смислів;

2) другий рівень пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості, відмінної від інших;

3) третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку, аналізуються можливості та результати власного впливу на оточуючих.

Згідно В. В. Пономарьової [105], виділяються такі рівні рефлексії. Рефлексивна оцінка суб'єктом: а) даної ситуації, б) своїх думок і почуттів у цій ситуації, в) поведінки іншої людини в цій ситуації. Судження суб'єкта про почуття іншої людини в тій же ситуації, про її думки з приводу цієї ситуації і про самого суб'єкта. Саморепрезентація думок іншої людини, пов'язаних з тим, як та сприймається суб'єктом, і про те, як інша людина сприймає думку суб'єкта про самого себе. Судження суб'єкта про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта щодо думок іншого про поведінку суб'єкта в різних ситуаціях.

Ми вважаємо, що над усіма цими рівнями існує ще один – вищий духовний, коли суб'єкт, усвідомлюючи наявність духовного Я в собі та інших людях, будує комунікацію і соціальну взаємодію на основі цього духовного рівня, апелюючи до духовного Я іншого. Тоді рефлексія набуває властивості трансценденції – виходу за межі ситуації і за межі даного Я, отримує статус вищої духовної рефлексії, що базується на мудрості, співчутті й розумінні суті речей, і реалізується завдяки вищим рефлексивним здібностям.

Форми рефлексії. Рефлексія власної діяльності суб'єкта розглядається в трьох основних формах в залежності від функцій, які вона виконує в часі: ситуативна, ретроспективна і перспективна рефлексія.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

Ретроспективна рефлексія служить для аналізу і оцінки вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого минулого досвіду, зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи і результати діяльності або її окремі етапи. Ця форма може служити для виявлення можливих помилок, пошуку причини власних невдач і успіхів.

Перспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє.

Сучасні тенденції дослідження рефлексії показують, що необхідно вивчати в органічному взаємозв'язку всі три форми рефлексії: інтелектуальну, особистісну, комунікативно-кооперативну [309, 331, 341].

Комунікативно-кооперативна рефлексія стосується такого напрямку вивчення діяльності і спілкування як колективний, а особистісний і інтелектуальний напрямки описують індивідуальні форми прояву мислення і свідомості. Така диференціація дозволяє відмежувати колективну та індивідуальну форми здійснення рефлексії. До того ж, легше встановити галузь психології та наук, які межують з нею, та в яких переважно вивчається той чи інший аспект рефлексії. Дослідники відзначають багаторівневість рефлексивного сприйняття комунікації. Поняття соціальної рефлексії близько до трактування комунікативної рефлексії. Комунікативна рефлексія пов'язана

з розумінням того, що думають інші люди; того, як людина сприймається іншими людьми.

Таким чином, суб'єкт може рефлектувати щодо таких предметів: знання про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип); уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших її вчинків, осмислення процесу і засобів спілкування (комунікативний тип); свої вчинки та образи власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип); знання про об'єкт і способи дії з ним (інтелектуальний тип); уявлення про планування і організацію професійної діяльності, її цілі, завдання (регулятивний тип рефлексії).

Із зазначених вище предметних областей рефлексії для нашого дослідження інтерес представляють особистісний і регулятивний типи рефлексії. Саме вміле поєднання і використання даних типів рефлексії дозволяє вибудувати оптимальну психологічну систему діяльності особистості, дотримуючись двох основних правил: ефективність діяльності і задоволеність особистості, що визначається її станом.

Разом з цим, слід розглянути, як І. С. Ладенко описує внутрішньосуб'єктні і міжсуб'єктні форми рефлексії.

У внутрисуб'єктних формах розрізняють: коректуючу, вибіркочу, доповнюючу.

Коригуюча рефлексія виступає засобом адаптації обраного способу до конкретних умов. За допомогою вибіркової рефлексії проводиться вибір одного, двох або більше способів вирішення завдання. За допомогою доповнюючої рефлексії проводиться ускладнення обраного способу за допомогою додавання до нього нових елементів.

Міжсуб'єктні форми представлені: кооперативна; змагальна; протидіюча рефлексія.

Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання двох або більше суб'єктів для досягнення ними спільної мети.

Змагальна рефлексія служить самоорганізації суб'єктів в умовах їх змагання або суперництва.

Протидіюча рефлексія виступає засобом боротьби двох або більше суб'єктів за переважання або завоювання чого-небудь.

Спираючись на роботи Б. В. Зейгарнік, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, можна визначити три форми рефлексії, що розрізняються по об'єкту спрямованості:

- рефлексія в області самосвідомості;
- рефлексія образу дії;
- рефлексія професійної діяльності.

Слід зазначити, що перші дві форми є основою для розвитку і формування третьої форми.

На розгляд онтологічного простору рефлексії входить представлення її видів і форм [323, 382, 398 та інші]. Шість видів рефлексії проявляють себе в будь-якому процесі: екзистенційна рефлексія, філософська, методологічна, феноменологічна, комунікативна, особистісна.

Екзистенційна рефлексія спрямована на з'ясування умов і факторів буття суб'єкта. Філософська рефлексія співвідносить теоретичне знання з широким колом логічних можливостей. У методологічній рефлексії здійснюється аналіз граничних підстав і допустимих меж застосування тих методів, які використовуються у відповідній галузі наукового знання. В інтелектуальних видах рефлексії людина освоює предметності проблемної ситуації.

Інтелектуальна рефлексія – предметом її є знання про об'єкт і способи дії з ним. Інтелектуальна рефлексія розглядається переважно у зв'язку з проблемами організації когнітивних процесів переробки інформації та розробки засобів навчання з розв'язання типових задач.

Різні складні ситуації, задаючи спрямованість і змістовну специфіку рефлексії людини при прийнятті рішення, визначають типи самої рефлексії. Так, при виникненні критичної ситуації протиріччя між образно-концептуальним стереотипом поведінки і нової інформації, що надходить

виникає необхідність у здійсненні людиною інтелектуальної рефлексії. Функція даного типу полягає в переосмисленні і перетворенні вихідної моделі поведінки в більш адекватну на основі нової інформації. При виникненні ж у ситуації протиріччя між уявленнями про іншу людину в спільній діяльності і тими, що знову розкриваються її індивідуальними психологічними рисами (врахування яких необхідне для успішної координації зусиль) прийняття рішення повинно бути обумовлено комунікативною рефлексією. Її функція полягає в зміні уявлень про іншого суб'єкта на більш адекватні для даної ситуації. В інших ситуаціях протиріччя виникають при зіткненні вже сформованих норм організації колективної взаємодії операторів з умовами, які вимагають їх перетворення, тобто реорганізації конкретних способів кооперації учасників оперативної діяльності. Подолання даного виду протиріччя в процесі прийняття рішення відбувається на основі кооперативного типу рефлексії. Її функція полягає в переосмисленні і реорганізації колективної діяльності.

Особистісна рефлексія пов'язана з самопізнанням суб'єкта, з аналізом ним своїх внутрішніх, психічних актів і станів. До цього виду можна віднести феноменологічну рефлексію, як універсального способу аналізу самопізнання. Комунікативна рефлексія дозволяє усвідомити засоби і види комунікації.

Найбільш об'ємною і багатогранною виявляється системна рефлексія, оскільки саме вона дозволяє бачити і ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, і альтернативні можливості [76]. Це дозволяє виявити нову якість себе, що є основою для самопізнання і роботи з внутрішнім світом.

В основі системної рефлексії лежить унікальна людська здатність дивитися на себе з боку. У. Джеймс [76] розглядав «вертикальне» розщеплення «Я» на змістовні характеристики образу Я або Я-концепцію, і внутрішній центр, що не володіє такими, але є важливий для своєї суб'єктності, активності ініційованої суб'єктом – екзистенціальне Я. Дані характеристики виявляються у різних авторів і представляють собою важливу роль в усвідомленні своєї унікальності і прийнятті самого себе таким, який є.



Таким чином, можна зробити такі висновки:

У лінгвістичному плані термін «рефлексія» має полікультурний статус, що склався в результаті переходу від середньовічного латинського слова *reflexion* як базисного до похідних від нього слів на новоєвропейських мовах.

Представлений аналіз різних трактувань рефлексії експлікує категоріальний аспект історико-наукових передумов і філософсько-методологічну базу психологічного вивчення рефлексивності як важливої метакогнітивної і полімодальної властивості свідомості людини. Узагальнення ретроспективної панорами історико – наукових трактувань рефлексії дозволяє диференціювати її типологію з наукознавчих позицій, тобто розрізняти види, типи, форми та рівні рефлексії. З методологічних позицій рефлексія має міждисциплінарний статус, який необхідно враховувати як в теоретичному плані, так і в прикладному аспекті.

Наше робоче визначення рефлексії – це усвідомлення суб'єктом самого себе, своїх здібностей, можливостей, недоліків, процесів, що відбуваються у своїй свідомості, результатів власної активності, своїх стосунків з іншими людьми та ставлення оточуючих до суб'єкта.

## РОЗДІЛ II

### СОЦІАЛЬНО–ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЯЧОМУ ВІЦІ

#### 2.1. Вплив сучасного інформаційного середовища на розвиток рефлексії у дітей

Проблема пошуку методів розвитку рефлексії у дітей набирає особливої актуальності в наш час, оскільки реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Це пояснюється тим, що перенасиченість інформаційного простору, зміна освітньої парадигми з гуманітарно-особистісної на прагматичну, переповнення соціуму спонукami до негайних дій гальмує прагнення до роздумів, до самоаналізу, до усвідомлення свого життєвого досвіду. Звичка дитини отримувати бажаний результат простим натисканням кнопки комп'ютера призводить до деформації діяльнісних компонентів структури особистості взагалі й рефлексії зокрема.

Динамічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять до стрімких змін дитинства: змінюється простір його функціонування, рівень соціального дозрівання. Розвиток сучасної дитини відбувається в парадоксальних і суперечливих соціальних умовах; складності, пережиті дітьми в процесі соціалізації в транзитивному суспільстві, позначаються на фрагментарності і відсутності цілісності в їх картині світу. Діти і підлітки, у яких тільки починає кристалізуватися образ світу, особливо чутливі до криз соціального устрою суспільства, основний загрозливий прояв яких – дифузія і розмивання цінностей. Зокрема, цінностей конструктивного, гармонійного спілкування в соціально-розшарованому суспільстві, що поєднує різні культурні, національні та релігійні традиції.

Існують протиріччя між розвитком інформаційно-комунікативних відносин і змінами інформаційної культури; між гуманістичними установками і технологізацією соціальної взаємодії; між динамікою розвитку формально-

технологічної, гуманітарної та соціокультурної складових інформаційно-комунікативного поля. Ці протиріччя посилюють невідповідність між процесами самоорганізації та регулюючого впливу в просторі соціальної взаємодії об'єктивним законам і закономірностям розвитку особистості людини.

Необхідність визначення зв'язку особистісної зрілості із особливостями сприймання інформаційного простору взагалі та музичного зокрема зумовлена тим, що сучасна масова культура наполегливо нав'язує занурення у такий музичний простір, що відіграє негативну роль у формуванні особистості.

Сучасні тенденції розвитку культури в Україні свідчать про зниження рівня її впливу на формування особистості. Більш того, вплив на становлення особистісної зрілості такої важливої складової макросоціума як музика, не завжди є позитивним, що спричинює перешкоди у процесі соціалізації молоді у наше соціокультурне середовище. Зокрема, музичні уподобання молоді здебільшого є такими, що негативно впливають на психічний розвиток. Часто вони є американізовані, тобто запозичені з інших культур.

Ступінь впливу засобів музичної виразності на психіку людини і способи використання їх як інструменту формування рефлексивних вмінь вкрай мало досліджується у наукових роботах. Аналіз паралелей між засобами музичної виразності і особливостями людських реакцій ми здійснювали зазвичай шляхом пошуку логічних, осмислених зв'язків.

Класична серйозна музика для свого осягнення потребує глибокої зосередженості, нерідко – аналітичних роздумів з приводу викликаних музикою переживань. Тому не випадково так багато загального у сприйнятті серйозної музики з медитацією, під якою розуміється інтенсивне, що проникають вглиб, емоційне занурення в аналіз свого життєвого досвіду, свого внутрішнього світу. Це досягається шляхом спрямування уваги на свої почуття і усуненні всіх факторів, що заважають цьому. Стан особливого просвітлення свідомості, яким характеризується настрій людини після медитації, ми можемо спостерігати і у слухачів після гарного концерту серйозної музики, і у

відвідувача художньої виставки, і у людини, яка успішно вирішила творчу задачу після довгих роздумів над нею. Виникаючі в момент медитації особливі стани свідомості сприяють тому, що ідеї, які переживаються людиною стають надбанням системи ціннісних орієнтації особистості. Під час слухання музики людина може здійснювати глибоку рефлексію – процес самопізнання своїх внутрішніх психологічних можливостей, думок, почуттів, що виникають в процесі її життя. Рефлексивні знання, як вказує відомий польський психолог К. Обуховський – «плід роздумів самої людини, результат самостійного осмислення дійсності і фундамент свідомої активності особистості, оригінальної інтерпретації і творчого зміни її світу» [174].

Розвиток культури людства неодмінно включає етап засвоєння здобутків попередніх поколінь. Відомо, що переважна більшість молоді зараз віддають перевагу музичним творам з низьким рівнем художньої цінності. Більш того, деякі музичні естрадні напрямки навіть завдають шкоди не тільки розвитку художнього смаку молоді, а й її психічному здоров'ю. Естетично спустошені «зразки» масової культури здебільшого віддзеркалюють бездуховність, нігілізм та моральну деградацію певних прошарків сучасного суспільства. Образ «людини, що розважається», переважає в ставленні сучасної молоді до музичної культури над шанобливим, піднесеним, осяяним усвідомленням трансцендентності великого мистецтва.

Всі ці фактори, безсумнівно, порушують розвиток особистості дитини, ускладнюють процеси її соціалізації та індивідуалізації в соціокультурному просторі, деформують міжсуб'єктні і міжкультурні відносини, детермінуючи виникнення варіативних комунікативних труднощів на дитячих етапах онтогенезу. Зазначені тенденції є небезпечними як показник загального зниження рівня особистісного розвитку, так і як віддзеркалення низького рівня розвитку рефлексії.

Особливе значення на нашу думку мають праці вітчизняних дослідників з питань розвитку культурного простору. Проблематика простору була піднесена на рівень соціально-філософської рефлексії завдяки роботам

Н. А. Бердяєва, В. І. Вернадського, И. А. Ільїна, А. Ф. Лосева та інших. Істотну методологічну роль в інтерпретації інформаційно – комунікативних відносин в просторі соціальної взаємодії грає теорія поля як метод аналізу причинних зв'язків і побудови наукових конструктів, який дозволяє зняти протилежність об'єктивістського (структуралістського) і суб'єктивістського підходів до розвитку особистості дитини.

Збільшення інформаційних потоків детермінує зміни принципів розвитку особистості дитини. Ефективність соціального і педагогічного управління безпосередньо пов'язана з вирішенням проблем екзистенційного характеру. Зокрема, йдеться про подолання негативних тенденцій формування масової культури суспільства споживання, усунення розривів соціальної взаємодії з глибинним буттєвим корінням, подоланням десуб'єктивізації знань і розмивання морально-сміслових орієнтирів. У зв'язку з цим, найважливішим науковим і практичним завданням стає усунення змістовних розривів між формально-технологічною та гуманітарною складовими інформаційно-комунікативного поля, а також розвиток методів і механізмів, що сприяють його гуманізації. З нашої точки зору, ключ до вирішення цього завдання лежить у розвитку творчого потенціалу дитини, який є підґрунтям розвитку рефлексії.

Суть інформаційно-комунікативного поля не може бути розкрита без концептуального аналізу різноманіття як стійких, так і нестійких інформаційно-комунікативних зв'язків, відносин, способів і засобів інформації і комунікації, їх впливу на свідомість в контексті «екології культури і духовного життя» соціуму в інформаційну епоху. Логіко-пізнавальна схема дослідження інформаційно-комунікативного поля з позиції соціальної інформаціології може бути представлена наступним чином: багатомірність простору соціальної взаємодії породжує безліч варіантів інформаційно-комунікативного впливу, а інформаційно-комунікативне поле і інформаційно-комунікативна інфраструктура взаємодії представляє її ціннісне наповнення [1].

Розуміння процесів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля тісно пов'язано з концептуальним осмисленням динаміки зміни простору соціальної взаємодії та розвитком інформаційної культури. Фундаментальними теоретичними орієнтирами у вивченні проблем глобальних змін життя сучасного суспільства, пов'язаних з революційним розвитком інформаційної сфери, для нашого дослідження є роботи відомих вчених У. Дайзарда [72], Е. Д. Павлової [183] та інших. Роль інформації в процесі формування нової інформаційної цивілізації, інформаційного суспільства досліджував Р. Ф. Абдєєв [1]. Результати досліджень зазначених авторів визначають теоретичні основи для розгляду соціокомунікативної природи простору соціальної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень з інформаційно-комунікативної проблематики показав, що багато авторів звертають увагу на проблему взаємовпливу процесів формування інформаційного суспільства і соціокультурних змін в просторі соціальної взаємодії. Однак недостатньо чітко визначені процеси взаємозв'язку і взаємовпливу формування інформаційно-комунікативного поля і екологічності простору соціальної взаємодії.

Важливим аспектом дослідження впливу сучасного інформаційного простору на розвиток рефлексії у дітей є визначення зв'язку між екологічністю інформаційного простору та розвитком творчого потенціалу особистості.

Важливість сприяння позитивному впливу інформаційного простору на розвиток особистості визначається наступними причинами. По-перше, оскільки простір соціально-культурної взаємодії ускладнюється, змінюються принципи і механізми, посилюється роль інформаційного впливу на соціальну поведінку, на суспільну свідомість, виникає необхідність осмислення напрямів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля в контексті забезпечення екологічності інформаційно-комунікативних процесів і розвитку інформаційної культури.

По-друге, під впливом глобальних інформаційних процесів створюються нові і трансформуються ментальні знаки, смисли, символи, змінюються функції суб'єктів і об'єктів соціально-культурної взаємодії. У сучасному світі все частіше розгортаються конфлікти, що характеризуються як «інформаційні війни», отримують поширення нові форми маніпулювання суспільною свідомістю. Все це актуалізує дослідження ролі інформаційної політики в процесі формування єдиного інформаційно-комунікативного поля.

По-третє, визначення концептуальних основ і практикоорієнтованих механізмів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля в співвіднесеності з процесами зміни інформаційної культури нашого суспільства на підставі релевантної методологічної бази соціальної інформаціології дозволяє як мінімум знизити негативні інформаційно-комунікативні ефекти в просторі соціальної взаємодії.

Особливу увагу в цьому плані слід приділити теоретичному і практичному вирішенню проблеми формування єдиного інформаційно-комунікативного поля, пов'язаної з наповненням його смислосназначущим змістом, що за умови його екологічності, є фундаментом розвитку творчого потенціалу людини.

Стан духовності і культури сучасного людства викликає все більше зростаюче відчуття тривоги за його майбутнє. Найбільш далекоглядні мислителі вже в першій половині ХХ століття передбачали подібний розвиток подій. Серед них були і наші співвітчизники. І. А. Ільїн [94], наприклад, пояснював такий розвиток подій тим, що західна цивілізація розумово і морально вироджується і йде назустріч небаченій ще в історії людства культурної кризи.

В останні роки, коли з поширенням звукозапису з'явилася мода на слухання музики за допомогою плеєрів з навушниками практично в будь-якій обстановці, Є. В. Назайкінський попередив про нове явище, яке він визначив терміном «шизофонія» [162]. Якщо в психічному захворюванні зі схожою назвою має місце розкол свідомості, то шизофонія – стан психіки, що виникає

в результаті розколу реального і художнього музичного простору. Така небезпека з'явилася з виникненням звукозапису взагалі, але домашня або навчальна обстановка, в якій частіше протікало слухання музики, не настільки різко контрастувала з музикою; крім того, від реального простору, в разі виникнення контрасту між ним і художнім простором, можна було відволіктися (наприклад, закрити очі). У ситуації ж, коли молоді люди з плеєрами знаходять в громадських місцях, на вулиці і т. д., відволікання від реального простору неможливо, і розкол у свідомості слухача неминучий. До яких психічних наслідків призведе така практика – поки ще неясно.

У більшій частині творів зазначених напрямків мелодії як такої немає зовсім. Це не тому, що вона «розчиняється» в гармонії і фактурі, як у багатьох творах «серйозних» композиторів ХХ століття, а тому, що її просто немає (як часто і гармонії). Зате їх відсутність заповнює ритм, роль якого збільшена не завдяки його складності, а завдяки величезному посиленню низькочастотної звучності. Перебуваючи на вулиці сучасного міста, людина іноді відчуває себе в оточенні чогось подібного африканським «тамтамам»: низькочастотний ритм поза всіх інших засобів музичної виразності «б'є» з вікон офісів, магазинів, кіосків і машин, виривається з навушників на головах молодих людей. Більшість впевнено називає це музикою.

Звернемо увагу на один з основних засобів музики – динаміку, яку ми вимірюємо в децибелах (раніше в фонах) і з якою ми вже встигли познайомитися як з одним з найважливіших елементів музики. Це засіб виразності використовується в якості стимулюючого позитивні емоції, що сприяє виникненню почуття радості, підбадьорює. Однак воно може бути не тільки творчим, але і руйнівним: може нашкодити, поранити (в психічному сенсі) і навіть вбити.

Надто гучна, дисгармонійна, безмелодійна музика, яку слухають підлітки й молодь, спонукає до відгородження від світу (її навіть слухають здебільшого у навушниках), тоді як справжнє мистецтво передбачає відкритість світу,



увагу до людей. Розвиток емоційної сфери, емпатії фактично блоковано, оскільки справжнє мистецтво залишається поза життєвим простором людини.

Коли звучить ерготропна музика, в якій переважає пунктирний ритм, мають місце дисонанси, іде поступове прискорення, найбільш поширеним динамічним відтінком є форте. Це призводить до почастишання пульсу і дихання, ритмічного скороченням мускулатури, розширенню зіниць, почервоніння шкірних покривів. Під таку музику рухи танцюючих схожі на такі, як можна спостерігати у так званих «танцюристів диско», які годинами конвульсивно рухаються під музику і нездатні зупинити себе одним лише зусиллям волі, а тому подекуди оточуючі змушені звертатися за амбулаторною медичною допомогою.

Як доповнення до характеристики музики подібного роду можна назвати наступне: надмірне акцентування, штрих стакато, тобто «уривчасто», відмова від звичних ладотональних співвідношень, підкресленість дисонансів. Останні зауваження взаємопов'язані між собою, так як наше сприйняття лише тоді вважає поєднання звуків милозвучним, коли дисонанс «дозволяється», тобто переходить в консонанс, стійке співзвуччя певній тональності. Прекрасний приклад цьому – два останні акорди в заключному хорі «Пристрастей за Матвієм» Й. С. Баха.

У роботах, присвячених темі дискотек, наводяться наступні відомості: тривалий вплив звуків (в тому числі і музики) великої потужності, що перевищує належні 65 децибел, призводить до тривалої глухоти. «Больовий поріг» коливається в межах 100-120 децибел, але і менша гучність цілком може покалічити нас. Про це не можна забувати і групам музичної терапії, що використовують імпрровізацію, і не захоплюватися «жорсткою ритмізацією».

Вищезгадані фізіологічні реакції на музику (підвищення серцево-судинного тиску, почастишання дихання і пульсу) в сукупності створюють стан, схожий з наркотичним сп'янінням. Під час рок-концерту в лондонському аеропорту Хітроу на початку 80-х років (квардрофонічні установки тільки-тільки увійшли в моду і заповнили весь ринок) деякі з колонок були

встановлені на парканах, на яких «висіли» сотні фанів. Пізніше переглядаючи фільм, знятий на цьому концерті, можна було помітити, як в антракті до паркану спрямовуються машини «швидкої допомоги» і забирають перші «жертви». Причиною даних подій стало те, що звук з колонок, що досягав 110 децибел, всією своєю міццю обрушувався на розташувалися в небезпечній близькості слухачів. Для порівняння: шум стартуючого надзвукового винищувача дорівнює 145 децибелам; при звуці в 155 децибел згорає людська шкіра; при 165 децибелах гинуть домашні тварини; при 185 децибелах вмирає людина.

У Хітроу ж сталося наступне: поряд з руйнівним впливом ударних підвищений звуковий тиск ввів слухачів в стан трансу, яке «притупляє» больові відчуття. Так, деякі з «парканних слухачів» в екстазі билися об іржавий паркан, навіть не відчуваючи болю. І тільки тоді, коли музика затихла (а разом з тим припинився і надмірний звуковий тиск), повернулася і здатність відчувати біль, для багатьох нестерпну. При цьому тіло для полегшення болю відреагувало втратою свідомості.

Подібний страшний вплив гучної музики (яке було відомо ще в Стародавньому Китаї і використовувалося для тортур або навіть смертної кари) описано в книзі «Дев'ять кравців» Дороті Сайерс. В даному детективному романі один з героїв, кинутий на погибель в замкненій дзвіниці в новорічну ніч, від гудіння «дев'яти кравців» (так називали в романі церковні дзвони) вмирає в страшних муках.

У зв'язку з цим завдяки дослідженням Берлінського музичного психолога Хельги де ла Мотт-Хабер [376] психологічною службою прийняті постанови, які забороняли радіостанціям транслювати музику без попереднього узгодження репертуару з психологом. Було помічено, що поведінка водія стає небезпечно агресивною внаслідок прослуховування музики. Сам же водій, «ловить кайф», цього взагалі не помічає.

Що стосується гучності звуку, то вже твердо встановлено: людині необхідно близько 45 хвилин відпочинку після шістдесятихвилиного

шумового впливу (силою в 60 децибел) – і так буває завжди, незалежно від змісту звучання. Потрібно прораховувати акустичні навантаження на вегетативну нервову систему: і для самих себе, коли йдете на дискотеки; і для своєї дитини, яку ми відпускаємо туди, де гримять атракціони або разом з собою тягнемо на галасливі вистави. До гучних звуків звикнути неможливо, вони завжди виявляються стресом для організму.

Що ж означає таке масове віддання переваги ритму всім іншим засобам музичної виразності? Вчені, які досліджували феномен музичної свідомості, встановили, що однією з передумов його виникнення є «тілесність» – здатність людського тіла виробляти певні звуки і здійснювати ритмічні рухи. Існує поняття «одягнені» і «роздягнені» народи. «Одягнені», тобто народи, що проживали в холодному кліматі, створювали музику, орієнтовану переважно на зміни висоти звуку. «Роздягнені» жителі теплих кліматичних зон – прагнули руху під ритмічний стукіт ударних інструментів.

Відомо, що саме «роздягнені» народи частково продовжують перебувати в стані дикості і сьогодні. Є підстави задуматися над тим фактом, що більшість цивілізованого населення зараз віддає перевагу музиці, що за змістом і структурою практично не відрізняється від музики африканських або тихоокеанських дикунів.

У такій перевазі, що віддається ритму, грає роль те, що музично-ритмічне почуття спочатку притаманне більшості людей. На цьому побудовані, як відомо, системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза і К. Орфа [207]. Педагог, починаючи працювати з дитиною, що має дуже маленький музичний і соціальний досвід, намагається «вивільнити» або «розв'язати» її природний ритм, щоб в подальшому на цю основу накладалося те, завдяки чому формується сприйняття мелодії та інших засобів музичної виразності.

Ці ж механізми, мабуть, діють і стосовно цілком дорослих людей, які під нав'язливий ритм творів сучасних популярних напрямків «вивільняють» свій природний ритм, починають здійснювати імпульсивні рухи – але, на відміну від маленьких дітей в групах музично-ритмічного виховання, цим і

закінчують. Така напівгімнастика-напіврелаксація, напевно, приносить певну користь організму. Проблема полягає в тому, що ці люди, займаючись діяльністю фізичної спрямованості, впевнені, що вони слухають музику, і іншої музики, крім цієї, не знають і знати не хочуть. В цілому, мабуть, можна визначити межу, за якою починається музика «несерйозна» (або просто погана, що межує з немусикою), в сенсі примітивізму структури, аж до зведення до мінімуму або повної відсутності засобів музичної виразності – мелодії і гармонії. Можна також констатувати безумовну перевагу уподобання більшістю молоді саме такої музики.

Виходячи з аналізу літературних джерел (Б. Асаф'єв, Г. Іванченко, А. Rakowski, R. Tardos та інші) висока оцінка і визнання класичної музики як важливого елементу свого духовного багажу виникають у людини як результат певної зрілості її просоціальних установок, вибраного стилю життя, обумовленого системою ціннісних орієнтації особи, утворюючих в своїй сукупності те, становить «Я-концепцію», яка є уявленням про самого себе як цивілізованої людини.

Може бути, однозначна перевага низькопробної музики у нас тільки молодіжне явище; і, переходячи в інший вік, люди звертаються до іншої музики? На жаль, ні. Звичайно, "скажені" ритми року не підходять людям середнього і старшого віку, але вони найчастіше переключаються не на класику, а на більш помірні в ритмічному відношенні види розважальної музики (шансон, «попса» та ін.), зберігаючи, таким чином, той же рівень, не піднімаючись над ним.

Для того, щоб рефлексія почала свій розвиток, пишуть В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв, необхідна повна зупинка, припинення безперервного, «природного» ходу будь-якого процесу. Сам по собі факт такої «зупинки» може допомогти суб'єкту розрізнити самого «себе» і здійснюваного ним руху. Більш високий рівень рефлексії пов'язаний з необхідністю фіксації того, де сталася «зупинка» і самого зупиненого процесу в іншому «матеріалі» як самовираження перетвореного. Подібного роду фіксація здійснює роздвоєння

на рече-дію, миследію, виділяючи «фігуру руху», «схему шляху». Наступний рівень рефлексії досягається об'єктивацією, усвідомленням, виступаючим як новий вигляд моєї норми, мого правила, мого способу дії і т. д. Ще більш високий рівень рефлексії пов'язаний з граничним узагальненням об'єктивованого змісту (наприклад: в законі, принципі, загальному методі), а тим самим і з відчуженням від нього, звільненням від суб'єктивної упередженості до нього. Реалізація суб'єкт-об'єктних відносин у пізнанні можлива лише на цьому рівні рефлексії – рівні здійснення справді теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини. Для науково-теоретичної свідомості це граничний рівень рефлексії, цілком достатній для реалізації будь-яких пізнавальних цілей. Автори припускають наявність і більш глибокого рівня відносин – духовно – практичного. Його виникнення пов'язане з філософським осмисленням самої гносеологічної ситуації (гносеологічного контексту) з трансцендентуванням в область життєвих смислів самих цих структур.

Таким чином, ми визначили наступні групи факторів, що впливають на розвиток рефлексії:

- 1) соціокультурні фактори: передумови, що визначають етичну систему свідомості;
- 2) індивідуально-психологічні: рівень інтелектуальної активності, локус суб'єктивного контролю, здатність до децентрації; особистісні характеристики і ситуативні умови.

## 2.2. Процес особистісного розвитку та становлення рефлексії.

Процес особистісного розвитку відбувається протягом життя та виявляється у певному ступені особистісної зрілості. Особиста зрілість – це сукупність характеристик, що формуються у людини в різні періоди її розвитку, що дозволяє їй організувати своє життя так, щоб вона успішно змогла проявити себе в період дорослості [8]. Міра особистої зрілості людини

визначається по соціальній ефективності її поведінки і діяльності. Особистісну зрілість необхідно розглядати як мінімум в двох аспектах: соціокультурному і психологічному. У соціокультурному аспекті особистісна зрілість може бути представлена як нормативно-ціннісна система соціальних очікувань завершення дитячого етапу онтогенезу, в якій відображені ідеальні еталони, критерії, характеристики певних якостей людської істоти. Психологічний аспект виражається в розкритті умов і механізмів, що впливають на рівень індивідуального розвитку особистості відповідно до соціокультурних еталонів.

А. Маслоу відмічає, що для людей, чий базові потреби не задоволені, світ представляється повним небезпек, свого роду джунглями, ворожою територією, населеною або тими, кого можна підпорядкувати, або тими, хто може підпорядкувати [3]. А. Маслоу розуміє особистісну зрілість досить широко: не через соціальні нормативи, а як певну повноцінність людської істоти, що відповідає еволюційним нормам виду, «яка не застрягла в незрілості або на низькому рівні розвитку» [153].

До зрілого, здорового представника людського роду можуть відноситися наступні характеристики: ясніше, ефективніше сприйняття реальності; велика відкритість переживанням; велика інтегрованість, цілісність і єдність особи; велика спонтанність; автономність і унікальність; більш висока міра об'єктивності, уміння піднятися над своїм "Я"; творчий підхід; уміння сполучати конкретику з абстракціями; демократизм; здатність любити і т. д.

У роботах Л. І. Божович відмічається інше, але не менш адекватне розуміння особистісної зрілості. Практично не використовуючи цей термін, вона розуміла його як певний рівень розвитку людської істоти, яка поступово в процесі розвитку перетворюється на особистість. Л. І. Божович вважає, що "Особистістю слід називати людину, що досягла певного рівня психічного розвитку. Цей рівень характеризується тим, що в процесі самопізнання людина починає сприймати і переживати саму себе як єдине ціле, що відмінне від інших людей і виражається в понятті "Я"... Людина, що є особистістю, має

такий рівень психічного розвитку, який робить її здатною управляти своєю поведінкою і діяльністю, а певною мірою і своїм психічним розвитком" [33].

Дж. Ловингер [353] вважає, що «Его» індивідуума проходить у своєму розвитку ряд стадій. Кожна подальша стадія складніша за попередню, і жодна з них не може бути пропущена в ході розвитку. Лише дуже невелике число людей досягає завершальної зрілої стадії, більшість застряє в самих різних точках цього шляху. Перші дві стадії, досоціальна і імпульсивна, зустрічаються, передусім, у найменших дітей. На досоціальній стадії немовлята залежать від дорослих, що піклуються про них, керуються виключно власними потребами і прагнуть до задоволення. Малюки, що знаходяться на імпульсивній стадії, вже досягли окремої ідентичності, хоча їх як і раніше цікавить, головним чином, задоволення своїх потреб. Вони оцінюють свої дії як хороші або погані, ґрунтуючись виключно на тому, заохочують їх за це або карають. Їх уявлення про світ егоцентрично і конкретно. Дж. Ловингер виявила, що деякі діти, підлітки і навіть дорослі затримуються на цій стадії розвитку.

Третя стадія, самозахисна, прогресивніша. На цій стадії «Его» індивідуума керується самокорисливістю і вважає, що для задоволення особистих інтересів усі засоби хороші. Стосунки таких людей з іншими зосереджені на питаннях контролю, панування і обману. Вони підкоряються правилам, тільки виходячи з особистої вигоди і з метою уникнути неприємностей. Підлітки, що затрималися тут, і дорослі зазвичай схильні у всьому шукати свою вигоду і маніпулювати такими, що оточують.

На четвертій конформістській стадії «Его» індивідуума судить про себе за зовнішніми ознаками: зовнішності, репутації, майну, статусу – і рідко звертається до внутрішніх почуттів і суджень. Індивідуум на цій стадії намагається уникнути засудження, і коли йому це не вдається, переживає почуття сорому. Наступні три стадії, по Дж. Ловингер, вимагають розвитку рефлексії. Індивіди, які доходять у своєму розвитку до п'ятої свідомої стадії, виявляють, що "правильно" залежить від контексту. Вони судять про свої

особливості, досягнення і ідеали, виходячи з власних принципів. На відміну від попередніх стадій, на цій – люди схильні до самокритики.

Перш ніж досягти шостої, автономної стадії, особа у своєму розвитку долає перехідну стадію, на якій набуває здатності проявляти терпимість до парадоксальних стосунків, тобто діалектичне мислення. На автономній стадії розвитку з'являється можливість усвідомити внутрішні конфлікти між особистими потребами і своїми ідеалами, а також між своїм і чужим сприйняттям одних і тих же подій. Особистість на цій стадії все у більшому і більшому ступені здатна зрозуміти інших, проявити терпимість і повагу до їх поглядів. Замість засудження вона починає визнавати за іншими право на власні рішення. Сьома, остання, інтеграційна, стадія досягається, коли особа набуває здатності поважати і примиряти конфліктуючі вимоги як усередині себе, так і в стосунках з іншими. Така особистість не лише терпить ту обставину, що інші не схожі на неї, але і цінує цю відмінність. Цієї стадії зрілості досягає менше 1% усіх дорослих.

Сферу емоцій зазвичай передають різними словами, використовуваними як синоніми: почуття, настрої, відчуття, афект, хвилювання і т. п. Відмінності між ними проявляються в інтенсивності прояву емоції: наприклад, відчуття – слабкіше, хвилювання – сильніше. «Афект» вживають стосовно до теорії афектів в музиці XVII-XVIII ст.; «почуття» – по відношенню до стильового напрямку сентименталізму в музиці XVIII ст.; «відчуття, хвилювання, настрої» – для характеристики романтичної музики XIX століття.

Крім цього, емоційний і сугестивний вплив музики пов'язано з тимчасовою протяжністю музичного твору. На цій взаємозв'язку заснована теорія афектів в європейській музиці епохи бароко: один афект, одне почуття витримується протягом усього твору або його великої частини. Цей афект може посилюватися або послаблюватися, але змінюватися на інший він не може. Саме тому твори Й. С. Баха, пов'язані з довгим розвитком одного афекту, справляють глибоке емоційне враження на слухачів. Л. Кірхнер у своїй



праці наводить вісім афектів, які повинна викликати музика: любов, печаль, відвага, захват, спокій, гнів, велич, святість.

Емоції як складні системні психологічні утворення, що входять в емоційну сферу особистості, характеризуються багатьма параметрами: знаком (позитивні або негативні), тривалістю та інтенсивністю, рухливістю і реактивністю, а також ступенем усвідомленості емоцій і ступенем їх довільного контролю. Крім цього емоції та почуття виконують функцію регуляції стану організму. Вони також задіяні і в регуляції поведінки людини в цілому, що стало можливим тому, що людські почуття і емоції мають тривалу історію філогенетичного розвитку, в ході якого вони стали виконувати цілий ряд специфічних функцій, властивих тільки для них. Перш за все до таких функцій варто віднести відображальну функцію почуттів, яка виражається в узагальненій оцінці подій. Завдяки відображальній функції емоцій та почуттів людина може орієнтуватися в навколишній дійсності, оцінювати предмети і явища з точки зору їх бажаності, спираючись на свої почуття. Вони виконують ще й сигнальну функцію. Виникаючі переживання сигналізують людині, як іде у неї процес задоволення потреб, які перешкоди зустрічає вона на своєму шляху, на що треба звернути увагу в першу чергу тощо.

Оціночна, або відображальна, функція емоцій і почуттів безпосередньо пов'язана з спонукальною, або стимулюючою, функцією. Наприклад, в дорожній ситуації людина, відчуваючи страх перед наближенням машини, прискорює свій рух через дорогу. С. Л. Рубінштейн вказував, що емоція в собі самій укладає потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього [197]. Таким чином, емоції і почуття сприяють визначенню напрямку пошуку, в результаті якого досягається задоволення виниклої потреби або вирішується завдання, що стоїть перед людиною.

Якість розуміння емоційних проявів, як і власних емоційних переживань залежить від ступеню розвитку емоційного інтелекту. Розглянемо основний психологічний зміст поняття емоційного інтелекту та його прояву у процесі

становлення рефлексії. Проблема розвитку емоційного інтелекту вимагає визначення особливостей емоційної та когнітивної сфер психіки особистості. Крім цього, слід зазначити необхідність розгляду розвивального потенціалу музики щодо розвитку емоційного інтелекту особистості.

Утворення наукового поняття «емоційний інтелект» зумовлене каузальними взаємозв'язками когнітивних та емоційних процесів і станів. Аналітичне порівняння й узагальнення існуючих трактувань емоційного інтелекту (Е. Айсен, Ч. Брандт, Д. Гоулмен, Д. Даубмен, І. Діарі, В. Іган, А. П. Кепалайте, Дж. Майєр, В. В. Печенков, П. Салловей, Є. І. Янкіна та ін.) показало, що емоційний інтелект – це психологічний феномен, який має власну структуру й функції і загалом являє собою комплекс розумових спроможностей, котрі забезпечують розуміння суб'єктом своїх емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей. Завдяки цьому феномену відбувається керування емоційними процесами та поведінкою. Цей феномен виявляється у здатності розуміти: емоційні чинники своїх та інших людей вчинків, поведінки; ставлення, диспозиції, представлені в емоційній експресії, характер міжособистісних взаємин, відображених у емоціях суб'єктів, і на цій основі управляти своїми та чужими емоційними станами й реакціями у процесі спілкування (Г. Г. Гарскова [57], Б. І. Додонов [80, 81], Д. В. Люсін [147, 148] та ін.).

До семантичного поля емоційного інтелекту відносять також: емоційну поінформованість; аутогенне управління своїми емоціями; самомотивацію; розпізнавання емоцій інших людей, тобто, когнітивну емпатію (Н. Холл); ті прояви внутрішнього світу особистості, які відображають міру розумності її ставлення до світу, до інших та до себе як до суб'єкта життєдіяльності (Е. Л. Носенко); сукупність емоційно-когнітивних здібностей особистості щодо соціально-психологічної адаптації (С. П. Дерев'янку); зв'язки емоцій та інтелекту, зумовлені функціональною специфікою лівої та правої півкуль головного мозку людини (Г. Сперрі, А. П. Кепалайте); зв'язки між специфікою емоційності суб'єкта та рівнем його вербального, невербального і

загального інтелекту, успішністю навчання й академічної діяльності (Р. Метцгер, В. Печенков, У. Семюел, Б. Сейп).

Важливі для нашого дослідження узагальнення всіх цих моделей містять положення І. М. Андрєєвої [12] щодо значущості емоційного інтелекту в житті людини та його розвитку шляхом формування компетентності у сфері емоцій як сукупності відповідних знань, умінь і навичок; модель множинного інтелекту Г. Гарднера [56], у якій відображено сукупність внутрішньоособистісних та міжособистісних складових емоційного інтелекту; у двокомпонентній теорії емоційного інтелекту Д. В. Люсіна змодельована здатність особистості, що розвивається, розуміти власні емоції та емоції інших осіб і управляти ними. Протягом останніх десятиліть концепція емоційного інтелекту знайшла своє місце в дослідженнях психологічної науки. Емоційні переживання у цій концепції розглядаються як особливий «тип знань», якими оперує емоційний інтелект. Згідно з результатами відповідних досліджень, значущість регулятивно-адаптивних функцій цього виду інтелекту неухильно зростає разом з інтенсифікацією емоційних навантажень на психіку особистості в сучасному постіндустріальному світі.

Ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту можуть і мають бути методи арт-терапії, тому що ключовий психологічний зміст її функціонування полягає у рефлексивному осмисленні суб'єктом своїх проблемних емоційних переживань, втілених у художньо-символічні форми (Т. С. Яценко [278–280] та ін.).

Виходячи з аналізу вказаних вище досліджень, зупинимось на структурно-функціональній моделі емоційного інтелекту, що потенційно плідна стосовно ідеї розвитку його художньо-естетичними засобами. Будь-яка людська діяльність супроводжується емоціями, викликає емоційно активне або пасивне ставлення. Емоції грають в музиці чільну роль. Ця роль зумовлюється звуковою і тимчасовою природою музики, здатної передати переживання в русі, в процесі розвитку з усіма змінами, наростаннями, спадами, конфліктами або взаємопереходами емоцій. Музика здатна

втілювати людський настрій, не спрямований на який-небудь предмет; радість або смуток, бадьорість або зневіру, ніжність або тривожність. Музика може передати емоційну сторону інтелектуальних процесів: енергійність і стриманість, серйозність і легковажність, імпульсивність і пружність. Завдяки цій властивості музика здатна відобразити людський характер. Музика може висловити думки узагальненні, які відносяться до динамічної сторони соціальних і психічних явищ: гармонійність-дисгармонійність, стійкість-нестійкість, могутність-безсилля людини і т. д.

Сприйняття і виконання музики робить сильний емоційний вплив на людину завдяки властивостям звуку. Звук несе колосальний обсяг інформації для людини. Про це блискуче написав А. Шнабель: «...життя звуку дано в людині; в ній звук став стихією, прагненням, уявленням і метою. Людині відкрилося, що створений нею звук здатний втамувати духовну спрагу і, очевидно, покликаний..., підносити радість і пом'якшувати страждання. Так народилося призначення і прагнення людини творити з цієї трансцендентної субстанції, з цієї вібрації, що звучить за допомогою свого інтелекту вічно рухливий, відчутний і все ж неловимий світ. Результат цієї творчості, який є не що інше як послідовність звуків, ми і називаємо музикою» [389, с. 92].

Музика в людському суспільстві є активним і дієвим засобом емоційної комунікації. Музика здатна розкрити думки, почуття, переживання людини, події суспільного життя і картини природи, викликати різноманітні асоціації.

Іншими словами, музика втілює нескінченне різноманіття емоційних переживань людини і все багатство духовного світу людства.

В основу концепції емоційного інтелекту покладено наукові доробки, в яких висвітлено: місце і роль емоцій у когнітивних процесах (В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо, Н. Грог та ін.); каузальні взаємозв'язки емоційних та інтелектуальних процесів (Л. С. Виготський, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, та ін.); системно-функціональної синергії емоцій та інтелекту у регуляції діяльності та спілкування особистості (І. М. Андреева, Л. І. Анциферова, О. І. Власова, Ю. В. Давидова, Б. І. Додонов, К. Ізард,

О. М. Леонтьєв, Д. В. Люсін та ін.); осмислення і розуміння суб'єктом власних емоцій, когнітивну та предикативну емпатію (П. Ільїн, Є. В. Карпенко, Е. Л. Носенко, А. М. Прихожан, О. П. Саннікова, Ю. Б. Максименко О. Я. Чебикін та ін.); соціально-адаптаційний потенціал емоційного інтелекту (С. П. Дерев'янка, Н. В. Коврига та ін.).

В дослідженнях М. М. Шпак [258] на основі вікових особливостей емоційного розвитку дітей, відповідно до виокремлених структурних компонентів емоційного інтелекту визначено критерії та показники його розвитку в молодших школярів. Критерієм розвитку когнітивного компонента є розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а показниками його розвитку: здатність встановити (усвідомити) факт емоційного переживання у себе чи іншої людини; розпізнати емоцію за експресивними ознаками, тобто ідентифікувати те, яку саме емоцію переживає людина; вербалізувати емоцію; розуміти причини, що викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона приведе. Критерієм розвитку емоційного компонента є особливості емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, а показниками його розвитку: емоційне самопочуття; емоційність; емоційна стійкість; експресивність вираження емоцій; емоційне ставлення до себе, до інших людей, до навколишнього світу. Критерієм розвитку конативного компонента є вміння управляти емоціями, як власними, так й інших людей, а показниками його розвитку: емоційний самоконтроль (контроль інтенсивності емоцій; контроль експресії (зовнішнього вираження емоції); емоційна саморегуляція (довільність емоційної регуляції, тобто здатність стримувати чи викликати різні емоційні переживання, адекватно до ситуацій та умов, що змінюються, соціокультурних норм поведінки, мотивації діяльності); регуляція емоцій інших людей (здатність впливати на емоційний стан інших людей); емоційна креативність. Критерієм розвитку соціально-комунікативного компонента є здатність застосовувати емоційні компетенції у спілкуванні та соціальній взаємодії, а показниками його розвитку: розвинута емпатія; відсутність емоційних бар'єрів у спілкуванні; успішність соціальної взаємодії.

Виявилось, що найменш розвиненим у молодших школярів є когнітивний компонент емоційного інтелекту – здатність до розуміння емоцій. Водночас молодші школярі краще ідентифікують позитивні емоції, ніж негативні. Визначаючи емоції за експресивними ознаками, діти орієнтуються в основному на міміку. При цьому легше розпізнають і краще розуміють емоційний стан людини тоді, коли сприймають і визначають його не тільки за експресією обличчя, а в контексті соціальної ситуації загалом. Найбільш розвиненим є соціально – комунікативний компонент емоційного інтелекту – здатність до використання емоцій з метою забезпечення успішності спілкування та соціальної взаємодії. Очевидно, це пов'язано з тим, що в процесі міжособистісної взаємодії молодші школярі схильні більше до співпереживання та співчуття. Дитина цього віку здатна відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі, що проявляється у формі емоційної ідентифікації, але не проявляє реального сприяння, не завжди розуміє і може пояснити причини виникнення тих чи інших емоцій в оточуючих людей та наслідки, до яких вони можуть привести.

На основі системного психодіагностичного дослідження рівнів розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту, а також факторного аналізу його показників, М. М. Шпак визначено такі типи емоційного інтелекту в молодших школярів: раціональний, афективний, соціально-адаптивний, соціально-комунікативний, гармонійний. У кожного з типів один зі структурних компонентів емоційного інтелекту є провідним, інші його доповнюють.

Визначення інтегрального показника рівня розвитку емоційного інтелекту та сформованості його структурних компонентів в кінці молодшого шкільного віку, було здійснено на основі використання опитувальника «Емін» Д. В. Люсіна [147]. Виокремлено три групи досліджуваних за рівнями розвитку емоційного інтелекту: з високим, середнім і низьким рівнем. Встановлено, що лише 11,1% учнів мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. У третини досліджуваних – середній рівень розвитку

емоційного інтелекту. Більше половини молодших школярів мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Отримані результати свідчать, що емоційний інтелект є недостатньо розвиненим у молодших школярів, тому постає необхідність його цілеспрямованого розвитку у процесі навчання та виховання дітей цього віку.

У молодшому шкільному віці на розвиток емоційного інтелекту дитини здійснюють вплив такі чинники: соціальні (сім'я, освітнє середовище), особистісні (емоційно-ціннісне ставлення до себе, самооцінка власних емоційних переживань, емоційна саморегуляція), соціально-психологічні (емпатія).

Освітнє середовище забезпечує не тільки формування у молодших школярів бажання та уміння вчитися, а й розвиток емоційної компетентності учнів, що сприяє їхній емоційній освіченості. Враховуючи те, що навчальна діяльність є провідною у молодшому шкільному віці, використовувались психодидактичні засоби розвитку емоційного інтелекту учнів, а саме: здійснювався цілеспрямований вплив на нього через емоціогенність змісту навчального матеріалу, методичне забезпечення емоційності навчання молодших школярів, суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Значний вплив на розвиток емоційного інтелекту дитини здійснюють також особистісні чинники, серед яких провідну роль відіграють емоційно-ціннісне ставлення до себе, самооцінка власних емоційних переживань, емоційна саморегуляція.

Серед соціально-психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту провідним є емпатія, яка забезпечує здатність дитини розуміти емоції інших людей та управляти ними. З'ясовано, що прояви емпатії у стосунках молодших школярів визначають рівень розвитку міжособистісного компонента емоційного інтелекту.

Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження [148] становлення та розвитку емоційного інтелекту на тих вікових етапах, які

межують з молодшим шкільним віком, дає підстави врахувати ті біологічні та соціальні передумови, які склалися у дошкільному віці, та є основою для його подальшого розвитку в молодших школярів (яскрава емоційна забарвленість пізнавальних процесів, ігрової діяльності та процесу спілкування з дорослими і ровесниками; експресивність вираження емоцій і почуттів, здатність дедалі більше вербалізувати емоційні переживання; безпосередність емоційної поведінки та ін.).

Зважаючи на те, що емоційність є віковою особливістю молодших школярів, а інтелектуальна рефлексія, довільність психічних процесів і поведінки, внутрішній план дій – психологічними новоутвореннями, що забезпечують інтелектуалізацію афекту, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту. Симбіотична єдність афекту та інтелекту сприяє розвитку здатності дитини розуміти емоції та управляти ними.

Отже, важливими факторами розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку є емоційний інтелект та рефлексія. Психологічними механізмами розвитку емоційного інтелекту, які забезпечують сприймання, розпізнавання, розуміння власних і чужих емоцій та управління ними, є: ідентифікація, наслідування, емоційне зараження, емоційна децентрація, рефлексія, емпатія, антиципація, емоційна саморегуляція. У структурі емоційного інтелекту рефлексія є основним психологічним механізмом внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує емоційне самопізнання і емоційну саморегуляцію, а емпатія є основним психологічним механізмом міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії з іншими людьми.

Систематизація й узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження Г. Опанасюк [178] психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту дають підстави зробити такі висновки:



1. На основі теоретично-порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних досліджень емоційного інтелекту та його розвитку констатовано, що емоційний інтелект – це пізнавальна спроможність людини, котра являє собою здатність виявляти ті емоційні складові об'єктів, способи їх використання і впливу на них, які забезпечують вирішення емоційно забарвлених проблем, розв'язування задач на основі розуміння суб'єктом власних емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей (когнітивна та предикативна емпатія) як факторів мотивації та безпосередніх спонук вчинків, поведінки.

2. Функціонування емоційного інтелекту у старшому шкільному віці забезпечується щільними взаємозв'язками та взаємовпливами когнітивної та афективної сфер психіки суб'єкта. Емоційна сфера старшокласника перебуває у віковому критичному стані в тому розумінні, що протягом цього вікового періоду закладаються емоційно-диспозиційні основи особистості, які утворюють аксіологічний (ціннісно-орієнтаційний) базис її подальшого життя. Роздуми й переживання, зумовлені пріоритетною актуальністю вибору життєвого шляху, формують «афективний центр» у психіці старшокласника, навколо якого «обертаються» всі його інтереси та діяльність. Розширюється коло емоційно забарвлених предметів і поглиблюються вектори їх інтелектуального опрацювання. Ці вікові психологічні особливості старшокласників спонукали нас припустити, що, по-перше, науково обґрунтований розвиток їх емоційного інтелекту є необхідною психолого-педагогічною умовою підвищення ефективності навчання й виховання молоді відповідно до вимог постіндустріального суспільства, по-друге, що ефективним методом розвитку емоційного інтелекту в цьому віці може і має бути арт-терапія.

3. Вибір арт-терапії як методу розвитку емоційного інтелекту старшокласників зумовлюється основними особливостями її розвивального потенціалу, а саме: специфікою впливу художньо-символічних арт-терапевтичних засобів на емоційну і пізнавальну сфери психіки особистості, суть якого полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-символічної

експресії своїх диспозиційних сумнівів, пошуків, налаштувань. Тобто, арт-терапевтичне самовираження посередництвом художньо-символічних образів являє собою аксіологічне самопізнання, що веде від сумнівів і невиразних почувань до виразно рефлексивного, автентично-суб'єктного духовно-ціннісного (екзистенційного) самовизначення. Істотною потугою (рушійною силою) цього розвивального процесу може і має бути рефлексивне осмислення суб'єктом емоційного змісту своїх проблемних дихотомій «хочу-маю», «прагну-можу», інтенція якого – конструктивна, скерована у бік сприяння бажаному, саморегуляція цього змісту.

### 2.3. Особливості взаємозв'язку рефлексії та сприймання музики молодшими школярами

Розвиток рефлексії у молодших школярів в процесі освіти передбачає вибір педагогічних умов, відповідних як самому феномену рефлексії, так і змісту тієї діяльності, в рамках якої здійснюється формування рефлексивних навичок. На нашу думку, найбільш ефективним різновидом такої діяльності є процес сприймання музики. Інтонаційна природа музики і невербальний характер її впливу на емоційно-чуттєву сферу людини представляють унікальну можливість розвитку рефлексії.

Музично-пізнавальні процеси являють собою психічні процеси, предметом і простором розгортання яких є музика. Загальна психологія називає в якості основних пізнавальних процесів відчуття, сприйняття, мислення і уяву. Вони ж стосовно музики являють собою музично – пізнавальні процеси, оскільки на їх основі здійснюється пізнання музики в широкому сенсі.

Первинним і найпростішим процесом є відчуття, – психічний процес, що виникає в результаті безпосереднього впливу джерела відчуття на органи чуття. У музично-пізнавальній діяльності найбільш важливі слухові, кінестетичні, тактильні і ритмічні відчуття.

На основі комплексу відчуттів виникає сприйняття як процес, що характеризується, по-перше – цілісністю, по-друге – опорою на попередній досвід (аперцепційністю), по-третє – константністю. У філософії і психології сприйняття трактується як складний процес прийому і перетворення інформації, що забезпечує організму відображення реальності і орієнтування в навколишньому світі. Як форма чуттєвого відображення сприйняття включає виявлення об'єкта в полі сприйняття, розрізнення окремих ознак в об'єкті, виділення в ньому інформативного змісту, формування образу того, що сприйнято.

У загальнопсихологічному розумінні сприйняття виділяють тенденцію прегнантності, відповідно до якої об'єднання розрізнених властивостей сприйманого в свідомості відбувається таким чином, що ціле, яке виникло, так чи інакше відрізняється за формою від інших можливих об'єднань.

Музичне сприйняття – процес надзвичайно складний і багатоаспектний. Він включає об'єднання в свідомості величезної кількості різних елементів, що належать до різних рівнів і якісно своєрідних систем. На наш погляд, існують такі проблеми, що виникають при вивченні процесів музичного сприйняття:

– зв'язок з попереднім досвідом (аперцепція) робить результат сприйняття суб'єкта залежним не тільки від властивостей об'єкту але і від властивостей суб'єкту, що сприймає, оскільки є якісні відмінності в музичному сприйнятті професіоналів і непрофесіоналів, дитини і дорослого, індивідуальні відмінності;

– плинна природа музики диктує необхідність сприймати одночасно безперервний потік і його окремі точки (єдність континуальності і дискретності); встановлення закономірностей різних поєднань континуального і дискретного являє собою проблему, пов'язану як з найбільш складними механізмами індивідуальної психіки, так і зі змістом і будовою музичних творів;

– формування в масовій свідомості переваг сприйняття музики різного ступеня складності (так званої серйозної і легкої) є однією з кардинальних соціокультурних проблем.

Існує проблема масових уподобань в області музики, точніше в наявності переваги легкої музики, що характерно перш за все для непрофесіоналів і в цілому для людей з невисоким рівнем музичного розвитку. З відомою умовністю це можна віднести і до особливостей сприйняття музики дітьми як початкового ступеня сприйняття – мислення по відношенню до дорослих. Все це зумовило висвітлення даних аспектів у розділі, присвяченому музичному сприйняттю та його зв'язку з рефлексією.

Психологія музичного сприйняття історично складалася на основі розвитку досліджень властивостей звуку і музичного слуху. Вона тісно пов'язана також з положеннями про соціальну природу людської психіки (А. Н. Леонт'єв); рефлексорною теорією сприйняття (І. П. Павлов, В. М. Сеченов); теорією інтеріоризації (Л. С. Виготський, А. Н. Леонт'єв, П. Я. Гальперін); теорією психологічної установки (П. К. Анохін, Н. А. Бернштейн, Д. Н. Узнадзе та ін); дослідженнями випереджаючого відображення (П. К. Анохін, Н. А. Бернштейн, Е. Н. Соколов, Д. Г. Елькін та ін.); психологією впізнавання (Д. А. Ошанін, М. С. Шехтер та ін.) та іншими напрямками загальної психології.

У кожної людини в міру набуття нею життєвого досвіду складається своєрідний словник життєвих вражень, що включає сліди її різних дій, різноманітних зв'язків і відносин, які можуть оживати під впливом художнього твору. Такий словник визначається терміном тезаурус (від грецького σκαρβ, сховище). Для того щоб зрозуміти, яким буде сприйняття конкретною людиною музичного твору або його фрагмента, необхідно знати, який її тезаурус. Е. В. Назайкінський розкриває складність цього завдання таким чином: «При визначенні об'єктивної обумовленості змісту тезаурусу необхідно мати на увазі своєрідність закономірностей індивідуального світу людини. Минулий досвід в цілому являє собою вельми своєрідне

відображення об'єктивного світу, химерне з точки зору, наприклад, звичайної фотографії, адже пам'ять людини... заповнюється за дуже складними законами і схильна до випадковостей. Для повного збігу тезаурусів необхідний абсолютний збіг індивідуумів, тобто їх фізичне перебування в одних і тих же просторово – часових координатах світу. Необхідна й інша умова – повний збіг самих індивідуумів. Але в цьому випадку не було б і потреби в спілкуванні – всі знали б про світ одне і те ж» [164, с. 75]. Крім того, слід враховувати, що «...пам'ять не пасивна і має вибірковий характер, а минуле не мертвий вантаж пам'яті» [там же, с. 77].

Складність взаємодії суб'єкта і середовища обумовлює неповторність і суб'єктивність життєвого досвіду. Це дозволяє заперечувати наявність закономірностей сприйняття взагалі, стверджувати, що між суб'єктивними копіями того, що реально прозвучало при виконанні музичної п'єси немає майже нічого спільного. На противагу подібним твердженням, що абсолютизують суб'єктивний початок в сприйнятті Е. В. Назайкінський [162] простежує джерела загального досвіду, що об'єднує людей і дозволяє виявити найбільш загальні закономірності музичного сприйняття. Це сенсорний досвід (досвід органів чуття), кінетичний (моторний) досвід, соціальний (мовний і комунікативний) досвід.

Таким чином, індивідуальний досвід людини суб'єктивний в тому сенсі, що сховищем особистих запасів життєвих вражень, знань, умінь, навичок є нервові клітини, нервова система з усіма її фізіологічними особливостями, з її неповторною історією розвитку. Але він об'єктивний в тому сенсі, що набувається тільки в результаті реальних взаємодій людини з життям, з об'єктами і явищами, що оточують її з моменту народження, з людьми, що передають їй свої знання.

На основі цього можна виявити загальні закономірності сприйняття і розуміння музики, які обумовлюють як художні властивості самої музики, що є відображенням загальнолюдського досвіду, так і особливості її сприйняття слухачами.

Сприйняття музики відбувається поетапно. Ці етапи поділяються, за М. Ш. Бонфельдом [34], на три стадії:

1. Перебування. Слухач "перебуває" в слуханні звучання музичної тканини, занурюється в нього, саме це звучання пробуджує його власне континуальне мислення і, минаючи стадію усвідомленості, дає можливість залучення до континуальної думки, укладеної в художньому творінні. Це стадія найменш диференційована.

2. Споглядання. Сприйняття не обмежується неусвідомлюваним перебуванням, людина знаходиться в стані занурення в атмосферу звучання, нехай і в найзагальнішому вигляді, проникає в музичний текст, намагаючись углядіти в ньому якісь компоненти, структуру, фактуру, виділити семантично і континуально «згущені» області.

3. Переживання. Це ще більш усвідомлений тип злиття з думкою, закладеною в музичному творі. Такий тип розуміння характеризує слухачів з певним досвідом відвідування концертів, що мають якісь відомості зі сфери музичного мистецтва, у яких є уявлення про автора, про його епоху і т. п.

Осягнення музичного сенсу музикантами-професіоналами або музично розвиненими любителям характеризується терміном «пізнання», що також має три основні стадії:

1. Стеження. Слухач (виконавець при цьому реальний або уявний) не просто сприймає музичну тканину, але намагається встановити можливість візуального (або подумки – візуального) з нею контакту, який допомагає усвідомити основні особливості структури твору, його «сюжету» і «фабули».

2. Вислуховування. При сприйнятті відбувається поглиблене осягнення музичної тканини, коли воно спрямоване не тільки по горизонталі, а й по вертикалі, пронизуючи всю товщу музичних пластів.

3. Вища стадія – аналіз здійснюється, як правило, тільки при уявному або реальному власному озвучуванні музичного тексту. Для поглиблення в зміст твору в цьому випадку широко використовується залучення інших текстів, тобто твір занурюється в більш широкий контекст.

Кожна наступна стадія повинна включати в себе попередню в як би згорнутому вигляді. Розрив між областями насолоди і пізнання, – загрожує втратою розуміння художньої, тобто найважливішої складової художнього тексту. Якби не було опосередковано у виконавському або музикознавчому сприйнятті розуміння музики, воно повинно неодмінно поєднуватися з постійним відчуттям безпосереднього, цілісного, симультанного сприйняття музичної мови.

Якщо М. Ш. Бонфельд загострює увагу на відмінностях у сприйнятті, характерних для людей з різним музичним тезаурусом, то Е. В. Назайкінський виявляє закономірності сприйняття музики, що складаються на основі спільності сенсорного, кінетичного і соціального досвіду. У числі таких закономірних особливостей він називає спільність просторових і часових характеристик музичного сприйняття.

Сама постановка питання про просторовість сприйняття музики незвичайна, тому, що музика за способом свого існування – мистецтво плинне. Але в той же час, звертає увагу Е. В. Назайкінський, ми постійно зустрічаємося з тим, що в словесному описі музики, в самих музичних термінах значне місце займають просторові характеристики: рельєф фактури, мелодійний візерунок, глибина звучання, висота звуку, звуковий фон, ритмічний малюнок і т. п.

Це говорить про те, що поряд з відчуттями, пов'язаними з реальним розташуванням інструментів, акустикою залу і т. д., в музиці співіснують уявлення про глибинні, вертикальні і горизонтальні координати самої музичної тканини, про геометричний малюнок музичного тексту, про «поетичний простір» музичного твору в цілому.

Приклади того, як слух доповнює враження про простір, численні: так, високі звуки сприймаються нами як віддалені, низькі – як такі, що близько знаходяться. Крещендо створює ілюзію наближення, димінуендо – ілюзію видалення (поширений композиторський прийом).

Сама побудова звукоряду (рух вгору-вниз) є відображенням рухового досвіду людини. Ці та інші особливості є однією з основ побудови самої

музики, вони по-різному застосовувались в різних стилях. Наприклад, тришарова фактура романтиків неодмінно задіяла закономірність сприйняття звуків різної висоти як рівновіддалених. У поліфонічній музиці рельєфність звучання досягається за рахунок розбіжності фаз розвитку в різних голосах. Гомофонно-гармонійна музика XVIII ст. використовувала сприйняття гармонії як фону, а більш високі і дзвінкі звуки мелодії – як візерунка, і т. д.

Музичне сприйняття має, крім інших, вікові закономірності. Процес сприйняття музики починається в ранньому дитячому віці, і психічні особливості дитини на кожному віковому етапі впливають на хід цього процесу і його результати.

У різних психолого-педагогічних дослідженнях особливостей музичного сприйняття дітей вказується, що дітям в цілому властива екстрамузична спрямованість сприйняття. Тому важливу роль в активізації інтересу дитини до музики відіграє залучення її до немuzичних асоціацій: словесних пояснень, зіставлень з літературними творами, образотворчим мистецтвом, життєвими ситуаціями і т. п.

У той же час при використанні в немuzичних асоціацій завжди зберігається небезпека вульгаризації тонких асоціативних зв'язків, виникнення спроб прямого перекладу музики на мову інших мистецтв. Проти цього застерігав А. Ф. Лосєв, який зазначав, що музика має власний неперекладний сенс і навіть програмна музика вже не є музика в строгому сенсі цього слова: «...Основний наш висновок свідчить з нещадною необхідністю і самоочевидністю: музика, взята сама по собі, музика в чистому вигляді, музика як безпосередня даність свідомості не має ніякого відношення ні до поетичних образів, ні до історичних картин, ні до міфологічної фантастики, ні до зображення природи або побуту, ні до ілюстрації творів інших мистецтв, ні до військової справи, ні до танцю» [138, с. 37].

Про це ж писав Г. Г. Нейгауз. Говорячи про необхідність вміти словами розповісти про те, що відбувається в даному творі, доповнювати і трактувати



музичну мову твору, він додавав: «...не дай Бог впасти в вульгарне ілюстрування» [169, с. 75].

У роботі з дітьми педагоги змушені вдаватися до «перекладу» музичної мови в словесну форму (фактично до спроб вербалізації змісту музики), але при цьому бажано в міру дорослішання дітей використовувати все менш конкретні асоціації.

Розглянемо, як відбувається сприймання музики дітьми на різних вікових етапах. На ранніх стадіях розвитку (третьій рік життя) діти набагато більш чуйно реагують на відмінність ситуацій, в яких їм доводиться чути музику, ніж на характер самої музики. Колискова матері біля ліжечка дитини і спів старшого брата, стрибаючого поруч і співаючого ту ж мелодію, представляють величезну різницю. Ще більш далекою буде ця ж пісня, почута по радіо: дитина може навіть не впізнати її мелодію.

Можна виокремити чотири основні ситуації, чотири комунікаційні сфери, що представляють найбільші відмінності для дитини;

– Музика, що звучить по радіо або в звукозапису. Дитина розуміє, що вона йде звідкись, що це не виробляють люди, що знаходяться поруч;

– Спів оточуючих. Дитині не важливі при цьому відмінності в характері, стилі або жанрах музики, вона реагує тільки на те, хто співає;

– Музика, що виконується в присутності дитини на будь-яких музичних інструментах. Інструментальну музику від вокальної дитина відокремлює за діями дорослих, а не за характером музики;

– Музика, що включена в комплексну дію синтетичного характеру, пов'язана з танцем, грою – тобто діями, зрозумілими для дитини.

Тут доцільно співставити вікові особливості сприймання музики з розвитком рефлексії. Як відомо, до семи років у дитини починає формуватися рефлексія, здатність усвідомлювати свої особливості, усвідомлювати, як ці особливості сприймаються іншими, і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших.

У молодшому шкільному віці відбувається оволодіння новою для дитини діяльністю – навчальною. Ця діяльність є провідною в цьому віці та має такі етапи: цілепокладання – на цьому етапі оцінюється необхідність виконання діяльності; організації та управління процесом діяльності, що здійснюється усвідомлено; рефлексія – готовність до самоаналізу, самооцінки, до кількісного аналізу і перспектива вдосконалення цієї діяльності [33].

На основі викладених положень про характеристики типів рефлексії і видів планування у дітей різного віку Л. Н. Алексеєвою [7] було зроблено експериментальне дослідження. У цьому дослідженні розглядалося питання про зв'язок форми дії, в якій школярі вирішують задачу, і типу орієнтації в умовах задачі, на основі якого розгортається її рішення. Було показано, з одного боку, що емпіричний і теоретичний типи орієнтації в умовах виконання завдань мають місце при вирішенні завдань в різних формах дії: предметно-дієвої, наочно-образної і словесно-знакової. Інакше кажучи, незалежно від того, в якій формі дії школяреві необхідно вирішувати завдання, він може орієнтуватися на зовнішні, тобто такі, що безпосередньо сприймаються особливості умов завдання, тобто орієнтуватися емпірично, або на внутрішні, суттєві відносини умов завдання на узагальнені орієнтири, тобто діяти теоретично.

З іншого боку, було показано також і те, що за інших рівних умов (наприклад, вік школярів, зміст навчальних програм, методи навчання) є зв'язок типу орієнтації в умовах завдання з формою дії, в якій його пропонується вирішувати. Було встановлено, що теоретичний підхід до розв'язання задач (тобто на основі виокремлення в умовах задач суттєвих відношень, узагальнених орієнтирів) легше реалізується при розв'язанні задач у предметно-дієвій формі, ніж при їх розв'язанні в наочно-образній і тим більше у словесно-знаковій формі.

Можна припускати, що для дітей, які не виявили в цьому дослідженні змістовної рефлексії, форма дії, в якій пропонувалося вирішувати завдання, була занадто абстрактною. Іншими словами, той факт, що завдання методики

«взаємна перестановка знаків» пропонувалося вирішувати в наочно-образній формі, могло перешкоджати цим дітям здійснити змістовну рефлексію. У подальшій роботі з цією методикою буде доцільно в разі здійснення дітьми формальної рефлексії запропонувати їм вирішити такі ж завдання в більш конкретній, предметній формі.

Наведене дослідження дає можливість встановити логічний зв'язок між доведеною ефективністю узагальненого орієнтування над предметно-дійовим. Музичне сприйняття і є різновидом такого орієнтування. Отже, для розвитку рефлексії має бути ефективним застосування музики як стимульного матеріалу.

Слід підкреслити значущість музичного сприйняття для розвитку рефлексії саме у молодшому шкільному віці, особливо перші його три роки (7-9 років). Саме в силу психічних особливостей цього віку, його виняткової сприйнятливості і схильності до творчості, заняття з молодшими школярами найбільш ефективні.

Для музичного сприйняття в цьому віці характерні яскраво виражені зацікавленість, емоційність, цілісність, образність, але водночас й дифузність, неусвідомленість, недостатня константність і вибірковість. Тобто музичне сприйняття ще мало розвинене. Проте є допитливість і бажання слухати музику. Ці вікові особливості дитини необхідно максимально повноцінно використати.

У молодшому шкільному віці формується стадія утворення естетичних моделей, з якої, власне, починається становлення музичного сприйняття як складної інтелектуальної функції. При цілеспрямованих заняттях до четвертого класу спостерігається значний якісний стрибок в розвитку музичного сприйняття.

Глибоке вивчення механізмів музичного сприйняття, заснованого на особливостях музичної мови, в даний час підвладне переважно фахівцям в музикознавстві, а сучасний рівень досліджень в нейрофізіології, що є досить далекою від музикознавства галуззю, освоюється музикантами з деяким

запізненням, й в той же час нейрофізіологія здатна надати матеріал, який може внести істотні доповнення і корективи в музичну психологію. Осмислення і залучення цього матеріалу до досліджень в області психології музичної діяльності – справа майбутнього.

У взаємодії з комунікативним фактором діє і інший, пов'язаний з мовним досвідом. Частково це викликано тим, що найбільш доступна дітям форма музикування: спів – тісно пов'язана з промовою. Існує система взаємозв'язків між сприйняттям дітьми музики і мови. Перш за все, ці види сприйняття об'єднує опора на один і той же апарат: голос. Крім того, вже в ранньому віці формуються навички перенесення інтонаційного і структурно-синтаксичного досвіду мови на слухання музики і спів. Це дозволяє дітям легко переходити від мови до співу і навпаки (проспівування музичних фраз, що сподобались або фраз, яким дитина надає особливого значення).

Ще один тип взаємодії мовного і співочого досвіду – тісний зв'язок мелодії і тексту. Цей зв'язок в ранньому віці (третій-четвертий роки життя) настільки сильний, що дитина може не впізнати слова улюбленої пісні поза мелодією або не впізнати мелодію поза текстом. Згодом такий зв'язок слабшає.

Рухово-динамічний (ігровий) досвід дітей можна розмежувати на пов'язаний з інструментальною музикою, співом і різними імпровізаціями. Такий досвід виступає як фактор, що сприяє чіткої жанрової комунікаційної диференціації, а також виступає як умова розрізнення і виділення виразних засобів самої музики. Різні рухові навички тут сприяють виявленню для дитини відмінностей в особливостях музичної мови (один тип мелодійного руху – ходьба, інший – стрибки і т. д.). Наведені види досвіду – комунікативний; мовний і руховий – створюють базу для музичного розвитку, полегшують сприйняття музики.

Центральною і специфічною ланкою у формуванні музичного сприйняття дитини є власна музична практика. Диференційоване сприйняття музики вимагає специфічних музичних навичок, які розвиваються на музичному матеріалі. В якості такої практики можуть виступати музично-поетичні та

музично-ритмічні імпровізації (більш ранній етап); формування навичок співу; танець; початкові навички гри на будь-яких музичних інструментах. У процесі такої діяльності формується первинний музичний тезаурус дитини, який є фундаментом для подальшого розвитку тонкого художнього сприйняття музики.

Особлива роль в духовно-моральному вихованні дитини належить також музиці. З цим мистецтвом діти стикаються з народження, а цілеспрямоване музичне виховання вони мають отримувати в школі.

З самих ранніх років у дітей потрібно розвивати почуття витонченого сприймання прекрасного як один з найперших елементів людяності. Вплив музики благодатний, і чим раніше діти почнуть відчувати його на собі – тим краще.

Сприйняття музики, на нашу думку, є головним чинником як духовно – морального виховання в цілому, так і розвитку рефлексії зокрема. У музичному вихованні сприйняття музики дітьми є провідним видом діяльності. І виконавство, і творчість дітей базується на яскравих музичних враженнях. Відомості про музику так само даються в опорі на її «живе» звучання. Розвинене сприйняття збагачує всі музичні прояви дітей, сприяє активізації розумових операцій, таких як порівняння, зіставлення, виділення рис загального і різного. Для цього добре використовувати контрастні музичні твори (марш – танець – колискова). Великий інтерес для дітей представляє музика з "Дитячого альбому" П. І. Чайковського. Різні образи близькі і зрозумілі дітям. "Марш дерев'яних солдатиків" діти відразу визначають як дитячий, "іграшковий", веселий. Солдатики дружно крокують, діти радісно марширують. Але коли звучить музична п'єса "Похорон ляльки", діти розуміють, що це теж марш, але він викликає зовсім інші почуття: горе, скорбота, співпереживання маленькій героїні. У збірці багато танців. Вони різні за своїм характером, темпу, походженням (полька, «старовинна французька пісенька») і ритму. Діти порівнюють і характеризують музику, відчуваючи при цьому різні почуття.

Мова музики – це мова почуттів: навіть народна пісня з нехитрими, часом елементарно простими словами сприймається як художній твір тільки завдяки мелодії. Величезне враження справляє на дітей «Ой у лузі калина» у виконанні оркестру народних інструментів. У цій музиці віддзеркалено національні характеристики українського народу, а звучання інструментів передає неповторний унікальний колорит української культури.

Сприймання музики є засобом активізації духовного потенціалу особистості. Наприклад, використання на уроках музики художньої творчості, музичні інсценування, свята, регулярні заняття музичною ритмікою, хоровим співом. Діти не завжди мають повне уявлення про почуття людини, що проявляються в реальному житті. Музика, передаючи всю гаму почуттів, розширює ці уявлення. Емоційна чуйність на музику допомагає виховувати такі якості особистості, як доброта, вміння співчувати іншій людині, співпереживати.

Для аналізу функціональних проявів інтонації в музиці доцільно провести аналогію з функціями мовної інтонації. Характерна функція мовної інтонації виражається в її здатності давати слухове уявлення про особистість мовця, про його характер, темперамент, вік, голосі. Це одна з найважливіших функцій. Не випадково Ф. Рейтер – автор великої праці про виразність мови починає його епіграфом з Сократа: «Говори, щоб я тебе бачив» [384, с.78].

Звичайно, інформація про людину, її зовнішності укладена не тільки в інтонації. Відбиток особистості, як показують дослідження, несе на собі і лексика мови, стилістичні особливості, «граматика» мислення, діалектні та індивідуальні особливості вимови. Звукова сторона мови також найтіснішим чином пов'язана з конституційними властивостями і зі структурою особистісних якостей людини. Звуковисотні засоби мовної палітри також володіють певними ресурсами характеристичності. У різних людей звуки різної висоти в мові навіть при загальному збігу діапазонів можуть використовуватися досить індивідуально. Одні з них більш рідкісні, інші застосовуються частіше.

Розподіл звуків різної висоти по частоті їх використання в мові являє собою в графічному зображенні складну лінію з вершинами і провалами криву. Якщо до цього додати відмінності регістрів, ширини діапазону і різноманітність поєднань висоти з динамічними показниками, стане ясно, наскільки великі ресурси проявів індивідуальності як у мові, так і в музиці.

Показово, що ладові звукоряди в музиці, які можуть розглядатися як відомий аналог статистичного розподілу звуків в мові, також володіють характеристичними можливостями. Відомо, наприклад, що греки приписували кожному ладу певні етичні властивості. Досить певним, хоча і широким колом характеристичних можливостей володіють і класичні мажор і мінор, пентатоніка та інші лади народної та професійної музики. Ще одна область засобів, з яких складається набір можливих для даного голосу звуків, – це діапазон гучності і його положення на абсолютній шкалі динаміки. Мабуть, гучність мови найбільш безпосередньо асоціюється з такими особистісними якостями, як сила і слабкість, грубість і м'якість і т. п.

Індивідуальна неповторність характеристик звукової палітри голосу забезпечується тим, що практично можливо майже нескінченне число поєднань гучності, висоти і тембру. Інтонації в цьому процесі належить активна роль розкриття, поступового розгортання характерних особливостей звучання. Надзвичайно характерна ритмічна сторона інтонації, зокрема співвідношення тривалостей звучання і пауз, довжина мовних періодів, рівномірність або нерівномірність.

Очевидна схожість музики і мови полягає в тому, що і перша, і друга засновані на широкому використанні інтонації, проте в мові саме слово несе конкретний сенс, а інтонація емоційно забарвлює його. Оскільки в музиці залишається тільки інтонація, вона не передає конкретного смислового змісту, в ній існує лише емоційний підтекст.

Відомо, що в мовній питальній фразі висота тону в більшості випадків підвищується на логічному наголосі. Ця загальна закономірність знаходить

своє відображення і в вокальній музиці. Згадаймо фрази, що починаються з питального акценту і з найвищої ноти:

«Що день прийдешній мені готує?» з «Євгенія Онегіна» і «Чим скінчилася вчора гра?» з «Пікової дами» Чайковського; фрази, з якими Весна звертається до Снігуроньки: «А хіба пригожий Лель здатний на пісні?», «Красуня, чи не хочеш на волю, з людьми пожити?»

У всіх цих прикладах питальність відображена не тільки в інтонаційному малюнку мелодії. Вона виражена і в тому, що кожна наведена фраза включає питальне слово. Ще більш цікаві специфічні музичні засоби, що створюють враження інтонації питання. Майже у всіх випадках питальні інтонації "гармонізувалися" дисонуючими акордами: малим мажорним септакордом, великим нонакордом, зменшеним септакордом. З двадцяти восьми випадків двадцять п'ять пов'язані з дисонуючими акордами, і лише в трьох випадках вжито мажорний тризвук. Інтонування інтервалу питання відбувається, як правило, по звуках дисонуючого акорду. Найчастіше це тритон.

Аналіз інтонації питальних фраз в речитативах опер інших композиторів показує, що аналогічні закономірності діють і в них. У «Кам'яному гості» О. С. Даргомижського принцип заміни також проявляється в теситурном підвищенні (в середньому на секунду) інтонаційних центрів у фразах без питального слова. Специфічні музичні засоби використовуються в цій опері також інтенсивно. Наприклад, терцевий і основний тони частіше використовуються у фразах з питальним словом, а септима і нона – у фразах без такого. В цілому О. С. Даргомижський значно частіше, ніж М. П. Мусоргський, застосовував тризвуки і консонуючі мелодійні інтервали в питальних фразах, але їх розподіл в групах різних за типом питань ясно показує дію принципу заміни.

Наведені вище приклади подібності музичної інтонації та мови ілюструють процес виникнення континуального мислення. Континуальне мислення, що є предтечою вербалізації думок та почуттів забезпечує процес



розвитку рефлексії. Отже, сприймання музики, де відображаються запитальні інтонації найбільш ефективно сприяють вербалізації своїх емоцій.

Завершуючи виклад матеріалу з психології музичного сприйняття, відзначимо, що процес засвоєння музичної мови забезпечується завдяки цілому ряду умов. До них відносяться: індивідуальний життєвий, руховий і мовний досвід, темпоритмічна організація музичної тканини.

Специфіка музичної мови, музичного матеріалу, музичних закономірностей – це багато в чому і є те нове, що дає взаємозв'язок компонентів звичайної та музичної мови. Ці компоненти спираються на реальну дійсність, але вступають в музиці в особливі нові співвідношення: ладові, ритмічні, інтонаційно – тематичні і т. д. Зрозуміло, специфіка музики не вичерпується специфікою її мови. Вона полягає також і в тому, що її матеріал починає служити не тільки естетичним цілям, а й розвитку рефлексії.

До групи методів, що визначаються специфікою музичного мистецтва, відомі педагоги – музиканти відносять:

- метод спостереження за музикою (а не навчання їй); цей метод призначений для того, щоб не нав'язувати музику, а переконувати нею; не розважати, а радувати; метод імпровізації (Б. В. Асаф'єв);
- метод співпереживання (Н. А. Ветлугина);
- методи музичного узагальнення, забігання вперед і повернення до пройденого, роздуми про музику, емоційної драматургії (Д. Б. Кабалевський і Е. Б. Абдуллін);
- метод розвитку розрізнення музичних стилів, що призначений для підлітків (Ю. Б. Алієв);
- метод музичної співбесіди (Л. А. Безбородова);
- метод інтонаційно-стильового осягнення музики і моделювання художньо-творчого процесу (Е. Д. Критська і Л. В. Школяр).

Групу методів розробила О. П. Радинова [192] для музичного виховання дошкільнят. Це методи контрастних зіставлень творів і уподібнення характеру звучання музики, які сприяють усвідомленості сприйняття музики, створення

проблемних ситуацій, поглиблюють емоційну чуйність на музику, розвивають уяву та творчість дітей. У методі контрастних зіставлень О. П. Радинова розробила систему завдань, в яких порівнюються контрастні твори одного жанру, п'єси з однаковими назвами, контрастні твори в межах одного настрою (визначення відтінків), інтонації музики і мови, різні варіанти інтерпретації одного твору (оркестрове звучання і сольне, варіанти виконавчого трактування фортепіано).

Метод, розроблений О. П. Радиної, передбачає активізацію різноманітних творчих дій, спрямованих на усвідомлення музичного образу. Вона застосовує різні види уподібнення звучанню музики – моторно-рухове, тактильне, словесне, вокальне, мімічне, темброво-інструментальне, інтонаційне, кольорове, поліхудожнє [193].

Відштовхуючись від схем, і продовжуючи лінію, запропоновану Гродзенської [66], про побудову драматургії уроку в формі музичних творів (урок у формі сонатного АLEGRO, урок в тричастинній формі і т. д.), слід розширити застосування даного методу за кількома напрямками:

- 1) Як в будь-якому великому творі всередині кожного розділу є свій розвиток, своя кульмінація, так і в уроці можна вибудовувати не тільки поєднання різних фрагментів один з одним, але і внутрішній розвиток кожного фрагмента. В рамках одного фрагмента найбільш оптимальним є рух до точки золотого перетину з подальшим більш спокійним завершенням роботи.
- 2) керуватися в схемі драматургічної будови уроку тією чи іншою музичною формою доцільно тоді, коли найбільш важливим моментом уроку є звернення до музичного твору, написаного саме в цій формі. Необхідно, щоб цю відповідність учні обов'язково усвідомили, відчували внутрішній зв'язок музичної форми і форми будови уроку.

Одної вказівки на те, що сьогоднішній урок проходить, наприклад, у формі рондо, недостатньо. Необхідно звернути увагу дітей на те значення, яке набуває повторюваний фрагмент в їх власній свідомості в свідомості людей, що беруть участь в ситуації повторення чого-небудь; на те значення, яке

набувають в порівнянні з повторюваним розділом інші моменти уроку. Тобто встановити усвідомлений зв'язок між явищами мистецтва і явищами життя, моделюючи за законами мистецтва «шматочок» безпосереднього життя дітей. Музична форма – один з найважливіших елементів музичної мови – за допомогою такого прийому музикант набуває змістовне трактування, особисте значення для кожної дитини, що бере участь в цій ситуації.

Ідея про вплив музики на розвиток рефлексії у молодших школярів заснована на можливості вивільнення природних психологічних властивостей дитини: її схильності до гри, до «створення шумів», до активної спонтанності і розкутості. Спершу дитина має «розвиватися» без будь-яких обмежень, оскільки в дітях вже закладено природою напрям розвитку. Надалі вплив виховання передбачає активізацію розумової діяльності, диференціацію музичного сприйняття, розвиток уяви через творче самовираження, набуття навичок музикування. Провідним прийомом є невимушена гра з тембрами, ритмами, імпровізація, спільне музикування, темброво-ритмічний театр, де звуки стають «персонажами». Завдяки ігровим формам виявляються творчі можливості дитини, чому сприяє чутливе сприйняття звукового середовища.

Інтелектуальна напруженість, сконцентрованість музичного сприйняття – результат тривалого психічного розвитку людини і музичної культури. Ослаблення потреби саме у такій якості музичного сприйняття свідчить про поступову психічну і культурну деградацію людини.

У своїх перших роботах в області нейрофізіології і психології сприйняття музики Р. Харрер [328], а також Сутермайстер [397] спостерігали за впливом на людину ритму, мелодії, гармонії та динаміки (грец. *dynamos* – сила), або гучності звучання. Всі спостереження за впливом музики, що прозвучала в той чи інший момент на слухача завжди спиралися тільки на оцінку сили переживань, що відчувала людина при прослуховуванні музики. Неможливо виміряти об'єктивно зміст емоційних реакцій. Звучить музика сумно чи весело, легко чи важко стає на душі, може визначити тільки сам слухач. Правда, не тільки якісні, але і кількісні вимірювання можуть бути досить

цікавими, проте треба враховувати, що при рівній силі емоційного відгуку його зміст (тобто позитивність чи негативність реакції) може широко варіюватися.

#### 2.4. Вікові аспекти застосування невербальних засобів розвитку рефлексії

Перш ніж розглянути особливості застосування невербальних засобів розвитку рефлексії, слід зупинитися на вікових аспектах розвитку рефлексії. Незважаючи на те, що маленька дитина ще не вміє в достатній мірі вербалізувати свої думки і почуття, дослідники вважають за можливе вивчати рефлексивні прояви вже в дошкільному віці. У дошкільному віці процеси рефлексії ще не сформовані, але знаходяться в стадії активного розвитку. Передумовою цього є усвідомлення дитиною в кінці раннього віку свого «Я». Більшість психологів – (Г. С. Костюк [114], А. Н. Леонтьєв [133], Л. С. Виготський [52], П. Я. Гальперін [55]) сходяться на думці, що початок розвитку рефлексії, припадає на вік близько трьох років. На думку Л. І. Божович, процес формування дитини раннього віку завершується виникненням центрального особистісного утворення у вигляді «системи "Я"». У цю систему входить не тільки деяке знання, але і ставлення до себе. Відбувається відокремлення власного «Я» і розрізнення його від «не-Я», що є основною передумовою розвитку рефлексії.

Дитина усвідомлює себе, своє «Я», в умовах взаємодії з оточуючими людьми. Дитина рефлексує, намагається проаналізувати власний психічний стан, проектує свій вчинок на можливі реакції інших людей. При цьому малюк хоче, щоб люди відчували до нього прихильність, подяку, визнавали і цінували його хороший вчинок. При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку розпочинається навчальна діяльність, що потребує від дитини особливої рефлексії, пов'язаної з розумовими операціями.

Молодший шкільний вік – початок шкільного життя. Навчальна діяльність стає для учня провідною. У цьому періоді у дитини виникає усвідомлення себе, як істоти соціальної і свого місця в системі доступних їй суспільних відносин. Умовно цей період можна позначити періодом народження соціального "Я". Саме в цей час у дитини формується "внутрішня позиція", що породжує потребу зайняти нове місце в житті. Також на основі навчальної діяльності у молодших школярів виникає абстрактне мислення, розвивається рефлексія процесу своєї діяльності. У молодшому шкільному віці рефлексія проявляється в можливості не лише усвідомлювати наслідки своїх дій, а й робити їх предметом аналізу. Саме тоді у дітей виникає і формується здатність засвоювати свій життєвий досвід та функція прогнозу.

Будь-яка навчальна діяльність починається з рефлексії, оскільки вчитель оцінює дитину, а дитина вчиться оцінювати саму себе. Оцінка, як зовнішній вплив, фіксований на об'єктивному результаті, сприяє тому, що дитина виокремлює себе як предмет змін. Дія оцінки дозволяє визначити, засвоєний чи ні загальний спосіб вирішення навчального завдання, відповідає або не відповідає результат навчальних дій їх кінцевій меті. Наявність здатності до рефлексії в молодшому шкільному віці виражається в переході від конкретно – ситуативної самооцінки, до більш узагальненою. Якщо в першому класі дитина переважно, лише позитивно оцінює свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язує лише з об'єктивними обставинами, то другокласники і третьокласники відносяться до себе вже більш критично, оцінюючи не тільки хороші, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі в навчанні. [31, с. 55].

Навчальна діяльність, організована спочатку дорослим, повинна перетворюватися в самостійну діяльність учня, в якій він формулює навчальне завдання, виробляє навчальні дії і дії контролю, здійснює оцінку, тобто сам процес навчальної діяльності формує рефлексію.

У віці семи-одинадцяти років дитина починає розуміти, що вона являє собою індивідуальність, яка, безумовно, піддається соціальним впливам. Вона

знає, що зобов'язана вчитися і в процесі навчання змінювати себе, привласнюючи колективні знаки (мова, цифри, ноти та ін.), колективні поняття, знання та ідеї, які існують в суспільстві, систему соціальних очікувань щодо поведінки та ціннісних орієнтацій. Самосвідомість дитини інтенсивно розвивається, а її структура зміцнюється, наповнюючись новими ціннісними орієнтаціями.

Вступаючи в різноманітні відносини з іншими людьми, дитина орієнтується на певні норми, правила, звичаї. «Я-образ» на цьому рівні відображає ступінь відповідності-невідповідності вимогам, що пред'являються суспільством. Усвідомлюючи себе як соціального індивіда, дитина ототожнює себе з певною групою людей – статевою, віковою, етнічною, професійною та ін. Ідентифікуючи себе з цими групами, дитина «дивиться» на себе очима інших, оцінюючи свої вчинки з позицій тієї або іншої групи.

Генезис розвитку рефлексивних процесів в дитячому віці в контексті розвитку особистості розглянуто в роботах Ю. В. Громико і Н. І. Лурія [146]. Автори виділяють етапи становлення рефлексивності у дітей, не пов'язуючи їх з віковими межами, але вказуючи на важливість проходження дитиною кожної стадії.

Л. С. Виготський [53] вважає, що рефлексія формується в молодшому шкільному віці в процесі шкільного навчання через засвоєння наукових знань, що вимагає усвідомлення і оцінки ходу власних думок. А. З. Зак [84] вказує на появу рефлексії в мисленні дітей в віці 11-12 років.

Другий напрямок дослідження генезису рефлексивності пов'язано з розвитком рефлексії в структурі самосвідомості і самооцінки особистості і з вивченням генезису рефлексії як самостійного явища. У роботах В. В. Барцалкіної [23] розглядається взаємозв'язок розвитку рефлексивних процесів і самосвідомості. Автор характеризує різні етапи вікового розвитку дитини, виділяючи процеси відокремлення і ототожнення, і відповідно зміст самосвідомості дитини.

С. Ю. Степанов та І. Н. Семенов [201], виділяючи типи рефлексивності (кооперативний, порівнювальний, інтелектуальний, комунікативний і особистісний), вказують, що їх дозрівання відбувається в різні періоди онтогенезу. Дошкільний вік є сенситивним для формування власної віддаленості, що є результатом порівнювальної рефлексії.

У молодшому шкільному віці формується інтелектуальна рефлексія, що забезпечує дитині здатність відстежувати власні розумові операції. Цей процес відбувається в ході навчання, що є в цьому віці провідною діяльністю.

Психічний розвиток людини на всіх вікових щаблях здійснюється в процесі різних видів діяльності. Як вказує А. Н. Леонтьєв [133], діяльність в цілому не складається механічно з окремих видів діяльності. Одні види діяльності на даному етапі відіграють головну роль в розвитку, інші – другорядну роль.

Провідна діяльність, за визначенням А. Н. Леонтьєва, – це не просто діяльність, що найбільш часто зустрічається на даному етапі розвитку, а діяльність, якій людина віддає найбільше часу. Вона характеризується трьома головними ознаками.

1. У середині провідної діяльності з'являються і розвиваються інші, нові види діяльності, які самі можуть набувати провідне значення в подальшому, на наступній віковій ступені. Так, вчення спочатку з'являється у формі гри: дитина починає вчитися, граючи.

2. У провідній діяльності формуються і розвиваються окремі психічні процеси. Зокрема, в грі складаються образне мислення, активна уява, а у навчанні активно формується абстрактне логічне мислення.

3. Від провідної діяльності залежить формування особистості дитини, її основні зміни в даний період. Наприклад, саме в грі дошкільник, з одного боку, освоює громадські функції і відповідні норми поведінки дорослих людей («яким буває поліцейський, вчитель, лікар і т. п.») а, з іншого боку, вчиться встановлювати взаємини з однолітками, погоджувати з ними свої дії.

На початку свого формування навчальна діяльність можлива тільки на основі постановки навчальних завдань, які ставить вчитель, коли діти навчаються. Учитель здійснює також функції контролю і оцінки. Розвинені форми навчальної діяльності передбачають перехід контролю і оцінки в самоконтроль і самооцінку.

Провідний характер навчальної діяльності наявний в молодшому шкільному віці. Структура навчальної діяльності формується у дітей молодшого шкільного віку, натомість у дошкільнят є тільки її передумови, однією з яких виступає дошкільний пізнавальний інтерес. У цьому віці навчальна діяльність є головною і провідною серед інших видів діяльності (художньої, ігрової, спортивної та ін.).

Систематичне здійснення молодшими школярами навчальної діяльності сприяє виникненню і розвитку у них наступних психологічних новоутворень даного віку:

- суб'єкта цієї діяльності;
- основ теоретичного мислення;
- довільності навчально – пізнавальних дій.

Формування особистісної рефлексії починається в молодшому віці, продовжується в підлітковому та завершується у юнацькому віці. Підлітковий вік є точкою максимальної невідповідності в ступені сформованості різних видів рефлексії.

Для дітей підліткового віку характерна провідна діяльність, яка включає такі види активності: прояв себе у спілкуванні, творчості, навчанні, суспільно-організаційна, художня та інші. Тобто, у підлітків формується прагнення брати участь у будь-яких діях, де вони можуть самореалізуватися, з'являються вміння будувати спілкування у різних соціальних групах, з'являється рефлексія власної поведінки, вміння оцінювати можливості свого «Я». Це пов'язано з тим, що підліток вступає в нові відносини з оточуючими людьми. Стосунки з однолітками будуються на серйозних, що охоплюють широкий



діапазон, видах діяльності. Мета цих дій – зайняти певне місце в системі взаємин з однолітками [172].

В середньому шкільному віці самооцінка є одним зі стійких психологічних утворень. Дослідження самооцінки дітей, які перебувають цьому у віці показує, що вони проявляють високий рівень рефлексивності в самооцінці і в оцінці особистості людини. Підлітки доволі точно можуть визначити, а подекуди і надто категорично висловити своє ставлення один до одного [170].

Відомо, що високий рівень рефлексії сприяє швидкому засвоєнню суспільно цінних критеріїв, їх оцінки, і самої можливості їм відповідати, що підвищує гнучкість у визначенні меж свого особистого простору, для збереження і прояву сили свого «Я». Недорозвинена рефлексія перешкоджає цьому. Такий підліток не в змозі впоратися із запропонованими нормами і проявом сили свого «Я», він переживає міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, впоратися з якими йому самому буває практично неможливо, особливо якщо конфлікти вже інтеріоризовані.

Для старших підлітків в цілому, характерна досить висока ступінь рефлексії. Перехід від підліткового до раннього юнацького віку можна охарактеризувати як період, в якому відбувається зміна деякого «об'єктивістського» погляду на себе «ззовні» на суб'єктивну динамічну позицію «зсередини». Критерії самооцінки набувають принципово інші форми, порівняно з оцінкою людиною інших людей. Вона проявляється в умінні відокремлювати успіх і неуспіх в конкретній діяльності від загального уявлення про себе, свої здібності, можливості, свої ресурси й недоліки.

Для юнацтва характерна продуктивно-пізнавальна діяльність. За допомогою цієї діяльності юнаки та дівчата освоюють орієнтацію у своєму найближчому майбутньому і уміння планувати його, вдосконалюють здатність до вибіркового спілкування, а також рефлексію на свої моральні дії, критичне ставлення до суспільного життя. Це пов'язано з тим, що на період ранньої юності припадає завершення етапу становлення моральної самосвідомості.

Старшокласники, завдяки випереджаючому розвитку їх інтелекту, стають відкритими для обговорення багатьох питань. Найбільш привабливими для них стають дискусії щодо людських стосунків, моральні проблеми. Джерелами для вирішення цих питань є не батьки та учителі, як в молодшому віці, і не коло однолітків, як у підлітковому віці, а різноманітні і складні життєві ситуації, які вони не тільки спостерігають, а й активно включаються в них вже як суб'єкти життєдіяльності.

У процесі інтеріоризації формується індивідуальна навчальна діяльність, показниками якої є:

- уміння суб'єкта діяльності (учня) ініціативно і самостійно розрізняти в освоюваному предметі відоме і невідоме теоретичне знання;
- уміння задавати змістовні питання одноліткам і вчителям;
- вміння не тільки постійно брати участь у дискусіях, а й бути їх ініціатором, організатором.

Період дорослішання представлений найважливішими новоутвореннями, які вносять в життя людини створення власної сім'ї та батьківство. Це час, який можна уточнити рефлексивною формулою: «я розумію те, що відчуваєш ти». Пізнання іншого і себе, прояв в іншому і в собі кращого – це постійний екзистенціальний зміст партнерських стосунків, спільного життя. Під час періоду дорослішання, людина наче здає життєвий іспит на наявність власного «Я» і можливості впливати на нього, можливості діяти по прийнятому щодо себе та інших людей обов'язку.

Розглянувши вікову аспекти розвитку рефлексії в сфері пізнавальної діяльності, зупинимось більш докладно на ролі емоцій і почуттів у розвитку рефлексії. В молодшому шкільному віці емоційні стани, переживання, почуття не завжди підпорядковуються довільній регуляції, але відіграють вельми значущу роль. Почуття беруть безпосередню участь у навчанні, тобто здійснюють підкріплювальну функцію. Повідомлення або події, що викликають сильну емоційну реакцію, швидше і надовго вкарбовуються в пам'яті. Емоції успіху-неуспіху мають здатність прищепити любов або

назавжди згасити її по відношенню до того виду діяльності, якою займається людина, тобто емоції впливають на характер мотивації людини по відношенню до виконуваної ним діяльності.

Важлива і комунікативна функція почуттів. Мімічні та пантомімічні рухи дозволяють людині передавати свої переживання іншим людям, інформувати їх про своє ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності. Міміка, жести, пози, виразні зітхання, зміна інтонації є «мовою людських почуттів», засобом повідомлення не стільки думок, скільки емоцій. Саме ця функція емоцій складає основу розвитку емпатії. Під емпатією розуміється здатність точно, адекватно розпізнати емоційний стан інших людей, свого співрозмовника і співпереживати йому. Емпатію у побуті часто називають емоційною чуйністю. Без розвитку емпатії виховання втрачає сенс, а отже відбувається гальмування особистісного зростання, формування духовності, тому розглянемо цей аспект докладніше.

Дітям багато разів повторюють настанови щодо соціальних норм та правил поведінки, але здебільшого це не дає належного ефекту. Долучення емоційного компоненту до процесу виховання, на нашу думку, необхідно для сприяння зростанню особистості взагалі й розвитку рефлексії зокрема. Емоційна оцінка подій може формуватися не тільки на основі особистого досвіду людини, але і в результаті співпереживань, що виникають в процесі спілкування з іншими людьми, в тому числі через сприйняття творів мистецтва взагалі і музики зокрема.

У дітей дуже рано з'являються почуття і співчуття. В роботах К. Бюлера [101] можна знайти численні приклади, що підтверджують це. Так, на двадцять сьомому місяці життя дитина плакала, коли їй показували зображення плачучої людини, а один трирічний хлопчик кидався на кожного, хто бив його собаку, заявляючи: «Як ви не розумієте, що їй боляче».

Слід зазначити, що емоції у дитини розвиваються поступово через гру та дослідницьку поведінку. Наприклад, дослідження К. Бюлера [103] показали, що момент переживання задоволення в дитячих іграх по мірі росту і розвитку

дитини зсувається. Спочатку в малюка виникає задоволення в момент отримання бажаного результату. У цьому випадку емоції задоволення належить заохочувальна роль. Другий ступінь – функціональна роль. У ході гри, дитині доставляє радість вже не тільки результат, але і сам процес діяльності. Задоволення тепер пов'язано не з закінченням процесу, а з його змістом. На третьому ступені, в дітей з'являється передбачення задоволення. Емоція в цьому випадку виникає на початку ігрової діяльності, і ні результат дії, ні саме виконання не є центральними в переживанні дитини. Таке передбачення задоволення є, по суті, першоджерелом перспективної рефлексії.

Іншою характерною особливістю прояву почуттів у ранньому віці є їх афективний характер. Емоційні стани у дітей в цьому віці виникають раптово, протікають бурхливо, але так само швидко і зникають. Більш значний контроль над емоційною поведінкою виникає у дітей лише в старшому дошкільному віці, коли у них з'являються і більш складні форми емоційного життя під впливом все більш розвинутих взаємин з оточуючими людьми. Здатність до емоційного контролю також свідчить про початок розвитку рефлексії.

Розвиток негативних емоцій в значній мірі обумовлено нестійкістю емоційної сфери дітей і тісно пов'язаний з фрустрацією. Фрустрація – це емоційна реакція на перешкоду у досягненні мети. Фрустрація може бути вирішена по-різному в залежності від того, чи подолано перешкоду, чи зроблено її обхід або знайдено мету, що заміщає попередню. Звичні засоби вирішення фруструючої ситуації визначають виникаючі при цьому емоції. Якщо дитина в ранньому дитинстві часто зазнає стан фрустрації і постійно виявляє непродуктивні форми його подолання, в одних дітей закріплюється млявість, байдужість, безініціативність, в інших – агресивність, заздрісність і озлобленість. Тому для уникнення подібних ефектів небажано при вихованні дитини занадто часто добиватися виконання своїх вимог прямим тиском. Наполягаючи на негайному виконанні вимог, дорослі не надають дитині

можливості самостійно досягти наявної мети і створюють фруструючі умови, які сприяють закріпленню упертості та агресивності у одних і безініціативності – в інших. Більш доцільним у цьому випадку є використання вікової особливості дітей, яка полягає в нестійкості уваги. Досить відволікти дитину від виниклої проблемної ситуації, і вона залюбки виконає поставлені перед нею завдання.

Одночасно з формуванням позитивних і негативних емоцій у дітей поступово формуються моральні почуття. Зачатки моральної свідомості вперше з'являються у дитини під впливом схвалення чи осуду, коли дитина чує з боку дорослих, що одне – можна, потрібно і має бути, а інше – неможна, погано, недобре. Уміння володіти своєю поведінкою, стримувати себе свідчить про наявність вже більш розвинутої рефлексії. Дитина молодшого шкільного віку вже не виявляє так безпосередньо свого гніву, як дитина – дошкільник. Почуття дітей-школярів не мають вже того афективного характеру, який притаманний для дітей раннього віку.

Виховання емоцій і почуттів людини починається з раннього дитинства. Найважливішою умовою формування позитивних емоцій і почуттів є турбота з боку дорослих. Та дитина, якій не вистачає любові і ласки, виростає холодною і неспівчутливою. Для виникнення емоційної чуйності також важлива відповідальність за іншого, турбота про молодших братів і сестер, а якщо таких немає, то про домашніх тварин. Необхідно, щоб дитина сама про когось піклувалася, за когось відповідала. Ще однією умовою виховання почуттів є сприйняття творів мистецтва. Співчуття героям п'єс, картин, скульптур тощо формує й здатність до емпатії у повсякденному житті. В цьому полягає важлива роль естетичного виховання.

Завдяки здатності до емпатії розвивається рефлексія, оскільки в цьому разі дитина має зрозуміти почуття іншого. Потрібен цілеспрямований процес формування у дитини емпатійного ставлення до дійсності. Воно пов'язане зі сприйняттям і розумінням дитиною того, що відбувається з іншою людиною. В ході сприймання творів мистецтва виникає емпатійне ставлення до

прекрасного, що є в реальному світі, насолода цим. В цьому полягає важлива роль естетичного виховання для розвитку рефлексії. В процесі естетичного виховання відбувається долучення дітей до мистецьких цінностей, перехід прекрасного у внутрішній духовний зміст шляхом інтеріоризації. На цій основі формується і розвивається здатність людини до естетичного сприйняття і переживання, її естетичний смак і уявлення про ідеал. Виховання красою та через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває здатність до творчості, до створення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках і поведінці і, звичайно, у мистецтві. Все, що є прекрасним у в житті – і засіб і результат естетичного виховання. Воно концентрується в мистецтві, художній літературі, нерозривно пов'язане з природою, громадською і трудовою діяльністю, побутом людей, їх взаємовідносинами. Система естетичного виховання в цілому використовує всі естетичні явища дійсності.

Джерелом розвитку естетичних почуттів є заняття малюванням, співом, музикою, відвідування картинних галерей, театрів, концертів. Дуже важливо збагатити дітей уявленнями про художні засоби передачі настрою людини, які використовуються в літературі, музиці та образотворчому мистецтві.

Принципи, методи і прийоми естетичного виховання, які витримали перевірку часом, отримали схвалення великого числа педагогів і, якщо так можна висловитися, були прийняті самими школярами. Розглянемо це більш докладно.

Протягом багатьох років музично-педагогічної роботи зі школярами різного віку Д. Б. Кабалевський [98] прагнув знайти таку педагогічну концепцію, яка виходила б з музики і на музику спиралася, яка природно і органічно пов'язала б музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом, а шкільні заняття музикою так само природно пов'язала б з реальним життям.

У своїх пошуках Д. Б. Кабалевський спирався в першу чергу на музично – педагогічні погляди Б. В. Асаф'єва [19]. Постійним джерелом роздумів і,

якщо так можна сказати, педагогічних емоцій є також погляди і переконання В. А. Сухомлинського [221].

Недостатня розвиненість у переважної більшості дітей вмінь розумово контролювати власні емоції та управляти ними, зумовлює необхідність застосування невербальних методів розвитку рефлексії. Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що вербальні стимули спрямовані на активізацію мисленнєвих процесів, а невербальні стимули, зокрема музика – на емоційну сферу.

Підтвердження ефективності застосування невербальних методів розвитку рефлексії наведено у дослідженні Г. В. Опанасюк [178]. Автором розроблена програма, яка включає: арт-терапевтичні методики; комплекс тренінгових методик; низку методів психологічного супроводу особистості, навчально-виховного процесу, методи самоосвіти та саморозвитку досліджуваних. В цій програмі розвиток емоційного інтелекту відбувається шляхом рефлексивного осмислення учнями емоційного змісту проблемних дихотомій «хочу-маю», «прагну-можу». Проблемні дихотомії виражені у художньо-символічних формах арт-терапевтичних та інших експресивно-інтерактивних засобів, спрямованих на конструктивну регуляцію цього змісту у бік сприяння бажаному. Разом з цим, тут відбувається набуття необхідних знань про емоційні феномени та про їх регуляцію; формування вмінь і навичок комунікативно компетентної експресії власних емоцій та керування ними; розвиток здатності розуміти і конструктивно впливати на емоційні переживання комунікантів, налагоджувати та підтримувати ефективну взаємодію і т. ін. Всі ці феномени неможливо розвинути без включення рефлексії.

У художньо-символічних формах психомалюнків, колажів і казок, як засобів арт-терапії, досліджувані виражали свої проблемні дихотомії, а відтак, рефлексивно осмислювали їх, акцентуючи увагу на емоційному змісті цих дихотомій. Слухання музики і співи, ліпка з пластиліну, психогімнастика і танці, медитації, як засоби арт-терапії, слугували емоційній релаксації, зняттю

емоційного і соматичного напруження, створенню оптимального щодо участі в експериментах емоційного стану учасників.

Зазначені засоби розвитку рефлексії, на нашу думку, більш ефективні ніж вербальні, коли дитину просто закликають до самоаналізу або до аналізу своїх стосунків з оточуючими. В своїх дослідженнях Г. А. Цукерман підкреслює, що «рефлексії навчити не можна, можна тільки надати можливість цьому навчитися». Автор вказує, що переживання емоцій, що виникають в ході діяльності та стосунків з однолітками є однією з необхідних умов «вирощування» рефлексивних здібностей дітей [242].

А. В. Захарова і М. Е. Боцманова [89] провели експериментальне дослідження рефлексії як психічного новоутворення в навчальній діяльності. Працюючи в руслі наукової школи В. В. Давидова, вони визначають рефлексію як уміння суб'єкта виокремлювати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи діяльності. Автори розглядають функціонування рефлексії в мисленнєвій діяльності учнів, її роль у регулюванні цієї діяльності у зв'язку з певними особистісними характеристиками, оскільки специфіка навчальної діяльності пов'язана зі змінами у самому учневі як суб'єкті діяльності.

За даними дослідження А. В. Захарової і М. Е. Боцманової, можна говорити про існування зв'язку між специфічними показниками самооцінки молодших школярів і рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – при розв'язанні мисленнєвих задач. Дослідниці виокремили три групи учнів щодо рівнів розвитку рефлексії: «з повною рефлексією», «з неповною рефлексією» та «з нульовою рефлексією». При цьому виявилось, що «з підвищенням рівня рефлексії спостерігається збільшення кількості обережних, проблематичних і невпевнених оцінок як ситуації задачі, так і своїх можливостей її розв'язання» [89, с. 121]. Це свідчить про те, на думку авторів, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний у молодших школярів з деякою невизначеністю в оцінці самого себе як суб'єкта діяльності, а це, своєю чергою, зменшує категоричність оцінних та



самооцінних суджень. При цьому дослідниці наголошують: «Так звана невпевненість у собі цих учнів є по суті функцією проблематичного підходу до об'єкта, що виключає можливість висловлювання категоричних суджень. Разом з тим ця обережність ніякою мірою не блокує інтелектуальну активність учнів: вони проявляють готовність досліджувати незнайому ситуацію» [89, с. 132].

Позначені процеси активно розгортаються в правильно організованій навчальній діяльності школярів. Процес навчання спрямований на освоєння нових знань, способів вирішення більш складних завдань, розвиток пізнавальних здібностей. Освоєння навчального матеріалу і оволодіння новими для суб'єкта способами діяльності при переході до суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі має будуватися не на механічному повторенні і заучуванні пропонованих учителем фактологічних даних і алгоритмів, а на самостійному осмисленні учнями пропонованого їм матеріалу. Теоретичний аналіз і емпіричні спостереження показують, що рішення даної задачі, пов'язаної із забезпеченням розуміння учнями навчального матеріалу, багато в чому має будуватися на механізмах рефлексії. Крім того, навчальна діяльність в суб'єкт-суб'єктній парадигмі передбачає власну активність суб'єкта, його особисту відповідальність за освітній процес і його результати. Суб'єктна позиція, в свою чергу, повинна базуватися на змістовній рефлексивній оцінці навчальних дій, труднощів, що виникають і способів знаходження правильних і ефективних рішень. Через активне освоєння узагальнених способів діяльності суб'єктом будуть розвиватися його пізнавальні здібності, реалізовуватися процеси самопізнання і особистісного розвитку. З урахуванням того, що розвиток здібностей є одним з центральних завдань сучасної школи, звернення до аналізу рефлексивних механізмів і засобів визначення рівня розвитку рефлексивності в учнів являє собою важливу наукову і практичну задачу.

З підвищенням рівня рефлексії підвищується рівень розвитку пізнавальних здібностей, і навпаки. Простежити й довести цю закономірність

можна двома шляхами: через прямий аналіз взаємозв'язків показників рефлексії і рівня розвитку пізнавальних здібностей і через аналіз зв'язків цілеспрямованої роботи, спрямованої на розвиток здібностей учнів, з показниками рівня рефлексії.

Очевидно, що високий рівень рефлексії сприяє швидкому засвоєнню дитиною суспільно цінних критеріїв оцінки її «Я», і самої можливості їм відповідати, що підвищує гнучкість в орієнтації щодо меж свого психічного простору, для збереження і прояву сили свого «Я». Недорозвинена рефлексія перешкоджає цьому. Дитина не в змозі впоратися з пропонованими нормами і проявом сили свого «Я», вона переживає міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти, впоратися з якими їй самій буває практично неможливо.

Процес розвитку передумов рефлексії носить нерівномірний характер: розвиток орієнтування на результат випереджає розвиток орієнтування на інші складові задачі, які потрібно вирішити, недостатньо виражені можливості орієнтування на умови задачі і на результат. Ці особливості впливають на становлення рефлексії як цілісного новоутворення у молодших школярів, що в свою чергу є однією з причин труднощів шкільного навчання.

Отже, за цілою низкою психологічних показників оптимальним для початку педагогічного керівництва розвитком рефлексії може бути визнаний молодший шкільний вік. Оскільки саме для молодшого шкільного віку навчальна діяльність стає провідною, в її рамках дитина засвоює основи теоретичної свідомості і мислення людей. У процесі такого засвоєння у молодшого школяра виникають головні психологічні новоутворення: змістовна рефлексія, аналіз і планування, які визначають істотні якісні зміни, як пізнавальних процесів дитини, так і всієї її особистісної сфери.

Новоутворення не виникають автоматично, для їх формування необхідна відповідна діяльність. Вміння діяти у внутрішньому плані, аналіз, планування самосвідомість, рефлексія є не що інше, як найважливіші компоненти розумової діяльності. Для їх виникнення необхідна стимуляція саме мислення

у всіх його формах. Отже, розвиток рефлексії в початковій школі є найбільш адекватним педагогічним завданням для цього віку.

Для вирішення цього завдання складається цілий комплекс необхідних психологічних передумов. Г. С. Тарасов [224] наводить такі найбільш типові, показники вікових психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку:

- моторна активність;
- сенсорно-перцептивна активність;
- інтелектуально-вольова активність;
- мотивація та емоційна активність.

Можна стверджувати, що в цьому віці стає активним весь комплекс «психічного будівельного матеріалу», необхідний для формування й музичного мислення: сенсорно-перцептивна активність забезпечує багате слухове сприйняття; моторна активність дозволяє прожити, «відпрацювати» рухами різного типу та рівня метро-ритмічну і, ширше, плинну природу музики; емоційно-виразна активність служить запорукою емоційного переживання музики; і, нарешті, інтелектуально-вольова активність сприяє як виникненню внутрішньої мотивації, так і цілеспрямованому «проходженню всього шляху» процесу музичного мислення.

Перша з цих ліній йде від окремих, відносно другорядних компонентів музичної інтонації до їх комплексів і, нарешті, сприйняття і усвідомлення її мелодійної сторони. Друга лінія інтерпретації позамузичних образів і асоціацій йде від одиничних, бідних, суто конкретних і односкладово названих образів до розгорнутих, яскравих картин і сюжетних оповідань, що включає образи-спогади і образи-фантазії [224]. «Як тільки мелодійна інтонація ставала доступною дітям, вона направляла їх сприйняття і визначала інтерпретацію, роблячи їх близькими і адекватними. Поява яскраво вираженої мелодичної орієнтації музичного сприйняття-мислення свідчила про новий якісний стрибок у його розвитку, який стався на сьомому році життя» [224, с.123].

Виникаючи на рубежі дошкільного та шкільного періодів, «сприйняття мелодії істотно змінюється зазвичай за порівняно короткий термін – молодший шкільний вік дитини» [224, с.107]. При яскраво вираженій провідній ролі мелодійного начала в більшості творів шкільного репертуару, мелодійне сприйняття стає не просто однією з найважливіших форм інтонаційного сприйняття. Воно залучає весь виразний комплекс засобів музичної мови, виявляється структурним провідником процесу музичного мислення. Тому, період активного становлення мелодійного сприйняття можна визнати найбільш сприятливим для розвитку і музичного мислення в цілому.

Педагогічне керівництво розвитком рефлексії може спиратися на розроблену П. Я. Гальперінім [55] теорію поетапного формування розумових дій. Суть результатів цього дослідження полягає в тому, що дії, операції, які спочатку виконуються під керівництвом вчителя в розгорнутих і наочних формах, поступово скорочуються, «згортаються», піддаються інтеріоризації.

У поетапному формуванні розумових дій величезна відповідальність лежить на вчителі. Вона обумовлена природою міжособистісних відносин: молодших школярів відрізняє довірливе підпорядкування авторитету, віра в істинність всього, чому вчать. Учитель, як правило, є одним з найбільш значущих для учня людей, дитина приймає очікування дорослого і намагається їм відповідати. У цьому віці ще не склалася і система цінностей. Діти готові прийняти чужі ціннісні орієнтації, і активно використовують їх у відносинах один з одним, лише поступово виділяючи з них свої особисті цінності. За період молодшого шкільного віку відбувається їх емоційне освоєння і закріплення в діяльності. З цього правильно розставлені педагогом ціннісні акценти будуть надалі сприяти більш глибокому і адекватному осягненню своїх відносин з іншими.

Самосприйняття дитини орієнтується в цьому віці на зовнішні стандарти. Спираючись на цю особливість, можна закласти в якості норми таку важливу

для рефлексії якість, як пильна увага суб'єкта до самого себе, до свого внутрішнього світу.

Вітчизняні дослідження останніх років [144] показують складну картину рефлексивного життя дитини. «Вже у дітей 6-го року життя є уявлення про душу, як про особливий, внутрішній феномен, що недоступний зору і дотику» [144, с. 24]. В якості проявів своєї душі діти визначають такі функції, як емоції, мислення, пам'ять, бажання. На нашу думку, уявлення дітей про душу та її прояви сприяють розвитку рефлексії, оскільки спонукають звернутися до свого внутрішнього світу. Найбільше число різноманітних і оригінальних відповідей дослідники отримали у дітей сьомого року життя. Вони зазначають: «З'явившись в найбільш повній і яскравій формі на рубежі дошкільного та шкільного віку, уявлення дітей про душу практично не ускладнюються і не збагачуються в молодшому шкільному віці. Система освіти не надає дитині необхідних ресурсів для просування в цьому напрямку» [144, с. 28]. Можна додати, що розвиток музичного мислення, що передбачає обов'язкове звернення до свого внутрішнього світу, може допомогти розвитку дитини і в цьому напрямку.

На сьомому році життя виникає переживання «Я», своєї суб'єктивності, яке є основою для особистісно-значущого сприйняття музики і участі особистісної рефлексії в процесі музичного мислення. Ці перші елементи рефлексії власної психічної реальності пов'язані з проходженням так званої кризи дитинства: розриву реального і ідеального. Тут особистість стає відкритою для механізму вирівнювання себе зі світом за допомогою катарсичного переживання мистецтва.

Фахівці з вікової психології відзначають [260], що молодшому школяреві властива велика рухливість емоційної сфери, у нього значною мірою зберігається властивість бурхливо реагувати на окремі явища, що зачіпають його. І хоча дитина починає вже більш стримано висловлювати свої емоції, але це не означає, що молодший школяр вже добре володіє своєю поведінкою. Можна сказати, що протягом молодшого шкільного віку наростає

організованість в емоційній поведінці дитини. Однак діти зберігають постійну потребу в зміні емоційних станів.

У процесі розвитку молодших школярів наявність потреби у пізнанні себе виступає як умова формування рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Важливим компонентом процесу рефлексії є самоаналіз, в процесі якого дитина визначає відповідність результату з поставленою метою; молодші школярі оцінюють свої досягнення, визначають ті елементи, які не допрацьовані. Таким чином, діти критично осмислюють досягнуті результати з можливостями, що в свою чергу є ознакою рефлексії й основою для подальших дій.

Зважаючи на зазначене вище, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку особистісної рефлексії. Якщо ж розглядати види рефлексії у площині часу, то найбільш доцільно розвивати ретроспективну рефлексію. Це можна пояснити тим, що ситуативна (актуальна) рефлексія і так розвивається в процесі розумової діяльності в ході вирішення задач. Рефлексія своїх милітневих дій «тренується» в ході їх контролю і оцінки на уроках математики, мови, природознавства. Щодо ретроспективної рефлексії, то таке тренування не передбачено в системі навчально – виховного процесу. Вербальні методи, тобто спонування дитини до самоаналізу, роздумів над своїми стосунками з оточуючими здебільшого не є ефективним. Розуміючи особливості молодшого шкільного віку, можна зробити висновок, що розвиток рефлексії в цей період життя людини може відбуватися досить успішно і бути на високому рівні за умов високого рівня особистісного розвитку в цілому. Разом з цим, за відсутністю сприятливих умов для особистісного розвитку відбуваються процеси, що гальмують розвиток рефлексивних вмінь, не дозволяють дитині критично оцінити свої можливості.

Отже, розвиток особистісної ретроспективної рефлексії слід здійснювати спираючись на невербальні методи, тобто впливаючи на емоційну сферу. Застосування, в якості стимульного матеріалу, творів мистецтва, в тому числі

музику, на нашу думку, має активізувати розвиток рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.

## РОЗДІЛ III

### РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

#### 3.1. Вплив мистецтва на розвиток особистості

В ході наукового аналізу будь-який витвір мистецтва розглядається психологом як система подразників, свідомо організованих таким чином, щоб викликати естетичну реакцію. При цьому, аналізуючи структуру подразників, необхідно відтворити структуру реакції людини на вплив музики, танцю, вірша тощо. Без спеціального психологічного дослідження неможливо зрозуміти, які закони керують почуттями в художньому творі.

Вплив мистецтва на людину вперше висвітлив Аристотель у вченні про катарсис – очищення душі під час сприймання трагедії. Учення про катарсис і досі наявне в основі психології художнього сприйняття, творчості і, в широкому соціально-психологічному розумінні, трактується як подолання самотності і відчуженості, досягнення людської солідарності, якісний стрибок у процесі соціалізації, формування гуманістичного світосприймання, залучення до високих духовних цінностей людства, які несуть твори великих творців.

Ідея про виховну і "перетворюючу" силу мистецтва і зокрема музики обґрунтовується з давніх часів. Древні греки вважали, що "гімнастика робить гнучким тіло, а музика робить гнучкою душу". Відомі роботи Платона, Аристотеля, де вказується на педагогічну і психотерапевтичну спрямованість музичного мистецтва. "Через розбещені лади в душу слухачів може проникнути ганебне, а жахливе – через лади занадто суворі" [17, с. 89]. Платон і його послідовники обґрунтували в доступному їм історичному контексті допустимість тільки тих музичних творів і інструментів, за допомогою яких "індивід може піднятися до рівня суспільних вимог і усвідомити свій власний внутрішній світ як внутрішню єдність полісної общини" [60, с. 74]. Завдання музичного виховання по Платону – це гармонізація індивіда з громадським



життям. "Музика насолоди розхитує зв'язок індивіда і суспільства", що служило, на думку Платона, "початком фізичного і морального занепаду".

Бідність і хибність гедоністського розуміння психології мистецтва показав ще В. Вундт, коли він з вичерпною ясністю довів, що в психології мистецтва нам доводиться мати справу з надзвичайно складним видом діяльності, в якому момент задоволення відіграє непостійну і часто неварту роль. В. Вундт застосовує поняття «вчувствування», загалом розвинене Р. Фішером і Ліппсом, і вважає, що психологія мистецтва «найкраще пояснюється виразом «вчувствування», оскільки, з одного боку, воно повністю справедливо вказує, що в основі цього психічного процесу лежать почуття, а з іншого боку, вказує на те, що почуття в даному випадку переносяться суб`єктом, що сприймає, на об`єкт» [51, с.126].

Однак В. Вундт зовсім не зводить до почуття всі переживання. Він дає поняттю вчувствування дуже широке і в основі своїй досі глибоко вірно визначення, з якого й треба виходити далі, аналізуючи художню діяльність. «Об`єкт діє як збудник волі, – зазначає В. Вундт, – але він не вчиняє дійсного вольового акту, а викликає тільки прагнення і перешкоди, з яких складається розвиток дії, і ці прагнення і перешкоди переносяться на самий об`єкт так, що він представляється предметом, який діє в різних напрямках і зустрічає опір від сторонніх сил. Переносячись таким чином в предмет, вольові почуття ніби одушевляють його і вивільняють глядача від виконання дії» [51, с. 123].

Такою складною дійсністю виявляється для В. Вундта навіть процес елементарного естетичного почуття. В повній відповідності з цим аналізом В. Вундт презирливо ставиться до робіт Н. Ланге і інших психологів, які стверджують, що «у творі митця і того, хто сприймає його твір, немає іншої мети, крім задоволення... Чи мав Бетховен мету доставити собі і іншим задоволення, коли він у Дев`ятій симфонії вилив у звуках всі страсті людської душі, від найглибшого горя до найсвітлішої радості?» [51, с. 145]. Таким питанням В. Вундт хотів показати, що якщо в повсякденному житті ми

необережно називаємо враження від Дев'ятої симфонії задоволенням, то для психолога це є помилкою, яку неможливо вибачити.

Аналізуючи вплив мистецтва на особистість спираючись на теорію З. Фрейда, слід зазначити, що практичне застосування психоаналітичного методу ще чекає свого здійснення, і ми можемо тільки сказати, що воно має реалізувати на практиці ті величезні теоретичні цінності, які закладені в самій теорії. Ці цінності загалом зводяться до одного: до залучення несвідомого, до розширення сфери дослідження, до вказування на те, яким чином несвідоме в мистецтві стає соціальним.

Вчення про катарсис як основу естетичної реакції – центральний феномен «Психології мистецтва» [232]. Л. С. Виготський наповнює поняття катарсису іншим змістом, ніж Фрейд, популярність якого у зв'язку з розповсюдженням в 20-ті роки психоаналізу стрімко зростала. У відмінностях цих трактувань катарсису знов-таки проявляється зв'язок руху пізнання з соціально-ідеологічною атмосферою, в якій працює вчений. Для З. Фрейда катарсис – засіб захисту особистості від нестриманих патогенних імпульсів, свого роду клапан, який рятує її від примітивних сексуальних інстинктів. Як в інших моделях психоаналізу, у поясненні Фрейда катарсис виступає в ролі такого акту поведінки, детермінантом якого є минуле – приховані в глибинах організму, в бурхливому "котлі емоцій", темні психічні сили [232].

Л. С. Виготський вносить в поняття про катарсис ознаку, яка вказує на спрямованість цієї реакції в майбутнє. Від того, який напрям надає мистецтво психічному катарсису, залежить і те, які сили він надасть життю. «Мистецтво є, скоріше, організація нашої поведінки на майбутнє, установка вперед, вимога, яка, може бути, ніколи і не буде здійснена, але яка змушує нас прагнути поверх нашого життя, до того, що лежить за ним» [53, с. 129]. Отже, мистецтво осмислюється як засіб організації реальної, земної поведінки, спрямованої в далечінь.

Вплив мистецтва, коли воно здійснює катарсис і втягує в це очищувальне полум'я найінтимніші, найбільш життєво важливі потрясіння особистої душі,

є вплив соціальний. Дія відбувається не таким чином, як зображає теорія зараження, що почуття, яке народжується в одному, заражає всіх, стає соціальним, а якраз навпаки. Переплавка почуттів зовні нас відбувається силою соціального почуття, яке об'єктивоване, винесено зовні нас, матеріалізовано і закріплено в зовнішніх предметах мистецтва, які стали знаряддями суспільства.

Чудово виражено цю високу напругу мистецтва в повісті "Крейцера соната" Л. М. Толстого. Ось як каже про неї оповідач: «В Китаї музика – державна справа. І це так і має бути... А то страшний засіб в руках кого попало. Наприклад, хоча б цю "Крейцерову сонату", перше престо. Хіба можна грати у вітальні серед декольтованих дам це престо? Зіграти і потім поаплодувати, а потім їсти морозиво і розмовляти про останні плітки. Ці речі можна грати тільки при певних, важливих, значних обставинах, і тоді, коли треба зробити певні, відповідні цій музиці важливі вчинки. Зіграти і зробити те, на що налагодила ця музика. А то не відповідний ні місцю, ані часу виклик енергії, почуття, нічим не проявленого не може не впливати згубно» [67, с.61-62].

Уривок з "Крейцерової сонати" мовою рядового слухача дуже правдиво розповідає про незрозумілий і страшний вплив музики. Тут викривається нова сторона естетичної реакції, а саме те, що вона є не просто розряд без ефекту, холостий постріл, вона є реакцією на витвір мистецтва і новий дуже сильний подразник для подальших вчинків. Мистецтво потребує відповіді, спонукає до певних дій і вчинків.

На думку Х. Г. Гадамера [54] мистецтво ніби двоїться і для його сприйняття необхідно споглядати одразу і істинний стан речей, і відхилення від цього стану, і як з такого суперечливого сприйняття виникає ефект... мистецтва, і навіть якщо безглуздя є для дитини знаряддя оволодіння реальністю, то ми дійсно починаємо розуміти, чому крайні ліві у нашому мистецтві висувають формулу: мистецтво як метод побудови життя. Вони кажуть, що мистецтво є життєбудування, тому, що «дійсність» кується з виявлення і зіткнення суперечностей. «Навчити творчому акту мистецтва

неможливо, але це зовсім не означає, що не можна вихователю сприяти його утворенню і появи». Саме «через свідомість ми проникаємо в несвідоме... організуючи певним чином свідомість, яка іде назустріч мистецтву, ми заздалегідь забезпечуємо успіх чи програш цьому витвору мистецтва» [54, с. 245].

Несвідоме в історичному розвитку людини походить з досоціального періоду. Воно виявляється переважно в асоціальних і антисоціальних явищах. Але, за З. Фрейдом [232], несвідоме у психічному житті людини уможливорює культурний прогрес, який не зміг би здійснитися за активної протидії несвідомого. Навпаки, несвідоме містить у собі надзвичайно інтенсивні стимули лібідо. Саме це джерело енергії бере участь у соціальній творчості культури. Психоданаліз за предмет свого дослідження бере насамперед творчість художню і моральну.

Л. С. Виготський зазначає: «Нам доведеться ще мати справу з позитивними сторонами психоданалізу при спробі намітити систему поглядів, які мають лягти в основу психології мистецтва. Однак практичне застосування зможе принести якусь реальну користь лише в тому випадку, якщо воно відмовиться від деяких основних і первородних гріхів самої теорії, якщо наряду з несвідомим воно стане враховувати і свідомість не як чисто пасивний, але й як самостійно активний фактор, якщо воно зуміє роз`яснити дію художньої форми, роздивившись в ній не тільки фасад, але й найважливіший механізм мистецтва; якщо, нарешті, відмовившись від пансексуалізму та інфантильності, воно зможе внести в коло свого дослідження все людське життя, а не тільки його первинні і схематичні конфлікти.» [53, с. 82]. Л. С. Виготський підкреслює, що теорія З. Фрейда зможе дати правильне, соціально-психологічне тлумачення і символіці мистецтва, і його історичному розвитку. Зрозуміло, що мистецтво ніколи не може бути пояснено до кінця з малого кола особистого життя, а неодмінно потребує пояснення з великого кола життя соціального. Мистецтво як несвідоме є тільки проблема; мистецтво як соціальне розв`язання несвідомого – ось її найімовірніша відповідь.

Вплив мистецтва на особистість взагалі й виховна сила музики зокрема полягає у тому, що вона своєрідно підкреслює певні моменти і ситуації в житті людини, підсилює емоційне сприймання і створює особливе ставлення до них. Душевні імпульси та спонукання, що викають при цьому, впливають на характер людини.

За словами Л. Виготського, «... мистецтво є найважливіше осереддя всіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві, спосіб зрівноваження людини зі світом у найбільш критичні й відповідальні моменти життя» [53].

При цьому функція мистецтва підкоряється необхідності досягти оптимальних умов підтримки психологічної рівноваги людини з оточуючим середовищем. Відбувається це через компенсацію несвідомої установки установкою свідомості. В іншому випадку – свідомість пригнічується несвідомими імпульсами. А душа людини насичується конфліктними станами, деструктивні імпульси яких у будь-який час можуть вийти з-під контролю і штовхнути людину на аморальні чи кримінальні вчинки. Отже, мистецтво – це той вид діяльності, який дає можливість для адаптації внутрішнього із зовнішнім.

Перша і найбільш розповсюджена формула, з якою доводиться зустрітися психологу, коли він підходить до вивчення сутності мистецтва, – визначення мистецтва як пізнання. Починаючи з В. Гумбольдта, ця точка зору була блискуче розвинута в працях О. О. Потебні [190] та його школи і слугувала основним принципом в цілому ряді його плідних досліджень. Вона ж в дещо модифікованому вигляді підходить надзвичайно близько до загально відомої думки, яке йде з далекої давнини, про те, що мистецтво є пізнання мудрості і що повчання і наставляння – це одна з головних його задач. Можна провести аналогію між мовою і мистецтвом. У кожному слові, як показали психологічні дослідження мовознавства, є три основні елементи: по-перше, зовнішня звукова форма, по-друге, образ, або внутрішня форма, і по-третє, значення.

Таким чином, виявляється, що мистецтво є особливий спосіб мислення, який врешті решт призводить до того ж самого, до чого приводить і наукове пізнання, але тільки іншим шляхом. Мистецтво відрізняється від науки тільки своїм методом, тобто способом переживання, тобто психологічно. «Поезія, як і проза, – зазначає О. О. Потебня, – є перш за все і головним чином відомий спосіб мислення і пізнання. Ми вивчаємо ритмічну будову якогось словесного уривку, ми маємо весь час справу з фактами непсихологічними, проте, аналізуючи цю ритмічну побудову мовлення як різноманітно спрямовану на те, щоб викликати відповідну функціональну реакцію, ми через цей аналіз, виходячи з цілком об'єктивних даних, відтворюємо деякі риси естетичної реакції. При цьому цілком зрозуміло, що відтворювана таким шляхом естетична реакція буде зовсім безособовою, тобто вона не буде належати ніякій окремій людині і не буде відображати ніякого індивідуального психічного процесу у всій його конкретності, проте це тільки її перевага. Ця обставина допомагає нам встановити природу естетичної реакції в її чистому вигляді, не змішуючи її зі всіма випадковими процесами, якими вона обростає в індивідуальній психіці» [190, с. 83-84].

Предметом дослідження, яке претендує на те, щоб бути вивченням мистецтва, має бути те специфічне, що відрізняє його від інших областей інтелектуальної діяльності, роблячи їх своїм матеріалом чи знаряддям. Кожний витвір мистецтва являє собою складну взаємодію багатьох факторів. Отже, задачею дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості є визначення специфічного характеру взаємодії цих факторів [165, с. 59].

У якому відношенні тоді естетична реакція знаходиться зі всіма іншими реакціями людини, як цьому сенсі визначається роль і значення мистецтва у загальній системі поведінки? Досі на це питання даються зовсім різні відповіді і зовсім по-різному оцінюється роль мистецтва, яка одними авторами прирівнюється до найбільшої цінності, а іншими – до звичайної розваги та відпочинку.

У психології було висунуто надзвичайно багато різноманітних теорій, з яких кожна по-своєму роз'яснювала процеси художньої творчості або сприйняття творів мистецтва. Однак надзвичайно небагато спроб було доведено до кінця. Ми не маємо майже жодної повністю завершеної і скільки-небудь загальновизнаної системи психології мистецтва.

Визначення особливостей впливу мистецтва на розвиток особистості буде не завершеним, якщо не розглянути роль символу у сприйманні художніх творів. Саме через символи відбувається перехід від чуттєвого сприймання до усвідомлення своїх почуттів та переживань. Символом є предтеча знакових форм передачі емоційних станів. На основі знаків виникає усвідомлення себе в ситуації з подальшою вербалізацією, а отже й рефлексією. Розглянемо філософські, семіотичні та психологічні погляди на природу символу як регулятора поведінки особистості. Впродовж історичного розвитку науки ці погляди отримали різне наукове тлумачення.

Теоретичний аналіз проблеми визначення символу як предтечі рефлексії свідчить, що поняття «символ» є обов'язковим референтом дослідного дискурсу психології. Символ відкриває особистості багатозначну смислову перспективу предметів і явищ, впливає на проникливість мислення – він є особливою, опосередкованою формою відображення дійсності. Як найстійкіший елемент культури і механізм пам'яті символ покликаний реалізувати ряд функцій (прогностичну, пізнавальну, адаптивно-регулятивну, ідентифікаційно-інтегративну, інформаційну, заміщення, об'єднання чуттєвого і надчуттєвого в людині, гносеологічну, естетичну), що дають змогу особистості скласти уявлення про свою поведінку і сформувану установку на відповідну дію [105, 136 та інші].

Аналітичний огляд дослідження проблеми природи символу дав підстави розглядати його як синтез думок, почуттів та образів, як інформаційно-енергетичне утворення, що конструює і породжує в людини нескінченний ряд станів предмета чи явища, регулює її дії та вчинки.

Систематизація філософсько-психологічних знань про людину засвідчує, що проблема символу постає як ідейно-образна конструкція зі значною смисловою зарядженістю [138]; розпізнавальний знак для осіб, які належать до різних соціальних та етнічних спільнот [167]; спосіб пошуку людиною істинного знання для оволодіння світом чуттєвого досвіду [108]; вид інтуїтивного способу подання розуму нових ідей [104].

Як особлива форма пізнання, символ забезпечує суб'єкту адаптацію поведінки до реальності. У дослідженнях психологів (В. Клименко, З. Фрейд), філософів (Е. Кассіер, О. Лосєв), семіотиків (Ю. Лотман, Ч. Пірс) він розглядається як особливе відображення дії, яка інтеріоризується засобами абстрактного мислення, та подає її у перетвореній формі, що залежить від мети людини.

Зазначається багатозначність символу, оскільки він постає як єдність протилежностей, синтез і вирішує протиріччя ірраціональним шляхом. Особистість завдяки символу отримує можливість розшифрувати зміст чуттєво-інтуїтивних процесів. Через символ думка і зорові образи перетворюються у живі рухи і дії особистості. Символічний образ не лише означає, а й породжує та регулює найбільш досконале об'єднання всіх протилежностей людини. Символічна регуляція поведінки дає змогу особистості покинути безпосередній просторово-часовий контекст, відкрити для себе інше «Я», відмінне від свого власного, і прийняти “роль Іншого” [138].

Символ є об'єктом рефлексії особистості. Входячи в ситуацію розуміння через символ, особистість постійно розширює сферу досвіду, реалізуючи його через мову. Психологічний аспект символу пов'язаний із тим, що індивід сприймає його відповідно до власного ментального стану, значення якого ним породжується. У поведінковому аналізі людських стосунків символ звеличує не людину саму по собі, а її поведінку, вчинки та діяльність [47].

Регуляція поведінки символом спрямовує організацію психіки таким чином, щоб людина бачила цілісний образ крізь поодинокі явища, формувала



думки та почуття – безпосередні регулятори поведінки. При цьому символ як спонукальний чинник до дії зумовлює активність людини. Залежно від контексту, він впливає на почуття та інтереси особистості, створює думку саме про ефект дії, виражає те, що закріплено організмом на основі досвіду. Особистість, засвоюючи символічні значення, є “продуктом символу”. Стаючи засобом спілкування, символ дає змогу людині успішно адаптуватися до навколишньої дійсності. За допомогою символу особистість розуміє інших людей та вибудовує власну поведінку. Символічне спілкування людей відбувається в чуттєво-інтуїтивній формі – через отримання, декодування і використання знаків. Знаки, у свою чергу, набуваючи відповідних значень, перетворюються в символи в результаті інтерпретації. Співвідношення між символом і його значенням можуть змінюватися: збагачуватися, збіднюватися, розростатися, ускладнюватися; символ може залишатися незмінним, тоді як значення – змінюватимуться.

Ґрунтуючись на дослідженнях О. Потебні [190], символ охарактеризовано як засіб мови, що регулює поведінку особистості. Роль психомоторних символів полягає в тому, щоб не лише відображати зовнішню форму існування психічного світу особистості, а й регулювати процес спілкування та поведінку в цілому. У міжособистісній взаємодії вони є поліфункціональними, що дає змогу: а) створювати образ партнера по спілкуванню; б) регулювати статусно-рольові стосунки; в) реалізовувати функцію економії мовного повідомлення; г) регулювати систему взаємин в невизначеній ситуації.

Особливу увагу слід приділити чуттєвим формам регуляції поведінки особистості символом. Послідовність морфогенезу форм регуляції дій і поведінки людини побудована відповідно до фізіологічних субстратів нервової системи; образу внутрішньої мети; позамовних кодів передачі смислів. Символічна регуляція поведінки визначається потенціалом праксису, опануванням дій, здатних втілювати образи, думки та почуття у формі

предметів чи знакових систем. Символ є функцією поведінки, яка дає змогу особистості всебічно себе пізнати й сформувати установку на дію.

Завдяки символу особистість виявляє й актуалізує смисли, не об'єктивовані й не усвідомлені в раціонально знакових формах. Символ містить у собі нескінченний запас енергії та інформації. Регулюючи поведінку, він впливає не тільки на мислення, а й на почуття та уяву особистості, її проникливість; показує можливості, що існують потенційно, але ще не мають чіткого вираження. Це дає змогу особистості не лише пізнавати властивості предметного світу, а й використовувати їх силу для зміни самого предмету й поведінки в цілому в нові форми для задоволення життєвих потреб. Символ – це згорнута різноманітність значень поведінки особистості; принцип регуляції поведінки особистості; засіб спілкування між людьми; першооснова певної ідеї, думки, що переходить у дію. Отже, регулюючи поведінку символом, особистість стає здатною конструювати й розробляти систему своїх розумових дій та контролювати їхній розвиток. Все це дає підставу стверджувати про зв'язок символу й рефлексії, якщо розглядати зазначені феномени в аспекті визначення впливу мистецтва на розвиток особистості.

Вищі форми рефлексування, про які писав В. П. Зінченко: "У міру накопичення досвіду споглядання, переживання, страждання душа як би впадає в розуміння, фіксує невідрефлексовані значення і смисли... споглядання – медитація – переживання, так само як і форми мистецтва, являють собою вищі форми рефлексії – духовної рефлексії, яка схожа осяянню, інсайту» [92].

### 3.2. Зв'язок рефлексії з творчими проявами особистості.

Необхідність розгляду проблеми активізації творчого процесу зумовлено тим, що саме з цим процесом пов'язане особистісне зростання взагалі й розвиток рефлексії зокрема. Саме в процесі творчості людина самореалізується в повній мірі, що викликає позитивні емоційні стани: радість,

піднесення, натхнення. Такі стани є найбільш сприятливі для розвитку рефлексії.

Розвиток новітніх технологій в інформаційному просторі ставить серйозні виклики процесу становлення творчої, морально й духовно зрілої особистості. Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість є культурно-історичним явищем, що має і психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Творчість передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а найважливіше потребу людини в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей. Потреба в самоактуалізації, в свою чергу, є ознакою особистісного зростання, яке тісно пов'язано з наявністю розвиненої рефлексії.

Особистісне зростання, необхідною складовою якої є самореалізація своїх здібностей та можливостей, тісно пов'язане з творчим ставленням людини до свого життя. Як зазначає В. А. Роменець [196], найвище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій діяльності. Це стосується не тільки художньої творчості, де індивідуальність художнього бачення і зображення є основною вимогою. Навіть наукова творчість, яка має своєю метою відкривати об'єктивні закони дійсності, не може відбуватись інакше, як шляхом використання «індивідуальної методики», індивідуального таланту і його своєрідних хитрощів, які примушують природу розкривати свої таємниці. І вже досить легко впевнитися, що технічна творчість, яка поєднує в собі елементи наукові і художні, має яскравий відбиток індивідуальних рис свого творця. Своєрідний характер стилю виявляється в архітектурі, в різноманітних технічних конструкціях [196].

Вже предметні дії роблять можливою для людини певну сукупність творчих знахідок. Однак спочатку ця творчість має стихійний характер,

людина не ставить перед собою спеціальної мети – що-небудь створити. Творчий продукт виникає перед нею несподівано – як випадкова знахідка на основі вдалого матеріального збігу предметів, зміни їхньої конфігурації тощо. Цей продукт справляє велике враження. Тоді людина стає уважною до наслідків своєї діяльності, до власних рухів, які виявилися причиною таких яскравих емоцій. В цьому й полягає роль творчості як детермінанти рефлексії. Людина починає звертати особливу увагу саме на свої дії та дістає задоволення від своєї вправності, досконалості, граціозності і – головне – продуктивності.

Особистісні механізми, що забезпечують саморозвиток і творче самовдосконалення людини в процесі життєдіяльності, визначають етапи творчого розвитку особистості: пропедевтичний, базовий, автокреативний. У сфері освіти підростаючого покоління С. І. Гессен [60] в якості таких етапів визначає основні сходинки моральної освіти: ступінь аномії, або теорію дошкільної освіти; ступінь гетерономії, або теорію школи; ступінь вільної самоосвіти (автономії) або теорію позашкільної освіти.

Таким чином, креативність як інтеграційна якість особи забезпечує мотиваційно-творчу активність, продуктивність мислення, інноваційність діяльності. Стосовно трудової діяльності креативність особи може проявлятися в різних видах активності: виробничої, художньої, педагогічної, комунікативній співпраці тощо.

В процесі творчості (наукової, художньої) людина вкладає в матеріал свої здібності, що не зводяться до трудових операцій або логічного висновку, тобто такі свої можливості, що виражають певні аспекти її особистості. Саме цей факт надає продуктам творчості додаткову цінність порівняно з продуктами простого виробництва.

У нашій країні і за кордоном здійснені фундаментальні дослідження по психології творчості, загальних і спеціальних здібностей, вивчені генетичні передумови індивідуальних відмінностей [60, 153, 196 та ін.]. В той же час досі недостатньо методик для розвитку творчого потенціалу дитини на основі її загальної і специфічної обдарованості. Недостатньо вивченим залишається

специфіка дивергентного мислення. Вчені дійшли висновку, що творчі здібності не є тотожними здібностям до навчання і рідко виявляються в тестах, спрямованих на визначення коефіцієнту інтелекту. В результаті експериментальних досліджень серед здібностей особи була виокремлена здатність особливого роду – породжувати незвичайні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Така здатність була названа креативністю, тобто творчістю (від англ. creativity – здатність до творчості). Отже, креативність охоплює певну сукупність розумових і особистісних якостей, що визначають здатність до творчості.

Розвиток творчої особистості в цілому передбачає як розвиток творчої компетентності, так і розвиток інших характеристик і здібностей особи: інтелект, уяву, креативність. До речі, згідно з думкою А. Маслоу [153], креативність, тобто творча спрямованість, є природженою, отже вона властива усім. Але з часом ця здатність втрачається у більшості під несприятливим впливом оточуючих. Тому, при правильному, продуманому створенні сприятливого середовища формується креативність, яку можна розвивати, наснажувати, що в свою чергу дасть поштовх до успішної перебудови стосунків в напрямі їх екологізації.

Творчість – норма людського буття. Творчі здібності є в усіх, але творчий «генетичний скарб» сам по собі не відкриється, поки не виникне потреба у суспільства і не з'явиться можливість реалізації свого творчого потенціалу у особи. Водночас, головне – не лише розвиток здібностей людини, а й створення у неї мотивації на творчість і допомога їй в оволодінні технологією творчої праці.

Психологами було витрачено багато зусиль і часу на з'ясування того, як людина вирішує нові, незвичайні, творчі завдання. Проте досі ясної остаточної відповіді на питання про психологічну природу творчості немає. Наука має в розпорядженні тільки деякі дані, що дозволяють частково описати процес рішення людиною такого роду завдань, охарактеризувати умови, що сприяють чи перешкоджають знаходженню правильного рішення.

Робота по розвитку креативності, тобто творчих здібностей дітей, спирається на здібності (задатки), які можуть проявлятися в мисленні, спілкуванні, характеризувати особу в цілому. Зважаючи на те, що розвиток творчих здібностей можливий в усіх дітей, незалежно від їх рівня інтелектуального розвитку і сприяє успішнішому рішенню будь-яких життєвих проблем, необхідність роботи психолога в цьому напрямі українська значуща.

Слід зазначити, що програми по розвитку творчих здібностей розробляються повільно і на даний момент їх існує вкрай мало. Це зумовлено декількома причинами. Вихователь, учитель, як правило, орієнтовані на середню дитину, і в коло їх завдань не входить розвиток творчих здібностей. Учбова програма спрямована швидше на розвиток пам'яті, ніж мислення, тим більше творчого. Між тим розвиток таланту може бути затриманий на самому ранньому віковому етапі життя людини. Однією з перешкод розвитку творчих здібностей сучасних дітей, на нашу думку, є «лінійність» мислення, що зумовлена заміною реальної гри на гру з комп'ютером. Навичка отримувати бажаний і завжди передбачуваний результат простим натисканням кнопки знижує розумову активність дитини, позбавляє її необхідності тренування процесів осмислення, уяви, творчості. Як зазначав Л. С. Виготський: «Творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це витвір творчої діяльності предметом зовнішнього світу або певною побудовою розуму чи почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині. Будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення вражень, що були в її досвіді, або попередніх дій, а створення нових образів, і належить до цього роду творчої або комбінуючої поведінки» [53].

Розглянемо одну з основних категорій психології творчості – музичну творчість. З нею пов'язане розуміння майже усіх музично-психологічних питань. Довгий час уявлення про музичну творчість припускало тільки процес створення музичного твору. І дійсно, значущість цього факту для музичного

мистецтва ставити під сумнів не можна. За виконанням і слухацьким сприйняттям закріплювалася лише функція музичної діяльності.

Проте, сучасні дослідження довели, що під час виконання музики її зміст і форма дещо змінюються, перетворюються виконавцем відповідно до його світогляду, естетичних ідеалів, особистого досвіду, темпераменту тощо. У цьому проявляються його індивідуальне сприймання і тлумачення твору. Тому виникають виконавські варіанти змісту і форми. Особливо наочно це творче перетворення спостерігається у виконанні великих артистів, коли навіть широко відомий твір ніби відкривається новими образними гранями і іншою силою впливу. Досить згадати неповторне виконання музичних творів видатних піаністів минулого століття Е. Г. Гілельса, С. Т. Ріхтера або Г. Гульда. Таким чином, виконавець також причетний до творчого акту – він знаходиться в співтворчості з композитором.

Разом з цим слід зазначити, що творчий акт не буде завершений тільки діяльністю композитора і виконавця. Адже і перший, і другий орієнтуються на слухача, який, сприймаючи музику, поглиблюється в її сенс, створює свій музичний образ, своє музичне уявлення і, врешті –решт, виносить свою оцінку. Більш того, саме ця оцінка визначає існування музичного твору і його долю.

Сам акт не тільки створення, а й пізнання та своєї інтерпретації чогось нового, а саме це лежить в основі сприйняття музики – є творчість. Справді, якщо загальна психологія вважає, що творчість – це діяльність, яка породжує щось якісне нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і культурною унікальністю, то й сприймання музики підходить під це визначення. При сприйманні музики спостерігається явище, яке подібне до виконавської творчості: тут можна говорити про новий, слухацький варіант музичного твору, про нову інтерпретацію.

Отже, слухацьке сприйняття, так само як і виконання, містить творчий компонент і є складовою частиною музичної творчості, яку необхідно трактувати як єдність тріади: композитор – виконавець – слухач. На нашу думку, музичною творчістю слід вважати будь-який вид активної, оновлюючої

психічної діяльності, пов'язаної з музичним мистецтвом, при головній ролі діяльності композитора.

Якщо людина опанувала творчу діяльність повною мірою – і по процесу її перебігу і за результатами – це означає, що вона вийшла на вищій рівень особистісного розвитку. Соціальні детермінанти забезпечують хід розвитку особистості, що сприяє або перешкоджає самореалізації особистості. Що стосується педагогічних умов, то вони концентруються в системі навчання і виховання, які самі по собі є системоутворюючими основами самореалізації. В зв'язку з цим виникає проблема включення мистецтва як складової формування особистості, що забезпечить духовний розвиток. Важливість звернення саме до мистецтва зумовлена тим, що когнітивна складова виховання і так є перенавантаженою.

Грунтуючись на загальній структурі діяльності, представляємо структуру творчої діяльності наступним чином: мета діяльності – формування усвідомленого образу майбутнього результату, на досягнення якого спрямована діяльність; суб'єктами діяльності можуть виступати: вчителі, учні, школа, державні органи; об'єктами діяльності можуть бути: природа і природні матеріали, предмети (речі), явища, процеси, внутрішній стан людини; мотивом до діяльності можуть бути: потреби, соціальні установки, переконання, інтереси, потяги й емоції, ідеали; в якості засобів діяльності можуть застосовуватися матеріальні і духовні знаряддя (предмети, явища, процеси), тобто все те, що, завдяки своїм властивостям, служить знаряддям дій; процес діяльності – дії, спрямовані на реалізацію поставленої мети; підсумок діяльності – результат (продукт), до якого прагнув суб'єкт.

Чим яскравіші індивідуалізовані предмет або явище, тим глибшою і ширшою виявляється їх співвіднесеність з оточенням. Творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основної мети пізнання. Як зазначає В. А. Роменець [196], вища, ідеальна форма співвіднесеності виражається у світогляді людини, а вища практична форма – в її вчинках. Людський геній – найбільш індивідуалізоване явище, і



тільки геній співвідноситься з усім людством. Багатство духовного життя індивіда полягає в багатстві його дійсних відношень до світу. Егоїстичні ж, аморальні вчинки призводять до руйнування цих відношень і суспільство, зрештою, ізолює зловмисних суб'єктів.

Отже, мистецтво життєтворчості формується за умов успішного протікання процесу соціалізації людини, що забезпечує її особистісне зростання. Необхідною складовою такого процесу є вплив мистецтва на становлення особистості. Творцем справжніх художніх цінностей можна вважати того, хто, спираючись на об'єктивні закономірності явищ дійсності, вміє відтворювати їх з неповторною індивідуалізацією.

Загальнолюдське, гуманізм, людяність найповніше розкриваються тільки у формі неповторної індивідуальності та її творчих можливостей. Справжня неповторна індивідуальність є інструментом проникнення людства у природу речей. Ця індивідуалізована суб'єктивність розкриває загальні закони буття, об'єктивні закони світу. Їх можна бачити лише з оригінальної точки зору.

Важливим для розуміння єдності мистецтва і процесу життєтворчості людини є положення В. А. Роменця про адаптивну поведінку і вчинок, як ознаку творчого підходу до життя.

Для пояснення творчого процесу виявляється недостатнім механізм сенсорної корекції, хоча в адаптивній поведінці він посідає важливе місце. Існують певні межі, в яких адаптація має раціональний смисл, але за цими межами вона неспроможна протистояти руйнуванню організму: адже він не може безмежно змінюватися. Саме цей критичний момент примушує організм долати загрозливі впливи середовища і робити його сприятливим для життя. Тут міститься вихідний пункт для розкриття смислу творчості. Щоб здійснити це завдання, треба врахувати основні визначення творчості в її логіко-генетичній послідовності.

Передбачення результату дії, попереднє акцентування її становить лише передумову творчості; для творчості потрібна ідеяція далекогосяжного плану. В результаті цього регуляція поведінки підноситься на такий ступінь, коли

створені образи-плани вже не обслуговують прямо тілесної дії, а відбувається регуляція ідеальна, яка має інші масштаби. Організм у своїй поведінці керується принципами – програмою майбутньої поведінки. Виникнення такого, по суті, аксіологічного принципу і є творчістю. Отже, творчий акт являє собою різкий стрибок уперед, внаслідок чого виявляється далекосяжна орієнтація у знаннях, моралі, естетичному і т.д.

В. А. Роменець [196] розглядає творчість як синтез оригінальності і комунікативності. Він зазначає, що у своїх найзагальніших та найістотніших рисах творчість слід визначати як виробництво певного оригінального продукту для комунікаційної мети. Ці два моменти – оригінальність і комунікація – стосуються будь-якого виду творчості.

Незважаючи на цю докорінну протилежність оригінальності та комунікації, вони виявляються двома органічно пов'язаними моментами єдиної творчої діяльності. Поглиблення оригінальності веде до розширення комунікації. Комунікація, що розширюється, означає інтенсифікацію оригінальності. Те, що на перший погляд здається парадоксом, насправді і в своїй глибокій суті показує, що творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей. Це означає, що творчість у своїй основі та розвинених формах становить колективний процес. З цього починається її суттєве визначення та реальна зріла історія.

Виникнення задуму образу, його ідеї має три взаємопов'язані між собою етапи: абстрактний задум (найбільш загальне спрямування образу, що формується), імпровізація та конкретний задум. Твір, що став об'єктом для творця, виявляється таким і для іншої людини. Більше того, автор адресує його іншим людям. Таким чином, у творчості відкривається її найважливіша функція – комунікативність.

У комунікації є об'єктивний зміст, яким людина хоче обмінятися з іншою людиною. Але оскільки зміст створено певним суб'єктом, то від комунікації відгалужується момент самовираження або самореалізації. Такий аспект творчості усвідомлюється, мабуть, навіть раніше за комунікативний. Людина

має спочатку перед собою вузькоогоїстичне завдання – виразити себе у продуктах своєї творчості. Проте чим більше вона виражає, тим більше віддає свій продукт іншим людям. Самовираження і комунікація виявляються взаємодоповнювальними.

Перша і найбільш розповсюджена точка зору, з якою доводиться зіткнутися досліднику, – це думка про те, що мистецтво ніби заражає нас якимись почуттями і що воно засноване на цьому зараженні. Саме на цій здатності людей заражатися почуттями інших людей і заснована діяльність мистецтва, – зазначає Л. М. Толстой [228] – ... почуття, найрізноманітніші, дуже сильні і дуже слабкі, дуже значні і дуже незначні, дуже погані і дуже добрі, якщо тільки вони заражають читача, глядача, слухача, становлять предмет мистецтва. Наприклад, мистецтво войовничого періоду народного життя буває пристосовано головним чином до збудження героїчно-войовничих емоційних переживань і настроїв. І тепер, наприклад, військова музика існує зовсім не для того, щоб надавати солдатам на війні естетичні задоволення, а для того, щоб збуджувати і потенціювати войовничі емоції.

Не кажучи про те, що військова музика в самій війні під час бою ніяких войовничих емоцій не викликає, можна взяти під сумнів те, що взагалі питання тут поставлене вірно. Так, наприклад, Д. М. Овсянико-Куликівський [176] набагато більше правий, коли вважає, що військова лірика і музика «піднімають дух» війська, «надають натхнення» на подвиг, але вони не розв'язуються бойовою емоцією чи бойовим афектом. Вони скоріше втамовують і дисциплінують бойову наснагу, а крім того, заспокоюють збуджену нервову систему і проганяють страх. Підбадьорювати психіку, заспокоювати збуджену душу і проганяти страх – це, можна сказати, одне з найважливіших практичних застосувань «лірики», які витікають з її психологічної природи.

Помилково, таким чином, думати, що музика безпосередньо викликає бойову емоцію, вона, скоріше, категорично розряджає страх, смуток і нерве

хвилювання, вона ніби дає можливість проявитися бойовій емоції, але сама безпосередньо її не викликає.

Маємо, таким чином, що почуття первинно індивідуально, а через витвір мистецтва воно стає суспільним або узагальнюється. Очевидно, вплив мистецтва набагато складніший і багатоманітний, і з яким би визначенням ми не підійшли до мистецтва, ми завжди побачимо, що воно включає в себе щось, що відрізняється від простої передачі почуття. Якщо навіть погодитися з А. Луначарським, що воно є концентрацією життя [143], все одно нам доведеться побачити, що мистецтво виходить з певних життєвих почуттів. Ця переробка полягає в катарсисі, перетворенні всіх почуттів на протилежні, в розв'язанні їх, і це якнайбільше узгоджується з принципом антитези в мистецтві.

Мистецтво, очевидно, розв'язує і перероблює якісь у вищому ступені складні прагнення організму, і кращим підтвердженням нашого погляду є той факт, що він цілком узгоджується з дослідженнями К. Бюхера [39] про походження мистецтва і чудово дозволяє зрозуміти істинну роль і призначення мистецтва. Як відомо, К. Бюхер встановив, що музика і поезія виникають із загального джерела, з тяжкої фізичної праці, і що вони мали задачу катарсично розв'язати важку напругу праці, адже народи давнини вважали пісні необхідним акомпанементом для будь-якої важкої роботи. Виходячи з цього, можна стверджувати, що пісня, по-перше, організовувала колективну працю, по –друге, давала вихід нестерпній напрузі. Очевидно, що і на своїх найвищих ступенях мистецтво, напевно, відділившись від праці, втративши безпосередній зв'язок з нею, зберегло ті ж функції, оскільки воно ще має систематизувати чи організовувати суспільні почуття і давати розвиток і вихід нестерпній напрузі.

Сприйняття мистецтва потребує творчості, оскільки і для сприйняття мистецтва недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді вплив

мистецтва проявиться повністю. Ось чому для нас стає цілком зрозумілим абсолютно правильна точка зору Д. М. Овсяннико-Куликівського [176], що роль військової музики зводиться зовсім не до того, що вона викликає бойові емоції, а, скоріше, до того, що вона, врівноважуючи організм в цілому в цей критичний для нього момент з середовищем, дисциплінує, впорядковує його роботу, дає потрібну розрядку його почуттю, проганяє страх і ніби відкриває вільний шлях для сміливості.

Як зазначає В. А. Роменець, маючи самостійне значення, як найвище вираження процесу соціалізації людини, творчість є непорушним ґрунтом мислинневої та естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс. «Людина... потребує відповіді на найважливіше питання свого життя: «Як я повинен вчинити?». Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім «механізмом» моральної творчості. Усі вчинки за формою їх здійснення можна розділити на дві великі групи: ті, що розкривають духовне зростання, і ті, що свідчать про духовну деградацію особистості. Перша група має своєю передумовою одну з яскравих якостей вчинку – його героїзм із вищим своїм вираженням у подвигіві. Вчинки другої групи тією чи іншою мірою вже втратили героїчність або спрямували її в бік антиморалі (вчинки злочинні, інфантильно-регресивні, патологічні). Вони свідчать про відхід індивіда від складної ситуації, втечу від ситуаційних бар'єрів. Перша група характеризується моральною творчістю, друга – адаптивно-присосовницькою поведінкою [196].

Навіть деструктивні прояви знаходять своє місце у творчому підході до діяльності. В. А. Роменець зазначає, що деструкція є гострою пробою дійсності. Це – ламання іграшки для того, щоб побачити, як хитро її створено. Це – в підлітковому віці – жорстокість до тварин і собі подібних. Це – в юнацькому віці – повалення всіх підвалин світу, щоб створити інший світ, побудований відповідно до власного ідеалу. Це – в молодості і зрілості – виявлення реальної картини недоліків у технічному, художньому, культурному житті, щоб внести реальний вклад у його вдосконалення.

Звичайно, деструктивна діяльність лише в патологічних випадках стає самоціллю. Як нормальне явище вона припиняється разом із задоволенням пізнавальних потреб індивіда. Людина далі хоче відтворити те, що було створене природою і що вона зруйнувала. Тому вона переходить до такого вираження внутрішнього, коли воно набуває конструктивної форми.

Розглянувши зв'язок рефлексії з творчими проявами особистості, ми дійшли висновку, що творчий процес зумовлений потребою суб'єкта у самореалізації. Творчі прояви є ознакою особистісного зростання. Сприймання музики є також творчим процесом, оскільки слухач створює свій новий музичний образ, що може бути відмінним від задуму композитора й виконавця. Отже, сприймання музики з подальшим усвідомленням своїх емоційних вражень є складовою особистісного розвитку взагалі й рефлексії зокрема.

### 3.3. Усвідомлення своїх емоційних станів як передумова розвитку рефлексії

В основу дослідження процесу усвідомлення своїх емоційних станів як передумови розвитку рефлексії була покладена концепція музичного дискурсу.

Існує багато напрямів сучасної гуманітаристики, пов'язаних з використанням терміну “дискурс”. Найбільш репрезентованими в науковій літературі постають лінгвістичні та загальнофілософські напрями. Кожен з них виробив власну дефініцію поняття дискурс та принципи аналізу дискурсивних стратегій та практик відповідно до предметного поля своїх дисциплін.

Чіткого і загально визнаного визначення поняття «дискурс», що охоплює всі випадки його вживання, не існує. В енциклопедичному словнику зазначено, що дискурс, одне з основних понять теорії мови – зв'язний текст в

сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними і іншими чинниками; мова як цілеспрямована соціальна дія.

Близьким до поняття «дискурс» є термін «нарратив». Смісл життєдіяльності людини та її досвід виражаються у внутрішньому оповіданні. Оповідна структура людського досвіду з використанням певного сюжету – літературного, історичного, архитипічного, міфологічного, надає можливість осмислити, упорядкувати, власне описати події життя. Особистісний досвід може бути зафіксований у вигляді тексту-нарративу. При цьому, слід зазначити, що у цій розповіді будуть відображені не тільки події життя людини, а ще й її особистісні характеристики: Я-концепція, ціннісні орієнтації, життєві плани і перспективи, ставлення до оточуючих тощо.

Термін «нарратив» останнім часом часто використовується у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі в тих галузях психології і соціальних наук, де з'являється необхідність дослідження відображення самим суб'єктом власних особистих якостей, ціннісних настанов, значних подій, емоційних переживань, поведінкових реакцій, тобто різних аспектів досвіду, у вигляді саморозповіді [246]. Нарратив може виступати важливим засобом психологічного пізнання такого цілісного компоненту особистісної свідомості як досвід. Нарратив дає можливість наблизитись до особистості та різних аспектів її досвіду і виявити, які моменти життя стають для даної особистості подіями і в подальшому входять до її структури. Завдяки аналізу змісту текстів нарративів можна виявити психологічно значні структури життєвого досвіду досліджуваних різних вікових категорій та сприяти, через їх вплив, самому процесу їх особистісного розвитку. На різних вікових етапах нарративи мають свою особливу будову та змістовні характеристики, в яких виявляються особистісні якості досліджуваного та його світосприйняття. Якщо людина не відчуває себе суб'єктом своєї життєдіяльності, не планує свого життя, то вона й не аналізує події, які складають її життєвий досвід. Отже, інтеграція того, що відбувалося, не здійснюється. Це заважає людині робити висновки з тих помилок, що були нею зроблені, й надалі планувати свої вчинки більш продуктивно.

Використання наративу як методу дослідження особистості обумовлює необхідність визначення критеріїв та ознак, за якими було б можливо диференціювати оповідання людей про події за мірою інтегрованості їх в особистий досвід. Наратив є одним із засобів репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовно упорядкованих речень, які передають часову послідовність подій завдяки цій підпорядкованості. Необхідними лінгвістичними ознаками наративу вважаються наявність підрядних речень, відповідних хронологічній послідовності подій; віднесеність оповідання до минулого часу; наявність певних структурних компонентів, до яких відносяться, по-перше, обставини, тобто вказівка часу, місця, дій, персонажів; по-друге, труднощі або конфлікт; по-третє, оцінка, тобто вираження авторського відношення до подій; по-четверте, вирішення конфлікту й подолання труднощів; по-п'яте, фінал, тобто завершення оповідання та повернення в сьогодення для того, щоб зробити висновки.

Дослідження О. Г. Костюка [118], П. М. Якобсона [276] та інші показують, що сприймання музичного твору як тексту передбачає встановлення діалогічної взаємодії між суб'єктом, що сприймає, і наявною у творі особистісною позицією автора. Власне, розуміння, переживання музичного твору передбачає, в даному випадку цілісне реагування слухача і, через інтерпретацію, його проникнення у сферу смислів і задумів автора. Така особистісно-цілісна природа явища інтерпретації має історію свого становлення, зумовлену психологічними особливостями слухача.

Дослідження психологічних механізмів емоційного переживання та адекватності сприйняття музики залежно від психічних станів слухачів визначили роль соціально-психологічних факторів. Зокрема, О. Г. Костюк зробив вагомий внесок у теорію сприймання музики і вирішення проблем музично-естетичного сприймання. Так, результати досліджень доводять необхідність пізнання складних інтеграційних механізмів, що іменуються як «суб'єктивна мелодизація та ритмізація». Йдеться про те, що сприймаючи музику, людина виходить з власного досвіду, тобто про наявність суб'єктивної



активності людини, що створює нову інтегральну систему психічних образів, значно більш об'ємних ніж саме по собі звучання музики. Сприймання музики, як зазначає О. Г. Костюк – це становлення суб'єктивного художнього образу у слухача. Адекватність такого образу залежить від музичної культури суб'єкта і складності самого твору. Тому вивчення становлення музичного образу твору в свідомості слухача необхідне для розкриття специфіки сприймання і емоційно-естетичної дії музики на людину.

Роль властивостей особистості у сприйманні творів мистецтва підкреслює П. М. Якобсон. Він доводить, що не будь-який твір відразу і легко дається людині з низьким культурним розвитком для правильного розуміння. П. М. Якобсон показав, що інтерпретація особистістю музичного тексту не замикається сама на собі, а чинить вплив на індивідуальну свідомість людини, її внутрішній світ; при повторному сприйманні твору у суб'єкта актуалізується і потреба його інтерпретації (реінтерпретація); розуміння сутності процесів пізнання й інтерпретації художнього тексту обумовлює теоретичне обґрунтування відповіді на питання «для чого?». В контексті цієї відповіді потреби індивіда необхідно розглядати як інтерпретаційну діяльність у складі всієї життєдіяльності особистості, з метою визначення вихідної потреби, значущої для виникнення у людини даного ставлення.

Дослідження Л. Л. Бочкарьова [36] в галузі психології сприймання музики позиціонують людину як суб'єкта діяльності й глибоко розкривають внутрішній духовний світ слухача, «інтонаційно-емоційний резонанс» процесу пізнання і переживання музики, що є віддзеркаленням особистісної спрямованості людини.

Дослідники зазначають, що не зважаючи на різноманітність жанрів та стилів існують певні риси, характерні для музики, відповідно до її психологічного змісту. Такі риси дозволяють підбирати різні за часом створення музичні фрагменти, але подібні за своєю психологічною сутністю. На цьому базується музична емоційна «типовість», що передається засобами виразності, специфічними саме для музичного дискурсу.

Виходячи з аналізу літературних джерел [255, 118 та інші], висока оцінка і визнання класичної музики як важливого елементу свого духовного багажу виникають у людини в результаті певної зрілості його просоціальних установок, вибору стилю життя, обумовленого системою позитивних ціннісних орієнтацій особи, утворюючих в своїй сукупності те, що становить «Я –концепцію», яка є уявленням про самого себе як цивілізовану людину. Отже, можна зробити висновок, що особистісна зрілість віддзеркалюється у музичних уподобаннях людини.

В цьому плані важливо висвітлити результати дослідження Г. В. Шостак [255], який доводить, що рівень музичної культури людини визначається рівнем його загального розвитку – його інтелектуальними здібностями, інтересом до художньої літератури та інших видів мистецтва. З іншого боку, музична культура має зворотній вплив на загальний розвиток особи.

В сучасних умовах, завдяки розвитку музичної індустрії, музичні орієнтації підлітків, зазначає Г. В. Шостак, – формуються, головним чином, під впливом засобів масової комунікації, спілкування з однолітками, що призводить до споживання музичних зразків сумнівної естетичної якості, розрахованих на невибагливий смак завдяки легкості сприймання (невибаглива мелодія, танцювальний ритм, елементарна простота гармонійної мови, близькість тематики змісту текстів). Такі різновиди сучасної музики як естрадна пісня, "Реп", "Диско" та інші суто розважальні напрямки, що виконують не стільки естетичну, скільки комунікативну та фонову функції, користуються в підлітковому середовищі широкою популярністю, в той час як класична, народна, сучасна академічна музика, а також твори джазу і рок – музики, що несуть певне смислове навантаження, залишаються поза межами уваги підлітків.

Експериментальне дослідження Г. В. Шостак показало, що музичні орієнтації різних вікових категорій виявились практично ідентичними, не зазнавали в процесі вікового розвитку істотних змін, знаходились в руслі

музичних доробок низького естетичного гатунку, орієнтованих на невибагливе, некритичне сприймання.

Музичне сприйняття слухача має систему функцій: соціальних і особистісних. Соціальні функції грають комунікативну роль, об'єднуючи слухачів в певні групи. Тому не випадково в антрактах концертів і спектаклів люди легко вступають в контакти, обмінюються думками про почуті твори, гру музикантів і про інші питання, іноді не пов'язані безпосередньо з музикою.

Особливо багатогранна особистісна функція. Вона включає задоволення цілої низки потреб: пізнавальні, естетичні, самовиховання, емоційної розрядки, компенсаторні, стимулювання іншого роду діяльності, формування певного тону, стану або настрою. Саме в особистісній функції музичного сприймання зазвичай криється відповідь на запитання про те, яким чином усвідомленням своїх емоційних станів пов'язано з розвитком рефлексії.

Музичне сприйняття, як зазначалось вище, є активна творча діяльність, оскільки в самому акті сприйняття закладений процес звертання до творчості. Активність привносить і те, що постійно здійснюється слуховий контроль, відбувається процес пізнавання, як би «обмацування предмету». Окрім активності музичне сприйняття характеризується усвідомленням своїх емоційних станів, в чому виявляється його сприятливий, розвиваючий вплив на психіку людини, у тому числі на розвиток рефлексії. Незважаючи на абстрактність музичної мови, музичний зміст викликає різноманітні і рельєфні уявлення, які можна усвідомити й вербалізувати.

З усвідомленням своїх емоційних станів, а саме із властивою цьому процесу оціночною діяльністю, пов'язана робота й репродуктивного мислення. В процесі музичного сприйняття відбуваються різні логічні операції, у тому числі порівняння. Це свідчить про наявність важливої ролі свідомості у музичному сприйманні. З нею тісно пов'язана асоціативність, яка виключно різноманітна за природою.

Цій асоціативності притаманні парні категорії –антоніми, наприклад, цілісність і вибірковість. Остання виявляється в широкій можливості вибору для концентрації

уваги. Це може бути як ширший план (жанрові властивості та ін.), так і вузький (як-небудь середовище виразності). При цьому сприйняття усіх компонентів відбувається одночасно – цілісно. Також музичне сприйняття характеризується варіантністю і константністю. Причому на відміну від інших видів сприйняття, музичне відрізняється найбільш значною шкалою варіантних коливань. У цьому також проявляється його творчий характер.

Розвиток рефлексії в процесі сприйняття музики йде специфічним шляхом. Композитор і виконавець при створенні і виконанні твору здатні використати інформаційні можливості життєвих вражень слухача. Тим самим стимулюється робота уяви, але конкретний образ при цьому виникає не завжди. З'являються, по словах Е. В. Назайкинського, «смутні, комплексні відчуття, часто емоційного характеру» [164], які слухач часто не здатний вербально висловити. Проте це не означає, що він не сприйняв зміст. Існує, так зване, континуальне мислення, тобто мислення домовленнєвого рівня, його предтеча. Це – важлива складова в розвитку рефлексії, в якій найбільш інтенсивно розумовий процес синтезується з відчуттями і емоційно-чуттєвими функціями.

Саме до континуального мислення у більшості випадків, як ніяке інше мистецтво, апелює музика. Тому так складно, а іноді і неможливо описати музику словом, та і перекладена вербальною мовою, вона все одно залишає широкий спектр тлумачень. Сприйняття розпочинається з розпізнавання лексики, тобто з музичної мови, яка ґрунтована на засобах музичної виразності. Як відомо, вони бувають специфічно-музичні (лад, гармонія, мелодія) і неспецифічно-музичні (темп, ритм, тембр, регістр, артикуляція та ін.). Саме неспецифічно-музичні засоби виразності прогнозують як би «вхід» в систему комунікативних значень специфічно-музичних засобів. Неспецифічно-музичні засоби у більшості випадках лежать в основі музичної семантики. Тут слухач вирішує ряд творчо-пізнавальних завдань. Основна задача пов'язана з інтуїтивним розумінням сенсу музики, що відбувається через усвідомлення своїх емоційних станів.

Здатність до сприйняття художнього твору не завжди знаходиться в прямій залежності від віку. Набагато більше значення має рівень особистісного розвитку.

Науковці (В. Н. Холопова, Г. І. Панкевич, А. Сохор) виокремлюють наступні соціальні функції музичного мистецтва, які створюють умови для особистісного зростання:

- комунікативна функція – припускає двоспрямованість особово-соціального характеру дії музичного мистецтва, де соціальне дається в індивідуальних відчуттях особи;

- функція відображення дійсності – розглядається В. Н. Холоповою в трьох аспектах: як відображення ідей, відображення емоцій, відображення предметного світу;

- естетична функція – відображення світу через категорії естетичного (прекрасне, потворне і т. д.);

- етична функція – визнання за мистецтвом моральних можливостей;

- канонічна і евристична функція – розглядається як діалектична пара протилежностей, що дозволяє розглядати музичне явище з позиції взаємозв'язку традиції і інновації;

- пізнавально-просвітницька функція – музичні твори, подібно до будь-якого явища культури, можуть розглядатися в якості документів епохи і бути пізнавальні в історико-фактологічному, філософсько-світоглядному, етико-емоційному і інших дослідницьких ракурсах;

- суспільно перетворююча функція – інтегрує усі попередні функції;

- особово перетворююча функція – здатність музичного мистецтва впливати і якісно змінювати психолого-характерологічну структуру особи [240].

Існує найбільш сенситивний (чутливий) вік для розвитку музичного сприйняття. Результатом досліджень психолога і педагога Н. А. Ветлугиної з дитячою групою, показали, що сенсорні завдатки музичного сприйняття формуються у більшості дітей на першому році життя. Малюки вже в перші

місяці реагують на висоту музичного тону і навіть запам'ятовують його, повертаючи голівки в ту сторону, де вони чули цей тон раніше. Тому, якщо говорити про сенситивний вік, то практика і наука свідчать, що розвивати музичне сприйняття слід починати якомога раніше, але з урахуванням психології дошкільника. Дуже важливі перші роки життя, коли дитина привчається слухати музику [45].

Спираючись на вказані вище психолого-педагогічні та музикознавські дослідження, можна припустити, що проблема соціалізації дітей засобами музичного мистецтва має перспективу розвитку і практичної реалізації через розробку інтеграційних програм, метою яких може стати не лише залучення дітей до світової музичної спадщини і розвиток їх особистої художньої культури, але і формування гуманістичних цінностей як основи оптимізації процесів їх включення дітей в загальний соціальний простір.

Як відомо, здатність до рефлексії формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю та оцінки. Усвідомлення дитиною сенсу і змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона вміє самостійно розповісти про свою дію, детально пояснити, що і для чого вона робить. Добре відомий той факт, що, пояснюючи що-небудь іншому, учень, а іноді і сам учитель, краще розуміє те, що пояснює, тобто предмет своєї рефлексії. Дидактично вірно при навчанні будь-якого умінь, навичку вимагати від дитини не тільки самостійно і правильно виконувати дію, але і словесно коментувати цей процес. Для цього дитині слід задавати питання про те, що вона робить, чому робить саме так, а не інакше, чому її дії правильні. Екстраполюючи цю технологію на процес освоєння дітьми музичної діяльності, будь то виконання або сприйняття музики, алгоритм рефлексії містить послідовність кроків: спочатку вчитель з'ясовує для себе, що станеться зі знаннями учнів у процесі освоєння конкретного музичного твору, далі він ставить перед дітьми завдання осмислення, розуміння чому саме це й музичний твір став предметом вивчення, які відбулися нарощування, поглиблення, систематизація знань, що нового дізналась дитина – які вміння з'явилися, як змінився рівень умінь, що

уточнив, що змінив в естетичному уявленні, а в подальшому ці розумові дії дитина виконує самостійно.

Тут дуже важливі моменти уроків творчості: спільної колективної діяльності, співу, виконання творчих завдань, імпровізації, елементарного музичного письменництва, ігор, музичних інсценувань, драматизацій, рухливих музичних ігор. Рефлексивна діяльність дозволяє дитині усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, які проявляються з аналізу її діяльності та її продуктів, правда в повній мірі це відбуватиметься лише до підліткового віку. Але вже в 7-10 річному віці психіка дитини володіє унікальною сенситивністю. Це полегшує педагогічні завдання, даючи можливість по емоційним реакціям простежити, як музичні ідеали стають для дітей значущими.

Музика може виступати предметом рефлексії молодшого школяра. У школі головне завдання педагога – впливати через музику на особистість дитини, оскільки ніхто і ніщо не замінить ролі великого мистецтва музики у вихованні почуттів. В якості прийому активізації рефлексії школярів О. С. Гопанович [63] пропонує ведення щоденника. Сучасний урок дозволяє вчителю вводити елементи інформаційно-комп'ютерних технологій як на заняттях в класі, так і в процес виконання домашніх завдань. Використання магнітофону або диктофону мобільного телефону для запису музичних вражень дитини про театральні вистави, концерти, музичні передачі по радіо і телебаченню, музичні фільми може компенсувати метод ведення щоденника, замінивши його методом інтерв'ю. Добре, якщо в його здійсненні дитині допоможуть батьки. Особливо важливо, щоб музичні враження були напіввжиті дитиною разом з дорослими і обговорювалися в сім'ї. Педагог і учень, діючи спільними зусиллями, створюють педагогічну взаємодію – фон рефлексії.

Рефлексивний механізм сприйняття і осмислення музичного тексту полягає в наступному: музична інтонація як якийсь стимул, впливаючи на несвідомі структури, викликає емоційну реакцію слухача. Рефлексивний

механізм дозволяє зафіксувати цю реакцію шляхом «зупинки» – звернення назад (в себе) – осмислення свого емоційного стану (емоційної реакції) – ототожнення станів і реакцій з певними почуттями – вихід в асоціативне поле, засноване на особистому емоційному досвіді і переосмислення його змісту в новому контексті, – створення образних конструкцій музичного тексту і конструктивний аналіз виразних засобів музики, дали свідомості «образ». В результаті цих рефлексивних дій відбувається одночасне осягнення себе, зміненого музикою, і осягнення сенсу музичного тексту. Співвіднесення власного, вираженого в судженні автентичного сенсу (автентичного образу чи образів) з автентичними смисло-образами інших, з універсальною семантичною системою музичної мови в цілому і особливостями семантики авторського мови (стилю), зокрема, створює можливість проникнення в духовну сутність не тільки самого твору і його автора, але і всіх учасників освітнього простору. Таким чином, в результаті рефлексивного сприйняття музичного мистецтва здійснюється духовне спілкування і передача духовного досвіду від покоління до покоління. На думку Виготського, в процесі рефлексивного судження, вираженого автентичною мовою «Ніби відтворюється наново художній твір». Вчений стверджує, що процеси сприйняття ми маємо право визначити як повторні і відтворенні процеси творчості. Цитуючи Ю. Айхенвальда, Л. Виготський каже: «Бути Шекспіром і читати Шекспіра – явища, нескінченно різняться за ступенем, але абсолютно однакові за природою» [53, с. 224–253]. В результаті рефлексивної діяльності, пов'язаної з музичним сприйняттям, по-перше, розвивається здатність вдивлятися в себе (самопізнання), усвідомлювати свої емоції і почуття (саморозуміння), здатність шукати і знаходити причину їх виникнення, а значить, з'являється можливість усвідомлено управляти ними (саморегуляція); по-друге, вчитель музики стає сам і надає можливість учням стати (самоактуалізація) «співтворцем» композитора і його «співавтором» у створенні музичного твору і, по-третє, формується «єдність індивідуально-



суб'єктивної та інтерсуб'єктивної реальності простору спілкування», в якому відбувається духовне взаємозбагачення всіх його учасників.

### 3.4. Модель розвитку рефлексії відповідно до ступеню особистісної зрілості.

Результати теоретичного дослідження дозволяють перейти до аналізу, спрямованого на визначення основних психологічних моделей розвитку рефлексії.

У дослідженнях, що орієнтуються на методологію кібернетичного та інформаційного підходів у психології, механізм рефлексії уподібнюється механізму «зворотного зв'язку». Ця концептуалізація має своїм прототипом фізіологічні уявлення про нервово-рефлекторну активність мозку як складно організованої органічної системи. При такому натуралістичному розумінні, на наш погляд, не береться до уваги якісна специфіка рефлексії як особливої властивості власне людської психіки, соціально детермінованої та свідомої.

Для психологічних досліджень, що орієнтуються на методологію логіко-гносеологічного і соціологічного знання, загальний механізм рефлексії представлений у вигляді моделі «рефлексивного виходу» [6] суб'єкта за межі діяльності, що реалізована або встановлення відносин між її різними структурними утвореннями, що зумовлені об'єктивними умовами та залежать від позицій осіб, які беруть участь у цій діяльності з метою подолання виникаючих перешкод, «розривів» і зупинок [49, 74, 113, 124]. Вихід суб'єкта в метаплан діяльності, тобто в план тих принципів, які лежать поза нею і разом з тим, які регулюють її перебіг або основи на яких вона будується, здійснюється через зайняття зовнішньої позиції по відношенню до неї. Це відбувається через усвідомлення норм, вихідних абстракцій, і категорій мислення, або експлікацію еталонів оцінки і контролю дії, або визначення орієнтирів і інваріантів діяльності. Рефлексивне заповнення «розривів» в діяльності забезпечує її відтворення і репродукцію в подібних умовах. Ця

метадіяльнісна модель рефлексії неявно передбачає в якості свого підґрунтя припущення про те, що суб'єкт вирішує проблеми, що виникають перед ним завжди репродуктивно і ретроспективно. Недоліки такого розуміння, що вже виявлені в сучасних філософських роботах з рефлексії [129, 254], полягають у тому, що тут механізм рефлексії пояснюють як такий, що відбувається через пошук і реалізацію вже наявних в соціокультурному контексті засобів або через їх усвідомлення в процесі діяльності.

Т. Е. Сізіковою [206] була розроблена процесуальна розгортка процесу рефлексії, що дає можливість відповісти на питання про те, яким чином відбувається подолання труднощів. Процес рефлексування (тобто процесуальна розгортка рефлексії) складається з дев'яти стадій: поява «картинки», тобто уявлення (наприклад, про поточний момент, недостатність ресурсів, протиріччя, конфлікти тощо); усвідомлення того, що це всього лише уявлення, що при розгляді поточного моменту з різних точок зору це уявлення буде змінюватися; визначення диференційованого змісту цих уявлень; виявлення зв'язків і відносин всередині цих уявлень; визначення закономірностей і тенденцій; визначення відсутнього в каузальних зв'язках; заповнення відсутнього в каузальних зв'язках; поява цілісної картини того, що відбувається; усвідомлення і присвоєння способу рефлексування.

Процесуальну розгортку рефлексивного акту можна представити наступним чином. Перші три стадії відносяться до фрагментарної рефлексії, наступні дві – до комплексної, шоста і сьома – до системної, а восьма і дев'ята – до цілісної. При фрагментарної рефлексії мають місце переживання і уявлення людини про зміст труднощів в діяльності в ході вирішення проблем тощо. Комплексна рефлексія спирається на такі базові поняття, як норма, самооцінка, оцінка, уявлення про самооцінку іншого. Це характерно як для окремого суб'єкта (учня, вчителя, співробітника організації, члена сім'ї та ін.), так і для організації в цілому. В якості «іншого» в навчанні для учня виступає як учитель, так і вся організація – школа. Також в якості «іншого», наприклад може бути конкурентне середовище, держава тощо. Системна рефлексія

ґрунтується на правилах, відносинах, поняттях, каузальних зв'язках. У ній відбувається систематизація на основі причинно-наслідкових зв'язків, що виокремлюється суб'єктами в ситуації.

Психологічний механізм функціонування рефлексії, якщо розглядати її як здатність довільного звернення людиною свідомості на самого себе, відзначений двома важливими принциповими аспектами:

– довільна маніпуляція якимись ідеальними змістами в розумовому плані, яка базується на переживанні дистанції між своєю свідомістю і її інтенціональним об'єктом;

– спрямованість цього процесу на самого себе як на об'єкт рефлексії.

Єдність цих двох аспектів реалізує повноцінне рефлексивне ставлення, з яким пов'язаний процес саморегуляції [274]. В даному контексті рефлексія відіграє значущу роль в процесі розвитку особистості. Це дає можливість подивитися на себе з боку, порівняти себе «вчорашнього» і «сьогоднішнього», а також проаналізувати можливість досягнення якогось «Я-ідеального», образ якого формується протягом життя.

Здобутки, зроблені на основі нашого теоретичного дослідження розвитку рефлексії полягають у створенні моделі функціонування рефлексії в ході сприймання музики. Ця модель включає такі механізми: структурування, самовиявлення, включення континуального мислення. Розглянемо їх докладніше.

Механізм структурування. Перешкодою розвитку особистісної рефлексії є блокування процесу структурування своїх переживань яскравим (негативним чи позитивним) забарвленням емоцій. В цьому разі людина не може усвідомити свої почуття, оскільки вони перебувають в хаотичному стані. Вплив класичної музики включає механізм структурування. Це пояснюється тим, що класична музика завжди побудована по законам гармонії. Значення слова «гармонія» (старогрецьке): зв'язок, встановлення порядку; лад; злагодженість, помірність; стрункість. В музиці це представлено як логічна послідовність консонансів, дисонансів, тональностей, ладів, ритмів, динаміки.

Структура музичного твору чітко визначена відповідно до свого жанру. Тому, під час сприймання класичної музики відбувається мимовільне «втягування» емоцій і почуттів із хаотичного стану в структурований.

Механізм самовиявлення. Потужною потребою, що детермінує процес особистісного розвитку є потреба в самореалізації. Механізм самовиявлення полягає у наступному: актуалізація невербальних проявів почуттів, що викликала музична діяльність (прослуховування музики, рух під музику, малювання, імпровізація); прагнення виявити для оточуючих свій емоційний стан, що реалізується завдяки застосуванню спеціальних технік (музична казка, творення кольорової музики); вербалізація своїх думок і почуттів.

Механізм включення континуального мислення. Сприймання творів мистецтва через сферу емоцій та почуттів, а надалі через символ, зумовлює те, що мистецькі враження можуть бути представлені у свідомості людини. Цей процес є природнім й мимовільним, але вербалізація символів відбувається лише в разі довільної регуляції. Отже, аналіз емоцій і почуттів, що виникли в процесі естетичного сприймання є підґрунтям розвитку рефлексії, що відбувається через механізм символотворення. В процесі сприйняття музики розвиток рефлексії йде специфічним шляхом. Композитор і виконавець при створенні і виконанні твору здатні використати інформаційні можливості життєвих вражень слухача. Тим самим стимулюється робота уяви, але конкретний образ при цьому виникає не завжди. З'являються смутні, комплексні відчуття емоційного характеру, які слухач часто не здатний вербалізувати. Проте це не означає, що він не сприйняв зміст. Існує, так зване, континуальне мислення, тобто мислення домовленісного рівня, його предтеча. Це, на нашу думку, є механізмом розвитку рефлексії, в якому найбільш інтенсивно розумовий процес синтезується з відчуттями і емоційно-чуттєвими функціями.

Взаємодія зазначених механізмів розвитку рефлексії тісно пов'язана із ступенем особистісної зрілості людини можна представити у вигляді таких моделей (див. Рис. 1, та Рис. 2)

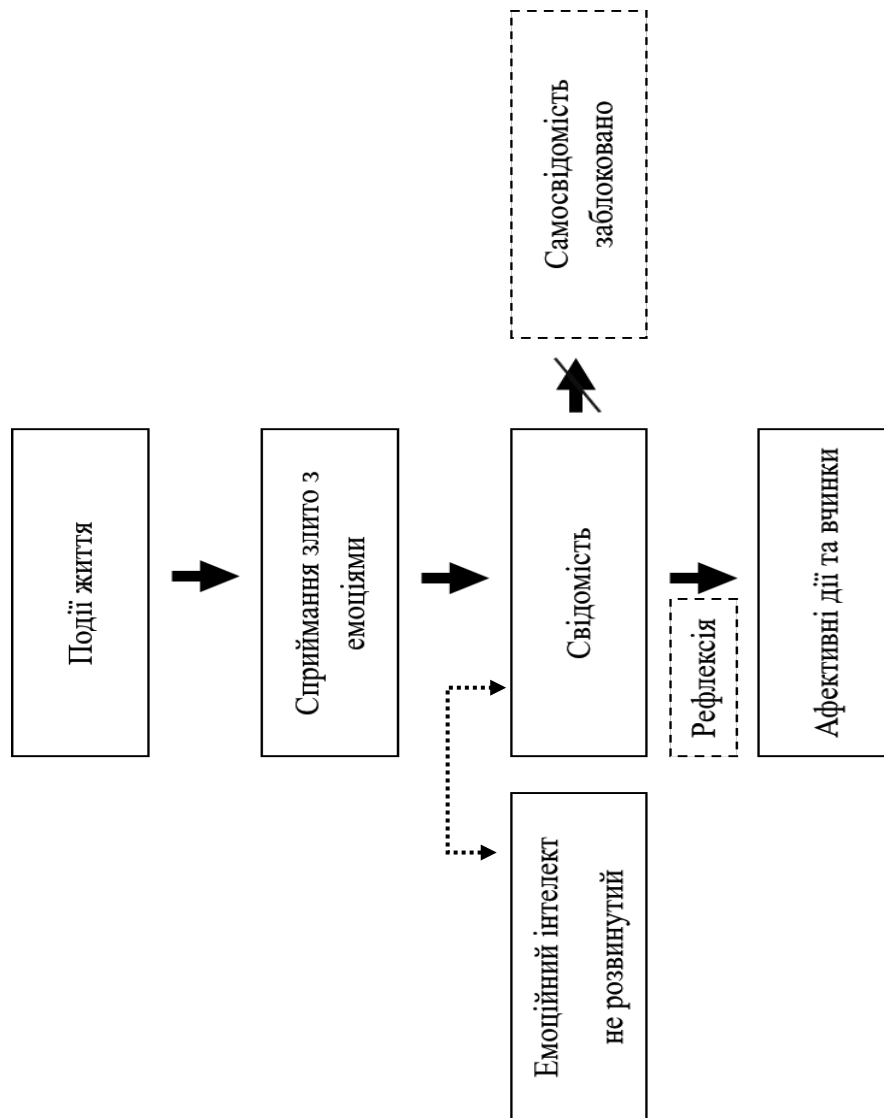


Рис. 1. Модель особистісної зрілості розвитку рефлексії в разі низького ступеню

Розглянувши модель, що візуалізує низький рівень розвитку рефлексії, слід зазначити, що тут йдеться про тих осіб, які сприймають події життя злиго з емоційними станами; їх емоційна сфера функціонує хаотично, емоційний інтелект не розвинутий. Людина не усвідомлює й тим більше не вербалізує своїх почуттів. Самосвідомість заблокована емоціями (не працює). Рефлексія не включається, тому дії та вчинки афективні.

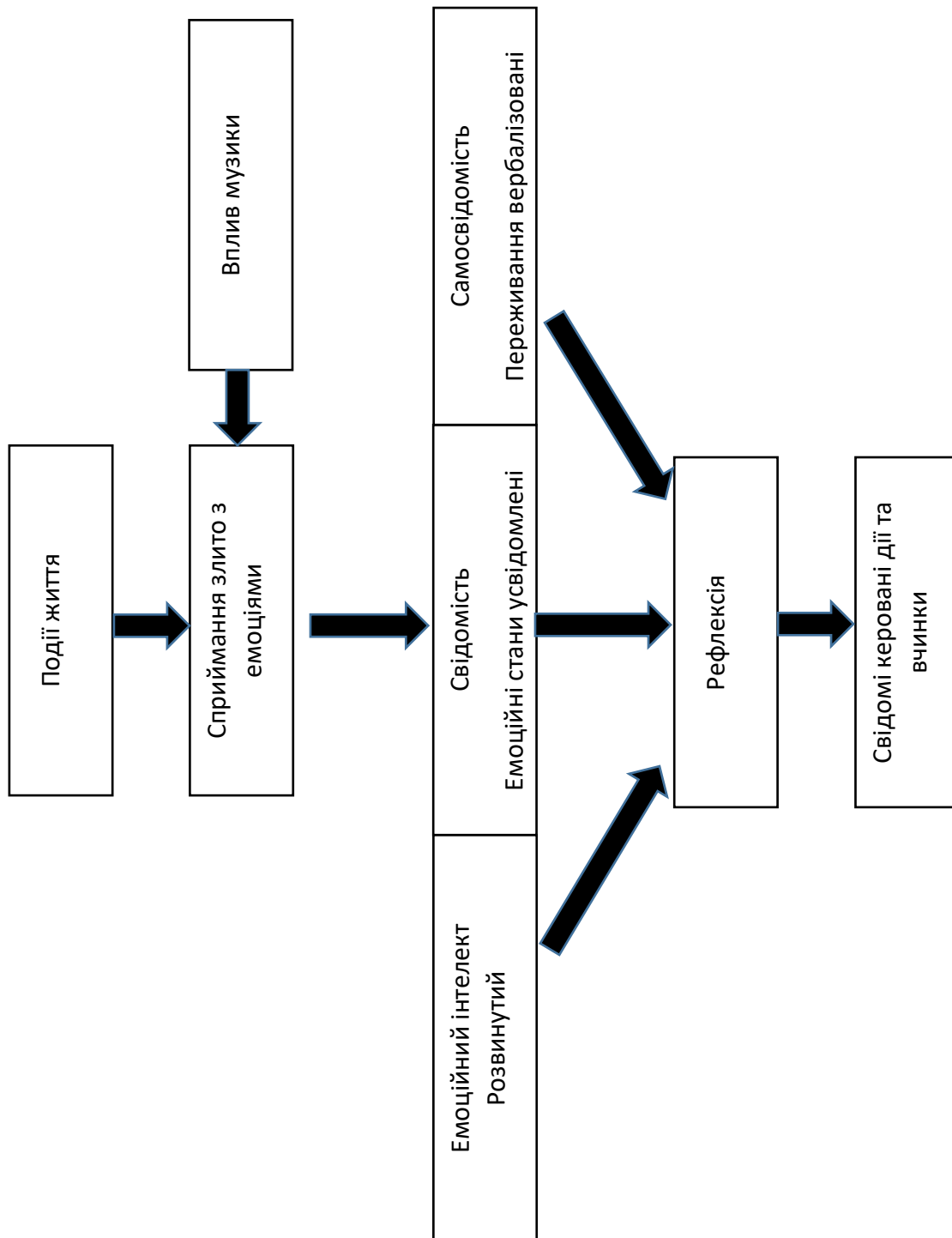


Рис. 2. Розвиток рефлексії за умов високого ступеню особистісної зрілості.

Ми спирались на принцип системного підходу, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкту, виявлення його внутрішніх зв'язків і стосунків; на принцип особистісного підходу, що припускає ставлення до дитини як до

особистості, як до самосвідомого суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта розвиваючої взаємодії. Важливим також є принцип діяльнісного підходу, який пов'язаний з фундаментальним науковим положенням про те, що розвиток особистості відбувається тільки в діяльності. Діяльнісний підхід дозволяє розкрити цілі, засоби взаємодії, взаємообумовленість усіх учасників цього процесу, а також результат психолого-педагогічної профілактики девіантності.

## РОЗДІЛ IV

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ

#### 4.1. Методи та етапи організації емпіричного дослідження процесу розвитку рефлексії.

Емпіричне дослідження включало шість етапів.

На першому (пілотажному) етапі емпіричного дослідження відбувалася апробація модифікованих та авторських методик визначення рівня розвитку рефлексії, зв'язку музичних уподобань, ціннісних орієнтацій, ступеню особистісної зрілості осіб різних вікових груп.

На другому етапі ми визначили вибірку досліджуваних. Оскільки, як було зазначено в теоретичній частині дослідження, формування рефлексії відбувається у дитячому та підлітковому віці, а надалі зберігається рівень «плато», наша вибірка складалась із трьох груп: молодші школярі, підлітки та особи юнацького віку. Конкретні особи, які увійшли у вибірку досліджуваних, були визначені методом випадкових чисел.

На третьому етапі ми визначали відмінності рівня розвитку рефлексії у осіб різного віку, тобто у визначених нами групах досліджуваних. Зважаючи на результати теоретичної частини дослідження, було необхідно перевірити емпірично, від чого більше залежить рівень розвитку рефлексії: від паспортного віку, чи від ступеню особистісного розвитку.

Четвертий етап дослідження був присвячений вивченню зв'язку музичних уподобань, ступеню особистісного розвитку та рівня рефлексії. На цьому етапі, крім модифікованих та авторських методик була застосована анкета. Анкета включала такі параметри: спілкування, продуктивна діяльність, пізнавальна активність, ступінь занурення у віртуальну реальність, емоційний контент. Крім зазначених параметрів була шкала, що дала змогу з'ясувати не тільки музичні уподобання, а й ступінь обізнаності досліджуваних у сфері музичного мистецтва.



Наступні етапи дослідження стосувались вже формуючого експерименту. Спершу було необхідно з'ясувати ступінь ефективності розвитку рефлексії вербальними та невербальними методами. Як зазначалось у теоретичній частині, практично всі дослідники застосовували вербальні методи. Проте, поодинокі спроби включити невербальний компонент давали кращі результати. Нагадаємо, що відповідно до нашої гіпотези, саме невербальні методи мають бути більш ефективними. Саме це ми й перевіряли емпірично на п'ятому етапі. Для цього були застосовані три варіанти. По-перше, прослуховування літературних текстів-розповідей, що містили сюжет, який спонукав до рефлексії своїх стосунків з оточуючими, своїх можливостей і здібностей. Після цього відбувалася експериментальна бесіда, яка була спрямована на розвиток рефлексії.

По-друге, дітям було запропоновано перегляд картин, зміст яких спонукав до самоаналізу та рефлексії. Після перегляду картин проводилась також експериментальна бесіда, зміст якої також був спрямований на розвиток рефлексії.

По-третє, діти прослуховували музичні фрагменти, що були емоційно насичені, після чого знову проводили експериментальну бесіду.

Слід зазначити, що у п'ятому етапі брали участь учні 4-х класів. Оскільки заняття проводились з цілим класом, то число досліджуваних коливалось від 29 до 31 в кожній групі. Відбір досліджуваних спеціально не проводився, але відповідно до результатів методики А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії» виявилось, що групи були підібрані таким чином, що в кожній із них показники рівня розвитку рефлексії у дітей відповідали нормальному розподілу.

Після циклу занять (по 12 занять в кожній групі), які тривали три місяці, в усіх групах було проведено вимір рівня розвитку рефлексії з метою визначення відмінностей до і після експерименту.

Зазначений етап формуючого експерименту був проведений для того, щоб з'ясувати ступінь ефективності розвитку рефлексії вербальними та

невербальними методами. Ми виходили з припущення про те, що саме невербальні стимули розвитку рефлексії є більш ефективними, ніж вербальні методи. На основі отриманих результатів передбачалось розробити систему розвитку рефлексії у дітей, використовуючи в якості стимульного матеріалу комплекс методів, які ґрунтувались на основі музичного мистецтва.

Шостий етап дослідження був присвячений апробації розробленої нами системи розвитку рефлексії у дітей засобами музичного мистецтва. Цей етап тривав протягом навчального року. Заняття відбувалися раз на тиждень. Стимульним матеріалом виступали, насамперед, музичні твори та їх фрагменти. Інструментом розвитку рефлексії була спеціально організована діяльність, що розгорталась навколо слухання, відтворення та створення музики. Детальний опис цього етапу представлено у розділі п'ять.

Дослідження проводилося упродовж 2012-2017 років на базі гімназії № 318 «Міленіум», закладу загальної середньої освіти № 22 м. Києва та факультету психології, географічного факультету, Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

В цілому, у пілотажному, констатуючому та формувальному етапах дослідження взяли участь 1357 осіб. На першому (пілотажному) етапі – з метою апробації авторських та модифікованих методик взяло участь 326 осіб: 182 школяра та 144 студента. На третьому етапі – з метою вивчення вікової динаміки розвитку рефлексії взяло участь 411 осіб: 277 школярів та 134 студента. Та на четвертому етапі – з метою визначення ступеню зв'язку рівня особистісного розвитку з особливостями сприймання музики – 208 осіб: 136 школярів та 72 студента. На п'ятому етапі експерименту – з метою порівняння ступеню ефективності вербальних та невербальних методів розвитку рефлексії – 84 учня четвертих класів. На шостому етапі – з метою вивчення впливу музичного мистецтва на розвиток рефлексії – 172 учня четвертих класів (з них експериментальні класи – 87 учнів та контрольні – 85 учнів) та 11 педагогів і шкільних психологів (з них – 9 вчителів та 2 психолога). В ході впровадження системи формування рефлексивних вмінь молодшого школяра засобами

музичного мистецтва, тобто на шостому етапі, взяло участь 145 учнів четвертих класів (117 учнів гімназії № 318 «Міленіум» та 28 учнів закладу загальної середньої освіти № 22 м. Києва).

Відповідно до поставлених завдань, в нашому емпіричному дослідженні був використаний комплекс методичних засобів, що включав оцінку рівня розвитку рефлексії, здатність адекватно сприймати та засвоювати свій життєвий досвід та ступінь особистісної зрілості. В комплекс дослідницького інструментарію входили наступні методи:

- Аналіз документів;
- Метод експертів;
- Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії (А. В. Карпов);
- Модифіковані нами методики – для молодших школярів та для підлітків (на основі методики А. В. Карпова);
- Анкетування;
- Авторські методики: «Баланс самосвідомості» та «Наративна розповідь»;
- Експериментальна бесіда;
- Контент-аналіз;
- Формуючий експеримент;
- Спостереження експериментатора.

Розглянемо більш докладно зазначений методичний інструментарій. Аналіз документів передбачав з'ясування об'єктивних показників соціальної ситуації розвитку досліджуваного, його ступінь соціальної адаптованості, соціальний статус, рівень досягнень у провідній діяльності. Перелік документів включав таблиць навчальної успішності (для учнів) та залікові, екзаменаційні відомості (за три роки) для студентів; особові справи; методичні картки та характеристики; результати соціометричних вимірів (для школярів), що були надані шкільним психологом; інформація щодо складу сім'ї та соціальний паспорт, що були надані соціальним педагогом.

Метод експертів передбачав аналогічні завдання, проте він був застосований лише в ході дослідження дітей молодшого шкільного віку та

підлітків. Експертами були педагоги (не менш трьох осіб), які викладали в класі, де навчалися досліджувані та психолог школи. Блоки запитань для експертів були наступні: оцінка експертами ступеню соціальної адаптованості дитини, їх думка щодо відповідності рівня досягнень у навчанні здібностям учня, характеристика сімейної ситуації дитини та її стосунки з однокласниками і вчителями.

Критерії оцінки рівня сформованості показників рефлексії у дітей молодшого шкільного віку були визначені нами на основі узагальнення результатів опитування експертів. Експертами, як вже зазначалося вище, були педагоги та шкільний психолог. Були визначені п'ять показників рівня розвитку рефлексії, що оцінювалися в балах: «5» – показник сформований; «4» – показник сформований, але не завжди проявляється; «3» – показник сформований частково, поведінкові прояви не стабільні; «2» – показник в стадії формування, проявляється рідко; «1» – показник не сформований.

На основі оцінок чотирьох експертів та їх математичної обробки ми виокремили чотири рівні розвитку рефлексії у дітей:

1 – 5 бали – низький. Дитина не завжди може висловитися про свої особливості, практично ніколи не зважає думку інших, будуючи свою поведінку, слабо або взагалі не сформовані навички розуміння своїх емоційних станів.

6 – 10 бали – нижче середнього. Дитина може висловитися про свої особливості, інколи зважає думку інших, будуючи свою поведінку, слабо сформовані навички розуміння своїх емоційних станів.

11 – 15 балів – середній рівень. Сформовані показники усвідомлення своїх особливостей, дитина здатна скоординувати свої дії з діями інших дітей. На більш високому рівні сформовані показники навичок до аналізу власних психічних станів. Дитина не завжди може пояснити свій стан, поведінку. При оцінці себе акцент робить лише на позитивні моменти.

16 – 20 балів – високий рівень. Дитина здатна добре усвідомлювати свої особливості, оцінюючи не тільки хороші, але і погані вчинки, не тільки успіх,

але і невдачі. Зважає на думку інших і з урахуванням цього будує свою поведінку. Дитина має навички усвідомлення своїх емоцій і здатна проаналізувати власний психічний стан.

Кількість балів, набраних дитиною за опитуванням експертів (педагогів та психолога), є показником рівня сформованості рефлексії, відповідно до визначених нами вище рівнів.

Важливою складовою емпіричного дослідження був вибір методів і методик дослідження рівня розвитку рефлексії. На сьогоднішній день існує значна кількість методів діагностики рефлексивних процесів. Ряд методик орієнтований на діагностику окремих видів і форм рефлексії. Існують методики, спрямовані на діагностику загального рівня рефлексії, що розглядається як єдина системна властивість суб'єкта. Більшість авторів (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова, В. І. Слободчиков та ін.) пропонують різні класифікації рефлексивних процесів, розходячись в критеріях виділення їх типів. Таке розмаїття підходів пов'язане з розбіжністю сучасних авторів у поглядах на можливість визначення окремих груп рефлексивних процесів.

Нами були проаналізовані методики діагностики рівня розвитку рефлексії, розроблені Д. Леонтьєвим, О. Анісімовим, О. Рукавішніковою, Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим, А. Карповим, В. Пономарьовою.

Розглянемо інструмент вивчення рефлексії, запропонований Д. А. Леонтьєвим і колективом авторів-розробників. Йдеться про методику диференціальної діагностики рефлексивності [133]. В основу даного інструменту покладена ідея про те, що термін «рефлексія» використовується в різних контекстах для позначення різних феноменів. Звідси автори – розробники запропонували три якісно специфічні форми рефлексії:

1) інтроспекція (самокопання) – пов'язана із зосередженістю на власних переживаннях, власних станах;

2) системна рефлексія – пов'язана з самодетермінуванням і поглядом з боку, що дозволяє одночасно охопити полюс суб'єкта і об'єкта;

3) квазірефлексія – спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації, і відбувається у відриві від актуального буття в світі. Перерахованим якісно різним формам рефлексії протиставляється арефлексія як відсутність самоконтролю, зосередженість на зовнішньому інтенціональному об'єкті діяльності.

О. Анісімов запропонував методику визначення рівня рефлексії, яка складається з восьми запитань і дає змогу визначити рефлексивність, колективність та самокритичність особистості за такими рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий [14].

О. Рукавішников пропонує для виявлення рівня сформованості педагогічної рефлексії особистісний опитувальник, який складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» чи «ні». В результаті проходження даної діагностики респондент може отримати такий результат: низький, середній або високий рівень розвитку рефлексії.

Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [233] підготували діагностику на самооцінку рівня онтогенетичної рефлексії, яка спрямована на вивчення її рівня, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності. В результаті діагностики респондент може отримати такі результати: повна відсутність рефлексії минулого досвіду, рефлексія зі знаком «–», підсумком минулих помилок стає страх перед вчиненням нових, рефлексія зі знаком «+» (аналіз здійсненого і рух вперед). На нашу думку, вказані методики є сенс використовувати для виявлення рівня рефлексивності (зокрема онтогенетичної) та рівня сформованості рефлексії.

Коротка характеристика вказаних вище методик діагностики рівня сформованості рефлексії демонструє різноманітність та варіативність технологій діагностики, їх видів, механізмів, результатів. Серед них, на нашу думку, є значимі та ефективні.

Описані вище методики, безсумнівно, є досягненням в області психодіагностики рефлексії, однак існують деякі обмеження при їх використанні, як в дослідницьких цілях, так і в прикладному призначенні, які

необхідно відзначити. По-перше, незважаючи на те, що вони дозволяють виявити рівень рефлексивності суб'єкта або переважаючи у нього види рефлексії, проте, вони обмежені у вивченні рефлексії як прояви рефлексивності в діяльності. По-друге, за результатами діагностики представляється складним зробити висновок про діяльність людини, в якій виявляється той чи інший рівень рефлексивності або форма рефлексії. Звідси, в свою чергу, видається складним здійснити прогноз щодо того, який ступінь усвідомлення людиною засобів, причин і наслідків досягнутих нею в конкретній діяльності успіхів або невдач. По-третє, всі зазначені методики призначені для визначення рівня розвитку або різновиду рефлексії у дорослих людей. На сьогоднішній день, незважаючи на розробленість теоретико-методологічних підходів до психологічного дослідження рефлексії, спеціальних методів, які дозволяють вивчати рефлексію у дітей, серед доступної нам літератури не знайдено. Отже, для нашого дослідження необхідно було модифікувати, адаптувати та розробити нові методики.

Виходячи із завдань нашого дослідження, при виборі методів діагностики рівня розвитку рефлексії ми керувалися принципами системного підходу і прагненням виявити цей рівень розвитку рефлексії як складного, але єдиного і цілісного процесу. Інтегративна (системна) властивість рефлексивної здатності експериментально доведена в роботах ряду сучасних авторів (А. В. Карпов [106], І. М. Скитяєва [107] і В. В. Пономарьова [105] і т. д.).

Для науковців, які планують займатися розвитком рефлексії, стане в нагоді використання методики діагностики рівня розвитку рефлексії, що розроблена А. В. Карповим на основі сформованих ним уявлень про зміст поняття рефлексії [108]. Дана методика діагностики базується на теоретичному матеріалі, який конкретизує загальне поняття рефлексивності та ряд суттєвих особливостей цієї властивості й призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у особистості. У психологічних дослідженнях, як зазначає А. В. Карпов, рефлексія постає дwoяко: з одного боку, як базова властивість суб'єкта, з допомогою якої здійснюється усвідомлення і регуляція його

життєдіяльності, з іншого – як спосіб усвідомлення дослідником підстав вивчення та аналізу результатів емпіричних даних. Автор стверджує, що рефлексія і при пізнанні власного внутрішнього світу, і при пізнанні зовнішнього світу (в тому числі і суб'єктивного – «світу інших») являє собою єдину психологічну реальність, точніше, рефлексивну дію. При цьому рефлексивний процес умовно розділений автором на два види: рефлексія змісту власної свідомості, ходу і результатів власної діяльності і рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Перший вид рефлексії виокремлюється на тій підставі, що предметом рефлексії є діяльність. Тут рефлексія розглядається як спрямованість пізнання людини на хід своєї діяльності, психічні якості і стани, що проявляються в ній, на свій внутрішній світ. Цей вид рефлексії включає самооцінку і побудову образів «Я» в ході практичної діяльності і розглядається А. В. Карповим в її (рефлексії) трьох формах, в залежності від функції, яку виконує вона у часі: ситуативної, ретроспективної і перспективної.

Для другого виду – рефлексії внутрішнього світу іншої людини – як об'єкт пізнання розглядається не сам суб'єкт, а явища свідомості оточуючих його людей, їх «образи-картини» навколишнього, їх розуміння того, що відбувається, їх оцінка ситуації. На думку автора, тут має місце роздум за іншу особу, здатність зрозуміти «що думають інші люди», усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером по спілкуванню.

Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії (А. В. Карпов) застосовувався на етапі вивчення вікових особливостей розвитку рефлексії та на етапах формуючого експерименту.

Зважаючи на те, що на етапі вивчення вікових особливостей розвитку рефлексії у дослідженні брали участь студенти, методика А. В. Карпова була представлена у варіанті оригіналу. Нагадаємо, що ця методика базується на таких положеннях:

1. Рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з



рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі і рефлектування як особливий психічний стан. Ці три модуса найтіснішим чином взаємопов'язані і взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну визначеність, що позначається поняттям рефлексія. В силу цього, дана методика орієнтується не тільки лише безпосередньо на рефлексивність як психічну властивість, але також і опосередковано враховує прояви в двох інших зазначених модусах. Звідси випливає, що ті поведінкові та інтроспективні індикатори, в яких конкретизується теоретичний конструкт, а також самі питання методики, враховують і рефлексивність як психічну властивість, і рефлексію як процес, і рефлектування як стан.

2. Поряд з цим, як показує аналіз літературних даних, діагностика властивості рефлексивності повинна обов'язково враховувати і диференціацію її проявів за іншим важливим критерієм, – її спрямованості. Відповідно до нього, як відомо, виокремлюють два типи рефлексії, які умовно позначаються як «інтра– і інтерпсихічна» рефлексія. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки і його аналізу, друга зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає поряд з рефлексивністю як здатності стати на місце іншого, а також і механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Отже, загальна властивість рефлексивності включає обидва зазначені типи, а рівень розвитку даної властивості є похідним від них одночасно.

3. Зміст теоретичного конструкту, а також спектр визначених ним поведінкових проявів – індикаторів властивості рефлексивності передбачає і необхідність врахування трьох головних видів рефлексії, що виділяються за так званим «часовим» принципом: ситуативної (актуальної), ретроспективної і перспективної рефлексії. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов і власним

станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обдумування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнутості процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях. Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності і завершених подій. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому. Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням ймовірних результатів і ін. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. За даними автора методики, ступінь надійності розробленого ним тесту –опитувальника, який відображає точність і стійкість його результатів, відповідає психодіагностичним вимогам. Результати перевірки методики на валідність також підтвердили її необхідну, з точки зору вимог психометрики, ступінь валідності.

Отже, як зазначалось вище, для визначення рівня розвитку рефлексивності у студентів ми використовували опитувальник А. В. Карпова у вигляді оригіналу. В опитувальнику вказаної методики запропоновані твердження, на які треба дати такі варіанти відповідей: від абсолютно згоден до абсолютно не згоден. Результати даної методики диференціюються на три основні категорії: високий, середній та низький рівень рефлексивності. Для визначення рівня розвитку рефлексії підлітків та дітей молодшого шкільного віку методика А. В. Карпова була модифікована нами відповідно до вікових особливостей досліджуваних.

Анкетування застосовувалось для всіх вікових груп досліджуваних з метою визначення їх ціннісних орієнтацій та уподобань. Анкета включала такі параметри: спілкування, продуктивна діяльність, пізнавальна активність, ступінь занурення у віртуальну реальність, емоційний контент. Наведемо приклад варіантів проведення дозвілля, що були запропоновані учням четвертого класу: дивитись телевізор; гуляти з друзями; щось майструвати; грати в комп'ютерні ігри; читати книжки; спілкуватися в соціальних мережах; нічого не робити, а просто мріяти; займатися спортом; слухати музику.

Для підлітків та студентів перелік різновидів дозвільневої діяльності був більш розгорнутий, проте, як зазначалось вище, включав аналогічні параметри.

Нагадаємо, що одним із завдань нашого дослідження було розробка метода визначення ступеню усвідомлення перебігу своєї життєдіяльності, співвіднесеної з окремими конструктами функціональної системи діяльності. При цьому рефлексія як один з теоретичних конструктів концепції системогенезу визначається нами як процес усвідомлення людиною засобів і способів власної діяльності, причин і наслідків досягнутих нею успіхів і невдач. Існуючі методи оцінки рефлексії спрямовані на діагностику загальної рефлексивної здатності поза контекстом її можливих проявів, або на діагностику окремих видів рефлексії, що виділяються за різних підстав. Рефлексуючи щодо конкретної діяльності, людина проявляє здатність усвідомлено відтворювати отриманий досвід, опановувати його, перетворювати його в узагальнений спосіб дії в конкретній проблемній ситуації. Тому, наступна авторська методика «Баланс самосвідомості» визначала місце рефлексії в процесі усвідомлення своєї діяльності. Це проєктивна методика, а отже її результати позбавлені впливу фактору соціальної бажаності. Методика «Баланс самосвідомості» дозволяє з'ясувати, наскільки у свідомості людини переважає конативний, емоційний чи мисленнєвий компонент.

Інструкція досліджуваним також дуже проста: «Опиши свій вчорашній день». На всі уточнюючі запитання досліджуваних слід відповідати: «Як хочеш». Обробка результатів полягає у застосуванні контент-аналізу. Як відомо, контент-аналіз або аналіз змісту – стандартний метод дослідження в галузі суспільних наук, предметом аналізу якого є зміст текстових масивів і продуктів комунікативної кореспонденції. Це метод якісно-кількісного аналізу змісту текстів з метою виявлення або вимірювання різних фактів і тенденцій, відображених у цих текстах. Особливість контент-аналізу полягає в тому, що він вивчає текстові масиви в їх соціальному контексті.

Існує безліч визначень самого методу контент-аналізу. Так, Г. М. Андрєєва бачить суть цього методу у «виділенні в тексті документа деяких ключових понять (або інших смислових одиниць) з подальшим підрахунком частоти вживання цих одиниць, співвідношення різних елементів тексту один з одним, а також із загальним обсягом інформації» [12]. В. А. Ядов визначає його як «Переведення у кількісні показники масової текстової (або записаної на плівку) інформації з подальшою статистичною її обробкою» [274].

Контент-аналіз застосовується при вивченні джерел, інваріантних за структурою або суттю змісту, але зовні схожих, як несистематизований, безладно організований текстовий матеріал. За допомогою контент –аналізу можна аналізувати не тільки такі різні типи текстів, як заяви політичних діячів, правові акти, історичні джерела, літературні твори, а й також застосувати цей метод при аналізі результатів застосування проєктивних тестів.

Узагальнюючи сказане, можна визначити метод контент-аналізу як якісно-кількісний аналіз масиву інформації, заснований на застосуванні елементів формалізованого спостереження і статистичних прийомів дослідження з метою виявлення характеристик авторів текстів або характеристик і закономірностей, що відображується в них [20].

Необхідною умовою застосування методики аналізу змісту є наявність матеріального носія інформації. У нашому дослідженні таким носієм був текст

розповіді досліджуваного на тему «Мій вчорашній день». Проаналізований зміст дозволяв задати однозначне правило для надійного фіксування потрібних характеристик (принцип формалізації). Також елементи змісту, які ми визначали зустрічалися з достатньою частотою (принцип статистичної значущості).

В ході практичного застосування контент-аналізу ми виокремили кілька стадій. Після того, як була сформульована тема, завдання і гіпотези дослідження, ми визначили категорії аналізу – найбільш загальні, ключові поняття, відповідні дослідницьким завданням. Система категорій відіграє роль питань в анкеті і вказує, які відповіді повинні бути знайдені в тексті. Обрані нами категорії аналізу узгоджувались із практикою вітчизняного контент-аналізу, в якому склалася досить стійка система категорій: знак, цілі, цінності, тема, герой, автор та ін.

Сформульовані нами категорії контент-аналізу були вичерпними (охоплювали всі частини змісту, що визначалися завданнями даного дослідження), взаємовиключними (одні і ті ж частини не належали різним категоріям), надійними (не було розбіжностей з приводу того, які частини змісту слід відносити до тієї чи іншої категорії) і доречними (відповідали поставленому завданню і досліджуваному змісту).

Після того, як категорії були сформульовані, ми вибрали відповідну одиницю аналізу – лінгвістичну одиницю мови або елемент змісту, що відповідали меті дослідження. У нашому дослідженні в якості одиниці аналізу були визначені слова, що означають дії, думки, почуття.

Далі, необхідною умовою була розробка таблиці контент-аналізу. Це основний робочий документ, за допомогою якого проводилось дослідження. Тип таблиці визначався етапом дослідження. Зважаючи на це, в ході розробки категоріального апарату методики «Баланс самосвідомості» ми склали таблицю, що представляла собою систему скоординованих і субординованих категорій аналізу. Така таблиця зовні нагадувала анкету: кожна категорія (наприклад, «дії») передбачала ряд ознак (наприклад: встав, пішов, відкрив

тощо), за якими квантифікувався зміст тексту. Для реєстрації одиниць аналізу ми склали іншу таблицю – кодувальну матрицю.

Зрозуміло, що само слово «нарратив» в перекладі з французької (narrative – самостійно створена розповідь по деякій множині взаємопов'язаних подій, яка представлена читачеві або слухачеві у вигляді послідовності слів або образів) – вже означає розповідь. Проте, спектр застосування цього методу дуже широкий, – від змісту інформаційного матеріалу, що досліджується до засобів його аналізу. Для того, щоб ідентифікувати саме наш метод, сутність якого полягає у визначенні здатності особи усвідомлювати, аналізувати та засвоювати свій життєвий досвід, ми назвали його «Наративна розповідь».

Наступним методом, що визначав ступінь усвідомлення дитиною свого життєвого досвіду, що неможливо без рефлексії, був метод «Наративної розповіді». Зауважимо, що метод нарративу активно застосовується дослідниками [248], існує багато його варіантів.

Авторська методика «Наративна розповідь» дає можливість також визначення важливих компонентів рефлексивних вмінь, представлених нами в теоретичній частині дослідження, адже без розвитку рефлексії – аналізувати, усвідомлювати та засвоювати свій життєвий досвід неможливо.

Розроблений нами варіант методу нарративу містив найпростішу інструкцію для досліджуваних. В ході групового дослідження учасникам пропонували письмово виконати таке завдання: «Опишіть яку-небудь важливу, значущу подію свого життя». На запитання, що стосувалося модальності події (тобто погану чи гарну подію), експериментатор відповідав, що це не має значення. На всі інші запитання, наприклад, стосовно обсягу, порядку викладення тощо, експериментатор відповідав: «Як ви бажаєте». Процес виконання цього завдання відбувався разом із застосування методики «Баланс самосвідомості» та анкети. Час виконання завдання не обмежувався експериментатором. Разом з цим, на виконання завдання досліджувані витрачали від п'яти до двадцяти хвилин. На виконання всіх трьох завдань цього етапу дослідження вистачало, як правило, 45-60 хвилин.

Зазначені авторські методики мають кількісні показники (див. розділ 4.2), отже є можливість застосовувати кореляційний аналіз в ході співставлення їх результатів з показниками опитувальника вимірювання ступеню розвитку рефлексії А. В. Карпова (як в оригіналі – для студентів; так і модифіковану – для підлітків і молодших школярів).

Експериментальна бесіда. Завдання експериментальної бесіди включали наступні компоненти: з'ясування ступеню розвитку у дитини рефлексивних вмінь стосовно своїх вражень від пред'явленого стимульного матеріалу, а саме спеціально сконструйованих літературних текстів, зразків «мовчазних» форм мистецтва (картини, художнє фото) та музичних творів; здатність аналізувати свої емоційні стани відповідно до пред'явлених зразків стимульного матеріалу; здатність оцінювати свої здібності, можливості, досягнення, результати своєї діяльності, – в ході музичних занять. Більш детального застосування методу експериментальної бесіди представлено нижче, в ході представлення відповідного етапу дослідження.

Формувальний експеримент, що відбувався на шостому етапі дослідження, включав прослуховування музики, спеціально розроблені завдання, вправи, техніки, зокрема створення музики, гра на музичних інструментах. Всі зазначені форми роботи обов'язково включали рефлексивний етап, в ході якого досліджувані аналізували свої почуття, думки, образи, які виникли у них під час занять. Формувальний експеримент був побудований за чітко визначеною програмою, що відповідала вимогам висхідної складності завдань. Тривалість формуючого експерименту складала 30 годин – одна година на тиждень протягом всього навчального року.

Спостереження експериментатора використовувалось з метою аналізу невербальних проявів дітей під час занять в ході формуючого експерименту, зокрема йдеться про емоційні прояви, рухову активність, міміку тощо. Відповідно до вимог цього методу, ми проводили спостереження як цілеспрямоване, певним чином організоване, з обов'язковою фіксацією сприйняття показників досліджуваного об'єкта. Попри те, що метод

спостереження – один з найбільш складних і трудомістких методів дослідження, ми використовували його тому, що в ході спостереження може фіксуватися те, що неможливо зареєструвати ніяким іншим методом, а саме: особливості поведінки, жести, міміка, рухи учнів і цілої групи. Перевагами методу спостереження є також те, що тут відбувається безпосередній зв'язок дослідника з об'єктом спостереження; одночасність події і його спостереження; дані про об'єкт спостереження, що отримані з боку спостерігачем; цілісне сприйняття спостережуваної ситуації. Із всього різноманіття видів спостереження ми обрали включене спостереження, тобто спостерігач сам був членом, а точніше ведучим групи, поведінку якої ми досліджували.

Спостереження відбувалось на етапах формуючого експерименту та передбачало безпосередню участь спостерігача в подіях, що відбуваються. При цьому дослідник не виділявся як спостерігач (приховане включене спостереження), а здійснював вивчення поведінки дітей як би зсередини, тобто це було включене відкрите спостереження, але спостережувані не знали, що їх поведінка фіксується.

Спостереження було систематичне та стандартизоване. Відповідно до правил систематичного спостереження ми проводили його регулярно із заданою періодичністю; здійснювали за структурованою методикою з високим ступенем конкретизації всієї діяльності спостерігача, за певним планом; фіксували заздалегідь визначені параметри поведінки: прояви емоційних станів, що виявлялись у міміці, жестах, рухах, паралінгвістичних, екстралінгвістичних особливостях тощо).

Відповідно до правил стандартизованого спостереження як способу збору емпіричної психологічної інформації, коли заздалегідь визначений не тільки об'єкт і предмет дослідження, а й склад елементів досліджуваного процесу, ми розробили карту спостереження (див. Додатки). Слід зазначити, що стандартизоване спостереження ми використовували і як основний метод збору інформації для точного опису предмета дослідження, і як спосіб



перевірки результатів, отриманих іншими методами, уточнення, коригування їх.

Для реєстрації результатів спостереження (одиниць спостереження) використовувались наступні документи:

- а) картка спостереження, що була призначена для реєстрації ознак спостереження в строго формалізованому і в закодованому вигляді;
- б) протокол спостереження – призначений для комбінованої реєстрації результатів спостереження у формалізованих і неформалізованих процедурах, тобто такий, що відображав алгоритм взаємодії різних карток спостереження;
- в) щоденник спостерігача – призначений для фіксації результатів спостереження, де відзначалися не тільки відомості про поведінкові прояви дітей, а й їх співвідношення з діями ведучого в ході занять.

Нами була розроблена програма спостереження, де прописані етапи процедури цього дослідження:

- 1) визначена ситуація, що спостерігається;
- 2) визначені цілі і завдання;
- 3) визначено об'єкт спостереження (окремі учні або група в цілому), предмет спостереження – емоційні стани дітей, що виявлялися у поведінкових проявах;
- 4) спосіб спостереження був обраний візуальний, а реєстрація даних відбувалась після завершення занять (фіксація у карті спостереження та протоколі);
- 5) був побудований план спостереження (ситуація–об'єкт–час);
- 6) обрано метод обробки результатів;
- 7) спостереження здійснювалось згідно плану;
- 8) обробка та інтерпретація отриманої інформації проводилась після кожних трьох занять.

Відповідно до зазначених вище показників ми робили висновки стосовно ступеню включеності дітей у процес занять, відповідність їх емоційних реакцій подальшому рефлексивному аналізу в ході експериментальної бесіди.

Представлена вище батарея методів може здаватися занадто громіздкою, проте такий підхід був використаний виходячи із завдання підвищення об'єктивності отриманих даних. На визначених показниках базувався аналіз взаємозв'язку рефлексії зі ступенем здатності до засвоєння життєвого досвіду, збалансованості сприйняття своєї життєвої ситуації, рівнем соціального благополуччя і показників особистісного розвитку. Використання двох авторських методик і двох модифікованих сприяло виключенню впливу випадкових факторів і отримання більш достовірних результатів, що дозволяє судити про більшу обґрунтованість отриманих висновків.

Таким чином, комплекс методів, за допомогою якого ми визначали наявність зазначених феноменів, був підібраний відповідно до таких вимог:

- всі методики відповідали вимогам надійності, достовірності та валідності;
- застосування методів було нетрудомістким, завдання – легкими та зрозумілими для виконання;
- методики давали можливість діагностувати суміжні параметри, що дозволяло здійснювати перевірку отриманих даних;
- експериментальні завдання були сконструйовані таким чином, що їх можна було виконувати в ході групового обстеження.

Обробка результатів проведеного експериментального дослідження включала:

1. Розрахунок основних показників по всій кількості методик, використаних у дослідженні та подання їх у числовій формі.
2. Підготовка зведеного масиву даних по всій вибірці досліджуваних у вигляді вихідної матриці результатів для комп'ютеризованої обробки. У матриці даних вказувалися відомості по основним незалежним змінним: номер досліджуваного, стать, вік, приналежність до певної кваліфікаційної групи, номер діагностичного виміру. Відповідно до отриманого формату матриці, в нього заносилися дані за всіма залежними змінними, тобто по всім основним показникам методик.

3. Статистична обробка результатів була застосована з метою доказу факторів, що свідчать про ефективність розробленої батареї методів та виявлення закономірностей і тенденцій, опосередковуючи прояви, що вивчались. Обробка результатів проводилася за допомогою стандартного статистичного пакету SPSS for Windows (версія 21.0). В якості основних статистичних процедур були використані наступні:

– Підрахунок стандартного набору показників описової статистики по всій вибірці в цілому, групах і підгрупах досліджуваних з метою отримання зведених загальногрупових даних по виконанню діагностичних методик.

- Кореляційний аналіз (по Пірсону, Спірмену) між основними показниками методик для виявлення ступеня їх взаємної узгодженості.
- Метод визначення достовірності розбіжностей між різними досліджуваними групами (за  $\varphi$  – критерієм Фішера);
- Метод визначення достовірності змін показників рефлексії досліджуваних експериментальної групи під впливом реалізації нашої системи розвитку рефлексії засобами музичного мистецтва – (за  $t$  – критерієм Вілкоксона).

Отримані результати проведеної багатоступінчастої обробки даних дозволяють не тільки оцінити доцільність використання на практиці запропонованих нами методів, але і в достатньо повній мірі охарактеризувати можливості і обмеження їх застосування при роботі з різними групами осіб.

#### 4.2. Апробація модифікованих та авторських методик емпіричного дослідження розвитку рефлексії.

Дослідження рівня розвитку рефлексії у дітей передбачає, насамперед, врахування вікових особливостей. Необхідність модифікації методик А. В. Карпова була зумовлена тим, що віковий зріз досліджуваних передбачав участь підлітків та дітей молодшого шкільного віку.

З метою визначення рівня розвитку рефлексії підлітків та дітей молодшого шкільного віку методика А. В. Карпова була модифікована нами відповідно до вікових особливостей досліджуваних: зменшено кількість тверджень, змінена інструкція, замінено фрази, які містили текст, що звичний для дорослих, на такі слова й словосполучення, що близькі й зрозумілі для дитини.

Обґрунтуємо необхідність зазначених змін. У методиці А. В. Карпова передбачено шкали, що відповідають різновидам рефлексії: ретроспективна рефлексія, тобто відображення і аналіз минулих подій; рефлексія діяльності (ситуативна); перспективна (розгляд майбутньої діяльності); рефлексія як самоаналіз, рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми. Проте, виходячи із формулювань тверджень шкали «ситуативна рефлексія» слід зробити висновок, що тут йдеться здебільшого про імпульсивність та здатність до розподілу уваги. У дітей молодшого шкільного віку ця здатність ще сформована недостатньо, а імпульсивність притаманна багатьом дітям цього віку через те, що процеси саморегуляції також знаходяться ще в стадії дозрівання. Щодо шкали «перспективна рефлексія», то планування майбутнього ще не є актуальним для молодших школярів. Навіть найближча перспектива діяльності здається їм дуже далекою, тому роздуми про це не є для них актуальними. Більш того, діти цього віку ще здебільшого не є суб'єктами своєї діяльності, вони досить рідко приймають самостійні рішення в тих аспектах свого життя, що потребують роздумів.

Таким чином, у модифікованій нами методиці А. В. Карпова було три шкали: «ретроспективна рефлексія», «рефлексія як самоаналіз» та «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми». Саме ці три шкали є відображенням тих складових, що притаманні рефлексії дітей цього віку. Текст інструкції було змінено таким чином. У варіанті А. В. Карпова інструкція була така: «Інструкція: Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставите, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді». Для

дітей, на нашу думку, тут багато зайвого, є неточні й складні словосполучення. В нашій модифікації інструкція була сформульована так, щоб діти одразу відчули дружнє ставлення до них, щоб заохотити їх взяти участь у дослідженні, зняти напруження й ніяковіття перед незнайомою діяльністю. Оцінка відповідей також була змінена, оскільки у методиці А. В. Карпова, ця оцінка занадто розлога – від одного до семи балів. Крім того, є відповідь «не знаю». Автор передбачає, що відповідь «не знаю» має посереднє значення, тобто досліджуваний отримує за таку відповідь чотири бали. На нашу думку, це є серйозною помилкою, оскільки факт того, що людина не знає нічого про свої думки й почуття свідчить про повну відсутність рефлексії, або взагалі, про відмову від участі у дослідженні. Тому, така відповідь має бути оцінена як відповідь на нульовий бал, а то й на від'ємну величину. Зважаючи на це, ми замінили обробку відповідей таким чином:

1. ніколи так не буває;
2. інколи так буває;
3. часто так буває;
4. завжди так буває.

У зв'язку з цим у формулюванні тверджень ми вилучили слова «часто», «завжди», «рідко» тощо. Оскільки ми перенесли у відповіді досліджуваних інформацію щодо частоти зазначених у твердженнях проявів, ці слова у тексті опитувальника знижували б достовірність інформації. Повний текст опитувальника та обробку результатів за методикою надаємо.

Інструкція: «Добрий день діти! Будь ласка, дайте відповіді на ці твердження. Навпроти номера твердження проставите цифру, що відповідає варіанту вашої відповіді. Не замислюйтеся довго, пишіть перше, що прийшло в голову. Правильних або неправильних відповідей тут немає.

Текст опитувальника для молодших школярів.

1. Прочитавши хорошу книгу, я потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Зробивши помилку, я потім довго думаю, чому так відбулося.

3. Я не хочу думати про те, чому хто-небудь незадоволений мною.
4. Я можу подумки поставити себе на місце іншої людини.
5. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
6. Закінчивши розмову, я продовжую вести її подумки.
7. Якщо я с кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.
8. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
9. Обдумуючи розмову з іншою людиною, я наче подумки веду з нею розмову.
10. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
11. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
12. Буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів методики виглядає таким чином. Із дванадцяти тверджень, відповіді на такі сім тверджень № 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11 є прямими; решта – зворотні.

Для підлітків ми також використовували модифікований нами варіант методики відповідно до особливостей підліткового віку.

У цій методиці ми залишили таку ж саму кількість тверджень, що є і в оригіналі, але внесли деякі редакційні правки для того, щоб зміст тверджень був більш зрозумілий підліткам. Оцінку відповідей ми робили так само, як і для молодших школярів.

Текст опитувальника для підлітків.

1. Прочитавши хорошу книгу, я потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зателефонувати у справі, я подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якусь помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про це.
5. Коли я розмірковую над чимось, мені буває цікаво згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Якщо мені треба виконати складне завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Я не хочу думати про те, чому хто-небудь незадоволений мною.
9. Я можу подумки поставити себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко виконати серйозне завдання, якби я заздалегідь не склав плану.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Буває, що я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки.
19. Якщо я с кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею розмову.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я думаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то не вважаю себе винним.
27. Буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів методики у модифікації для підлітків щодо прямих і зворотних тверджень не відрізнялась від оригіналу. Із всіх тверджень відповіді на № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 – були прямими, а решта – обраховувалися як зворотні.

Зважаючи на те, що методика А. В. Карпова була модифікована нами у значній ступені, необхідно було перевірити її надійність. Під час емпіричного дослідження були виконані два дослідницьких виміри: початковий та повторний. Це було зроблено для перевірки тест-ретестової надійності. На цьому етапі у нашому дослідженні взяло участь 136 осіб (69 – молодші школярі, 67 – підлітки).

Тест-ретестова надійність проявляється точністю і завадостійкістю процедури вимірювання, її незалежністю від дії різноманітних випадкових факторів. До числа таких факторів ми відносили зовнішні матеріальні умови емпіричного дослідження, що змінюються від одного випробування до іншого (час доби, освітленість, температура в приміщенні, наявність сторонніх звуків, які відволікають увагу і ін.), а також динамічні внутрішні, тобто психологічні фактори (мотивація, настрій дитини, її енергійність чи стомленість тощо).

Велике значення мають також соціальні фактори: різна динаміка у встановленні контакту з психологом, який проводить дослідження, можлива наявність інших людей в приміщенні, наявність досвіду попереднього знайомства з ситуацією заповнення опитувальника тощо. Різноманітність і мінливість всіх цих факторів настільки велика, що вони обумовлюють появу у



кожного досліджуваного непрогнозованого за розмірами відхилення отриманого балу від об'єктивного балу, який можна було б отримати в ідеальних умовах.

Метод вимірювання ретестової надійності ми застосовували таким чином: на одній і тій же вибірці учнів провели перше опитування, потім повторне опитування. Інтервал між ними, становив два тижні, що гарантувало забування дітьми тверджень методики. Потім для двох рядів значень, що були отримані в першому (один ряд) і другому (другий ряд) опитуванні, підраховували ранговий коефіцієнт кореляції по Спірмену. Це виступало мірою надійності модифікованої нами методики А. В. Карпова і відображало стійкість оцінок кожного учня при повторному дослідженні. Тест-ретестова кореляція показала, що шкали опитувальника вимірюють ті ж самі явища при повторному вимірюванні. У нашому дослідженні коефіцієнт кореляції по Спірмену дорівнював 0,86 при  $p < 0,05$ . Це показник надійності, який прийнято вважати досить високим, отже, отримані нами дані відображають точність вимірювального інструменту.

Зважаючи на те, що кількість запитань в ході модифікації методики для молодших школярів зменшилась більш ніж удвічі, а оцінка відповіді зменшилась з семи варіантів до чотирьох, нам довелось провести відповідні процедури, щоб розробити нову таблицю переведу «сирих» балів в стени. Перевід «сирих» балів в стени надано у таблиці 1.

Таблиця 1

## Перевід «сирих» балів в стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	16 та нижче	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41 та вище

Надійність модифікованої нами методики А. В. Карпова для підлітків ми перевірили аналогічним чином. Показник надійності виявився теж високим:

коефіцієнт кореляції по Спірмену дорівнював 0,82 при  $p < 0,05$ . Зважаючи на те, що оцінка варіантів відповідей для підлітків також була зменшена з семи до чотирьох (хоч кількість запитань залишилась такою ж як в оригіналі), необхідно було здійснити перевід «сирих» балів в стени.

Обробка результатів, після переводу «сирих» балів в стени наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

## Перевід «сирих» балів в стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	32 та нижче	33-39	40-46	47-53	54-60	61-67	68-74	75-81	82-88	89 та вище

Після надійності ключовим критерієм оцінки якості методик є валідність. Питання про валідність методики вирішується лише після того, як встановлена достатня її надійність, оскільки ненадійна методика не може бути валідною. Проте, найнадійніша методика без знання її валідності є практично марною. Валідність психологічного тесту показує, чи вимірює цей тест те, що він повинен вимірювати. Валідність експерименту показує, наскільки правильно він проведений і в якій мірі можна довіряти отриманим в ньому результатам. Валідність експерименту буває внутрішньою і зовнішньою. Внутрішня валідність експерименту передбачає, що експеримент спланований правильно, що на залежну змінну впливає саме незалежна змінна, а не інші фактори. Зовнішня валідність експерименту визначає, наскільки результати експерименту застосовні для передбачення поведінки людини або груп людей в повсякденних ситуаціях, вона показує, чи можна переносити дані, отримані в ході експерименту, в реальне життя.

Для перевірки валідності модифікованої нами методики А. В. Карпова ми застосовували показник зовнішньої валідності. Йдеться про використання методу «відомих груп». При використанні методу «відомих груп» до участі в психометричному експерименті з перевірки методу запрошуються

досліджувани, про яких відомо, до якої групи за зовнішнім критерієм вони відносяться. Зокрема, в нашому дослідженні взяли участь досліджувані, про яких за методом експертів було визначено рівні розвитку рефлексії. Було виокремлено дві групи учнів: в одну групу увійшли учні, які мали низький показник рівня розвитку рефлексії, а в іншу групу включили учнів, які мали високий рівень розвитку рефлексії. Формування двох зазначених груп досліджуваних було досить складною процедурою, оскільки треба було довести, що вони є контрольними за зовнішнім критерієм. Це було доведено шляхом використання методу експертів. Зовнішнім критерієм ступеню розвитку рефлексії були оцінки експертів щодо рівня розвитку рефлексії у дітей за спеціально розробленою схемою. Нагадаємо, що експертами були педагоги та шкільний психолог. Застосовувались п'ять показників (що оцінювалися в балах) рівня розвитку рефлексії, про які йшлося вище. Досліджувані з середніми показниками за цим критерієм в дослідженні не брали участь.

Для обчислення коефіцієнту валідності ми співставили результати, отримані при застосуванні модифікованої нами методики, з даними щодо тих же дітей, отриманими за зовнішнім критерієм. При цьому ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції по Пірsonу. Величина коефіцієнта валідності складала 0,76 (при  $p < 0,05$ ), тобто коефіцієнт валідності був статистично значущий – для молодших школярів; 0,81 (при  $p < 0,05$ ) – для підлітків.

Спеціально проведений нами інтерпретаційний аналіз даних за допомогою методу полярних, або контрастних груп (тобто груп, що значимо різняться за ступенем вираженості рівня рефлексії) показав, що при інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації досліджуваних на чотири основні категорії. Результати обробки методики (в стенах), показали, що рівні 9-10 стен, свідчать про високорозвинену рефлексію. Результати в діапазоні від 6 до 8 стен – індикатори середнього рівня рефлексії; результати в діапазоні від 3 до 5 стен – індикатори рівня рефлексії нижче середнього.

Нарешті, показники, менші 3-х стен – свідoctво низького рівня розвитку рефлексії.

Ступінь надійності модифікованого нами опитувальника А. В. Карпова відображає точність і стійкість його результатів, відповідає психодіагностичним вимогам. Результати перевірки методики на валідність також підтвердили її необхідну, з точки зору вимог психометрики, ступінь валідності. Таким чином, стало можливим здійснювати діагностику рівня розвитку рефлексії у дітей на констатуючому етапі дослідження та моніторинг змін в ході формувальних впливів.

Авторські методики «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» нами були також апробовані відповідно до вимог, що забезпечують їх надійність, валідність і репрезентативність. Як відомо, до основних переваг психологічних вимірювальних методів відносять об'єктивний характер процедури, можливість перевірки, яка забезпечується саме завдяки виконанню психометричних вимог надійності, валідності і репрезентативності. А. А. Бодальов, В. В. Столін [32] відзначають, що якщо при розробці нового психодіагностичного інструментарію ці три психометричні вимоги не виконані, то використання такого тесту нітрохи не менш довільна процедура, ніж стихійне «вчувствование» у досліджуваного. Зазначимо, що методики «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» поки не є тестами, в нашому дослідженні вони використовувались для виявлення закономірностей функціонування феноменів, що є складовими рефлексії. Тим не менш, в ході пілотажного дослідження для обґрунтування правомірності їх застосування ми дотримувались необхідних для психометричних методів процедур.

Тому після перевірки методики на надійність наступним критерієм оцінки якості методик була валідність. Для теоретичної валідизації кардинальною проблемою є відношення між психологічними явищами та їх показниками, за допомогою яких ці психологічні явища намагаються пізнати. Завдяки теоретичній валідизації методики шляхом застосування експериментальної процедури, що сприяє накопиченню інформації про конструкт, що

діагностується, ми впевнились, що модифікована нами методика може служити інструментом вимірювання рівня розвитку рефлексії.

Авторська методика «Наративна розповідь» застосовувались з метою визначення наявності у дітей важливих компонентів рефлексивних вмінь, представлених нами в теоретичній частині дослідження. Як зазначалось вище, методика «Наративна розповідь» призначена для вимірювання здатності людини аналізувати, усвідомлювати та засвоювати свій життєвий досвід, що неможливо без рефлексії. Теоретична валідизація цієї методики здійснювалась шляхом доведення її конструктної валідності, щоб встановити, що методика вимірює саме той конструкт (властивість, якість), який вона за нашим задумом повинна вимірювати. В якості конструкту в нашому дослідженні виступала здатність людини до усвідомлення свого життєвого досвіду та його інтеграції у свій внутрішній світ. Конструктна валідність методики «Наративна розповідь» полягала у наступному теоретичному обґрунтуванні.

Інтеграція свого життєвого досвіду відбувається, як правило, засобами внутрішньої мови, тобто людина ніби проговорює сама для себе ті діалоги, які в неї відбулися напередодні, словесно описує та образно уявляє ситуації, в яких вона діяла тим чи іншим чином. Це природно, оскільки людина розуміє себе за допомогою мови, усної і писемної, і через процеси розмови і письма людина постійно конструює себе.

Наратив як експериментальний метод дозволяє нам виявити: яку життєву позицію займає особистість, тобто міру активності її дій в життєвих ситуаціях; емоційне забарвлення (позитивне чи негативне) психологічного простору, в якому вона перебуває; проблемні моменти життя людини, а подекуди й причину їх виникнення. Метод наративу дозволяє виявити значні події життя людини, а отже, наблизитись до різних аспектів її особистісного досвіду і враховувати ці показники для створення екологічно безпечних дослідницьких процедур.

Наратив має складно організовану структуру. Тому при дослідженні наративу як відображення досліджуваним свого особистісного досвіду

необхідно враховувати наступні моменти: назву події із власного життя, наявність певного сюжету розповіді, позицію автора як суб'єкта життєдіяльності, різновиди активності, присутність інших персонажів у значній події життя, і головне, авторську оцінку того, що сталося, та її впливу на емоційну сферу досліджуваного. Існують певного роду ознаки наративу, за якими можна визначити його «якість», тобто визначити групи наративів, які свідчать про рівень інтеграції особистісного досвіду досліджуваним. Маркери наративу відображають ступінь інтегрованості особистісного досвіду суб'єкта. Наявність висновків, емоційної оцінки подій, а також суб'єктної позиції автора свідчить про високу міру інтегрованості людиною свого особистого досвіду.

Визначення міри здатності досліджуваних до інтеграції свого життєвого досвіду базувалася на ранжируванні якості наративів за їх маркерами. Ми використовували нижчезазначені маркери з їхніми оціночними характеристиками.

1. Маркер «Заголовок», який оцінювався за трибальною шкалою: 2 бали – наявність заголовка, який якісно відображає зміст наративу; 1 бал – наявність заголовка, який нечітко визначений або не відображає зміст; 0 балів – відсутність заголовка.
2. Маркер «Сюжет», який оцінювався за трибальною шкалою: 2 бали – сюжет чіткий, послідовно і логічно побудований; 1 бал – певна заплутаність сюжетної лінії; 0 балів – відсутність сюжету.
3. Маркер «Висновок» (за трибальною шкалою): 2 бали – висновок чіткий, відповідає змісту розповіді; 1 бал – висновок сформульований нечітко; 0 балів – відсутність висновків.
4. Маркер «Суб'єктність» (за чотирибальною шкалою): 3 бали – позиція суб'єкта була спрямована на позитивне перетворення існуючої ситуації; 2 бали – цілеспрямована активність з пристосуванням до оточуючого; 1 бал – відсутність виокремлення себе як суб'єкта, злиття з частиною групи; 0 балів – відсутність будь-якої активності.

5. Маркер «Діяльність» (трибальна шкала): 2 бали – наявна продуктивна діяльність щодо перетворення оточуючого світу або самовдосконалення; 1 бал – наявна активна діяльність, спрямована на розваги або відпочинок; 0 балів – асоціально спрямована діяльність.

6. Маркер «Емоційний фон» (трибальна шкала): 2 бали – позитивне емоційне забарвлення події; 1 бал – негативне емоційне забарвлення події; 0 балів – в розповіді відсутня оцінка емоційного фону події або емоційний фон не співпадає зі змістом розповіді.

7. Маркер «Персонажі» (чотирибальна шкала): 3 бали – йдеться про взаємодію з оточуючими; 2 бали – в розповіді наявні інші люди, але відсутня взаємодія з ними; 1 бал – відсутність людей в події, але наявна згадка про них, або згадка тільки про будь-яку тварину; 0 балів – розповідь не містить жодної згадки про інших осіб.

Виходячи із розробленої нами методики визначення якості наративів, кожний досліджуваний міг отримати оцінку своєї здатності до інтеграції свого особистісного досвіду від 0 до 16 балів. Як було доведено в ході пілотажного дослідження, розподіл наративів відповідно до оцінки їх якості у загальній виборці досліджуваних відповідав вимогам кривої нормального розподілу. Приклади наративів різних груп досліджуваних наведені в Додатку.

Кореляційний зв'язок, відповідно до коефіцієнту лінійної кореляції по Пірсону, між показниками якості наративу та показниками модифікованої нами для молодших школярів методики А. В. Карпова дорівнює 0,76 (значущість на рівні  $p < 0,05$ ). Значущий зв'язок (0,79 при  $p < 0,01$ ) був виявлений між показниками рівня розвитку рефлексії, отриманими з використанням також методики А. В. Карпова, модифікованого нами для підлітків та 0,72 при  $p < 0,05$  – для студентів. Даний факт дозволяє судити про високу узгодженість і, як наслідок, достовірність отриманих результатів. Також він дозволяє судити про високу достовірність результатів, що характеризують взаємозв'язок рефлексії і здатності до усвідомлення й інтеграції свого життєвого досвіду. Обидва показники пов'язані з оцінками

рефлексії на достатньому рівні значущості. Такі результати свідчать про стійку тісну взаємодію даних феноменів.

Таким чином, можна стверджувати, що здатність до засвоєння свого життєвого досвіду та рефлексивні процеси характеризуються взаємообумовленістю. Процеси їх розвитку характеризуються певною синхронністю, взаємодією і взаємозбагаченням. Зрозуміло, що кореляційний аналіз не дозволяє говорити про вплив і про провідну роль якогось з показників. Однак факт наявності зв'язку між ними можна вважати доведеним. Таким чином, вже на даному етапі основна гіпотеза роботи була підтверджена: рефлексивні процеси і засвоєння свого життєвого досвіду пов'язані між собою і паралельно розвиваються в процесі особистісного зростання. Отже, метод наративу може бути застосовуваним і як метод визначення ступеню особистісного розвитку, оскільки без усвідомлення свого життєвого досвіду й його інтеграцію в «Я –концепцію», процес особистісного зростання є вкрай загальмований, а то й зовсім неможливий. На основі відповідних процедур нами були визначені нормативні показники якості наративів для різних вікових груп (див. табл. 1).

Таблиця 1.

## Нормативні показники якості наративів для різних вікових груп

Вік	Показники якості наративів в балах			
	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий
Молодші школярі	2 –5	6 –8	9 –11	12 –15
Підлітки	2 –5	6 –10	11 –13	14 –16
Особи юнацького віку	1 –4	5 –9	10 –12	13 –16



Це дало можливість стандартизувати результати оцінки ступеню здатності до засвоєння свого життєвого досвіду за методом наративу.

Наступна авторська методика «Баланс самосвідомості» визначала місце рефлексії в процесі усвідомлення людиною своєї діяльності. Це проєктивна методика, а отже її результати позбавлені впливу фактору соціальної бажаності. Методика «Баланс самосвідомості» дозволяє з'ясувати, наскільки у свідомості людини переважає конативний, емоційний чи мисленнєвий компонент. Як зазначалось вище, інструкція досліджуваним також дуже проста: «Опиши свій вчорашній день». На всі уточнюючі запитання досліджуваних експериментатор відповідав: «Як хочеш». Обробка результатів полягала у застосуванні контент-аналізу: підрахунок слів, що означають дії, думки, почуття.

Інтерпретація отриманих в результаті контент-аналізу даних відбувалась відповідно до цілей і завдань нашого дослідження. На цьому етапі ми виявляли і оцінювали такі характеристики текстового матеріалу, які дозволяють робити висновки про те, що хотів підкреслити або приховати його автор. Насамперед, ми виявляли відсоток поширеності в тексті тем, що стосувались проявів рефлексії.

Кількісний контент-аналіз (також іменується змістовним) ґрунтувався на вивченні слів, тем і повідомлень, тобто ми зосереджували увагу на змісті повідомлення. Збираючись піддати аналізу вибрані елементи, ми передбачали їх зміст і визначали кожен можливий результат спостереження відповідно до своїх очікувань. Отже, в якості першого кроку при проведенні контент-аналізу ми створили свого роду словник, в якому кожне спостереження отримало визначення і було віднесено до відповідного класу.

Разом з тим, проблема полягала в тому, що необхідно було передбачити не тільки висловлювання, які можуть зустрітися, а й елементи їх контекстуального вживання, а для цього повинна бути розроблена детальна система правил оцінки кожного випадку вживання. Це завдання ми вирішували в ході пілотажного етапу дослідження на основі аналізу

сукупності повідомлень, що були отримані на матеріалі невеликої вибірки, тобто за допомогою виявлення із всіх типів повідомлень ключових висловлювань, що з найбільшою ймовірністю можуть зустрітися в подальшому, більш повному аналізі. Наведемо словник контент –аналізу, що був розроблений для оцінки текстів, отриманих за методикою «Баланс самосвідомості»

Наведемо словник контент-аналізу, представлений у вигляді матриці (див. таблицю 2):

Таблиця 2.

Матриця контент-аналізу

Категорії аналізу	Одиниці аналізу
Дії	Встав, прокинувся, поїв, зробив, прийшов, виконав, ліг спати тощо
Думки	Міркував, згадав, вирішив, подумав, мріяв, планував тощо
Почуття	Радісно, втомлений, образився, уважно, сердито, сумно тощо

Разом з тим, слід зазначити, що контент-аналіз не скасовував необхідності звичайного (тобто змістовного) аналізу текстів. Перший доповнював другий, їх поєднання поглиблювало розуміння сенсу будь-якого тексту. Контент-аналіз дозволяє виявити в тексті те, що вислизає від поверхневого погляду при його традиційному вивченні, але що має важливий психологічний сенс. Принципова відмінність цих методів аналізу полягає в явно вираженій строгості, формалізованості, систематизованості контент-аналізу. Він націлений на вироблення кількісного опису смислового і символічного змісту документа, на фіксацію його об'єктивних ознак і підрахунок останніх. Тому, контент-аналіз можна назвати «текстуальним кодуванням», так як він передбачає отримання кількісної інформації про вміст тексту на основі кодування.

Для перевірки валідності методики «Баланс самосвідомості» ми виходили з того, що не існує якогось єдиного універсального підходу до визначення валідності. Залежно від того, яку сторону валідності хоче розглянути дослідник, використовуються і різні способи доказу. Іншими словами, поняття валідності включає в себе різні її види, що мають свій особливий сенс. Оскільки, найчастіше конструктна валідність методики визначається через її внутрішню узгодженість, ми обрали саме цей варіант валідизації, а не через конвергентну і дискримінантну валідність. Внутрішня узгодженість відображає те, наскільки завдання нашої методики, підпорядковано основному напрямку вимірюваного як цілого, орієнтовано на вивчення одного і того ж явища.

Для доказу внутрішньої узгодженості ми використовували контрастні групи, що були сформовані з досліджуваних, які показали найвищі і найнижчі результати за методикою А. В. Карпова та «Баланс самосвідомості». Виконання методики групою з високими результатами порівнювали з виконанням групою з низькими результатами, і виявили, що перша група справляється із завданнями краще, ніж друга. Коефіцієнт достовірності відмінностей за  $F$  –критерієм Фішера підтверджує цей факт. Отже, методика «Баланс самосвідомості» визнається внутрішньо узгодженою.

Важливу роль для розуміння того, що методика вимірює, відіграє зіставлення її показників з практичними формами діяльності – прагматична валідність. Якщо теоретична валідність показує чи придатна методика для вимірювання того, для чого вона була створена, тобто має стосунок до сутності самої методики, і є фактично внутрішньою валідністю вимірювального інструменту, то валідність у другому розумінні (яка дієвість, ефективність, практична корисність методики) відноситься не стільки до методики, скільки до мети її використання. Це прагматична валідизація. Зважаючи на те, що у попередніх розділах було достатньо інформації про місце рефлексії у самовідомості, а теоретична валідність була доведена через внутрішню узгодженість, ми звернулися до іншого варіанту валідизації – прагматичної.

При прагматичній валідизації суть предмета вимірювання (психологічної властивості) не є основним предметом уваги. Головний акцент зроблено на те, щоб довести, що «щось», вимірюване методикою, має зв'язок з певними областями практики. Що стосується прагматичної валідизації, тобто перевірку методики з точки зору її практичної ефективності, значущості, корисності, нами було доведено, що збалансоване сприйняття свого динамічного простору проявляється в описі певних життєвих ситуацій. Ступінь такої збалансованості є ознакою рівня особистісної зрілості. Це було доведено шляхом використання методу експертів. Ми виходили з того, що для проведення прагматичної валідизації методики, тобто для оцінки її ефективності, дієвості, практичної значущості, зазвичай використовується незалежний зовнішній критерій – показник, що володіє безпосередньою цінністю для певної галузі практики. Таким критерієм були оцінки експертів, отримані в результаті спеціальної процедури, про яку йшлося вище (див. 4.1)

Для оцінки прагматичної валідності нашої методики ми застосовували кількісний показник. Для обчислення кількісного показника – коефіцієнту валідності – ми зіставляли результати, отримані при застосуванні методики, з даними, щодо тих же осіб, отриманими за зовнішнім критерієм. При цьому ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції по Пірsonу.

Практика показує, що для розрахунку валідності за допомогою коефіцієнту лінійної кореляції по Пірsonу досліджуваних не повинно бути менше 50. У нашому дослідженні на цьому етапі експерименту взяло участь 208 осіб (69 – молодші школярі, 67 – підлітки, 72 – студенти). Величина коефіцієнта валідності складала 0,76 (при  $p < 0,05$ ), тобто коефіцієнт валідності був статистично значущий – для молодших школярів; 0,81 (при  $p < 0,05$ ) – підлітки; 0,84 (при  $p < 0,05$ ) – студенти. Отже, для цих вікових груп коефіцієнт валідності був ще вагоміший.

Відповідно до результатів пілотажного дослідження, нами було з'ясовано, що в разі високого рівня особистісного розвитку (відповідно до віку) кількість слів, що означають дії, думки, почуття приблизно сбалансовані.

У осіб з високим рівнем рефлексії переважають слова, що означають думки або думки й почуття. У осіб з низьким рівнем розвитку рефлексії практично всі слова означають дії.

Третя найважливіша психометрична властивість тесту – його репрезентативність. Як ми вже зазначали, методика «Баланс самосвідомості» не претендує на тест, проте ми перевірили її ще й на репрезентативність. Згідно з визначенням, репрезентативність – це відповідність тестових норм вибірки стандартизації тестовим нормам тієї популяції, на якій застосовується тест [32]. Розуміння сенсу цієї вимоги до тесту допомагає правильно враховувати обмеження в сфері застосування тесту, оскільки будь-які тестові висновки при використанні статистичних тестових норм є відносними. Вони залежать від тієї вибірки, на якій проводилася стандартизація тесту. Те, наскільки вибірка стандартизації дозволяє застосовувати тест на широкій популяції, називається репрезентативністю тестових норм. Перевірка репрезентативності тестових норм здійснюється за допомогою аналізу розподілу частот тестових балів. Один з універсальних підходів передбачає порівняння розподілів, побудованих для двох випадкових половин вибірки. В ході апробації методики «Баланс самосвідомості» ми порівняли бали, що були отримані на двох випадкових половинах вибірки учнів та студентів. Два цих розподілу виявились практично тотожними. Отже, можна стверджувати про репрезентативність отриманих нами норм.

В ході пілотажного дослідження були визначені такі нормативні показники: див. таблицю 1.

Таблиця 1

Співвідношення показників контент –аналізу результатів застосування методики «Баланс самосвідомості», що були переведені у бали.

Оцінка в балах	Дії (у відсотках)	Думки (у відсотках)	Почуття (у відсотках)
Оцінка 1 бал	82	10	8

Оцінка 2 бала	69	17	14
Оцінка 3 бала	56	24	20
Оцінка 4 бала	43	30	27
Оцінка 5 балів	40	35	25

На основі представлених показників були визначені чотири рівні збалансованості самосвідомості людини: низький (оцінка 1-2 бал), нижче середнього (3 бали), середній (4 бали), високий (оцінка 5 балів).

Підводячи підсумки застосування опису методики «Баланс самосвідомості» можна констатувати, що результати її апробації виявилися цілком задовільними.

Таким чином, авторські методики «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» мають кількісні показники, тому є можливість застосовувати кореляційний аналіз в ході співставлення їх результатів з показниками опитувальника вимірювання ступеню розвитку рефлексії А. В. Карпова (як оригіналу, так і модифікованою методикою для підлітків) та модифікованою методикою визначення рівня рефлексивності у молодших школярів.

#### 4.3. Порівняння ступеню розвитку рефлексії у осіб різних вікових груп

Виходячи із результатів теоретичної частини дослідження ми перевірили припущення про те, що розвиток рефлексії тісно пов'язаний із рівнем особистісного розвитку в цілому. Разом з цим, особистісне зростання не завжди пов'язано з віком людини. Зрозуміло, що розвиток рефлексії як структурного компоненту особистості відбувається синхронно із дорослішанням людини. Однак цей природний процес може бути загальмований і навіть спотворений внаслідок психотравмуючих впливів негативного життєвого досвіду. Фрустрація базових соціальних потреб детермінує відмову від рефлексії болючих переживань. Це, в свою чергу, унеможлиблює засвоєння свого життєвого досвіду. Виникає замкнуте коло:

розвиток рефлексії, що тісно пов'язаний із особистісним зростанням в цілому, загальмований, а особистісне зростання без усвідомлення й засвоєння свого життєвого досвіду не відбувається.

Параметрами визначення рівня особистісного розвитку були: здатність до усвідомлення, оцінки та засвоєння свого життєвого досвіду; збалансованість сприймання себе в просторі оточуючого світу. Зазначені параметри ми визначали у осіб різного віку з використанням вказаних вище методів. Рівень розвитку рефлексії ми визначали за методикою А. В. Карпова. Було обрано три вікові групи: молодші школярі, учні підліткового віку та студенти (юнацький вік).

Оскільки особливості молодшого шкільного віку були докладно розглянуті нами в попередньому розділі, зупинимось коротко лише на особливостях пубертату та юності у їх зв'язку з рефлексією. Підлітки прагнуть до самопізнання і самоствердження, тобто самосвідомість направлено на усвідомлення підлітком своїх особистісних особливостей, що потребує доволі високого ступеню розвитку рефлексії.

В юнацькому віці відбувається завершення формування особистості людини, її здатності проявити і зберегти свою індивідуальність. Все це потребує розвинутої рефлексії своїх можливостей, здібностей, своєї поведінки в цілому.

Разом з цим, зазначені вище закономірності нормативного особистісного розвитку, далеко не завжди притаманні всім. Існує багато факторів, що гальмують зазначені процеси. Усвідомлення себе, здатність до рефлексії за умов несприятливої соціальної ситуації розвитку блокується негативними емоційними переживаннями. Це призводить до того, що показники визначених вище параметрів залишаються пропорційно однаковими у різних вікових групах.

Результати нашого емпіричного дослідження підтвердили це припущення. У групі дітей 8-9 років можливості самоусвідомлення мають нерівномірний характер вираженості. Максимальну вираженість має

орієнтування на спосіб дії, а мінімальну на почуття. Відмінності між орієнтуванням дітей на дії і почуття є статистично значущими (достовірність відмінностей визначена за  $\varphi$  –критерієм Фішера). Це пояснюється тим, що покоління сучасних дітей змалечку звикли отримувати результат простим натисканням кнопки. Переважна більшість батьків купує дітям іграшки, які не потребують предметних дій, тобто дитині не потрібно оволодіння змістом, що прихований в іграшках. Надалі, коли дитина переходить до комп'ютерних ігор (а це відбувається ще й в дошкільному віці), необхідність розгортання внутрішнього плану дій під час гри стає ще більш знівельованою. З переходом до шкільного навчання відбувається постійне тренування мисленнєвих дій, а емоційна сфера залишається поза увагою.

Наступним етапом констатуючого експерименту став етап порівняння числа осіб в кожній групі (молодші школярі, підлітки, студенти) відповідно до рівнів рефлексії. В якості критерію виступали показники рефлексії в залежності від контингенту (молодші школярі та студенти), отриманих по параметрах відповідно до конкретної методики. Наведемо отримані результати (див. рис. 1).

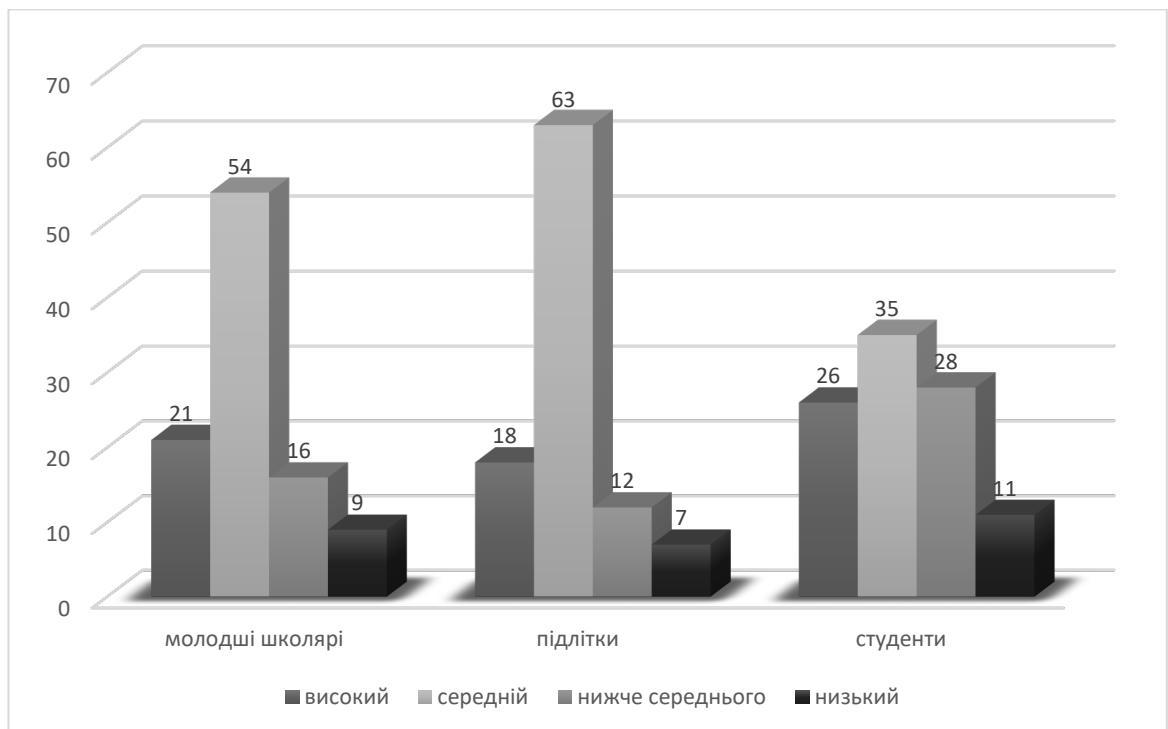


Рис.1 Рівень розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова



Як видно з діаграми, рівень розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова має деякі відмінності, відповідно до розподілу по віковим групам. У підлітків зменшується число осіб з високим рівнем розвитку рефлексії й низьким та нижче середнього. На нашу думку, це пояснюється тим, що ставлення до ситуації опитування може бути різним. Зважаючи на те, що методика А. В. Карпова містить запитання, що активізують фактор соціальної бажаності, частина підлітків може свідомо ігнорувати цей факт, демонструючи навіть протестні реакції. Число осіб з низьким та нижче середнього рівнем розвитку рефлексії зменшується можливо тому, що ці підлітки, навпаки, прагнуть відповідати очікуванням дорослих. При цьому вони вже краще, ніж молодші школярі розуміють, як треба відповідати, щоб зберегти дистанцію між реальністю й своїми відповідями. Тому, найближчий відсоток підлітків потрапляє в групу із середнім рівнем розвитку рефлексії.

Стосовно юнацького віку ми бачимо протилежну картину, ніж у підлітків. Групи з високим й низьким та нижче середнього показниками поляризуються, а середній рівень розвитку рефлексії виявляється у майже вдвічі меншого числа осіб. На нашу думку, це зумовлено двома протилежними тенденціями. Студенти, які вважають себе або хочуть позиціонувати доскональними особистостями, рішуче оцінюють себе найвищими балами. Студенти, які критично ставляться до себе, обирають оцінки, що відповідають реальності.

Розглянемо показники рівня розвитку рефлексії по методам, які є проєктивними, тобто такими, що не залежать від фактору соціальної бажаності, а отже максимально відображають реальність. Розглянемо, як розподілились особи різних вікових груп відповідно до показників методики «Наративна розповідь», що є дотичними параметрами рівня розвитку рефлексії (див. Рис. 2).

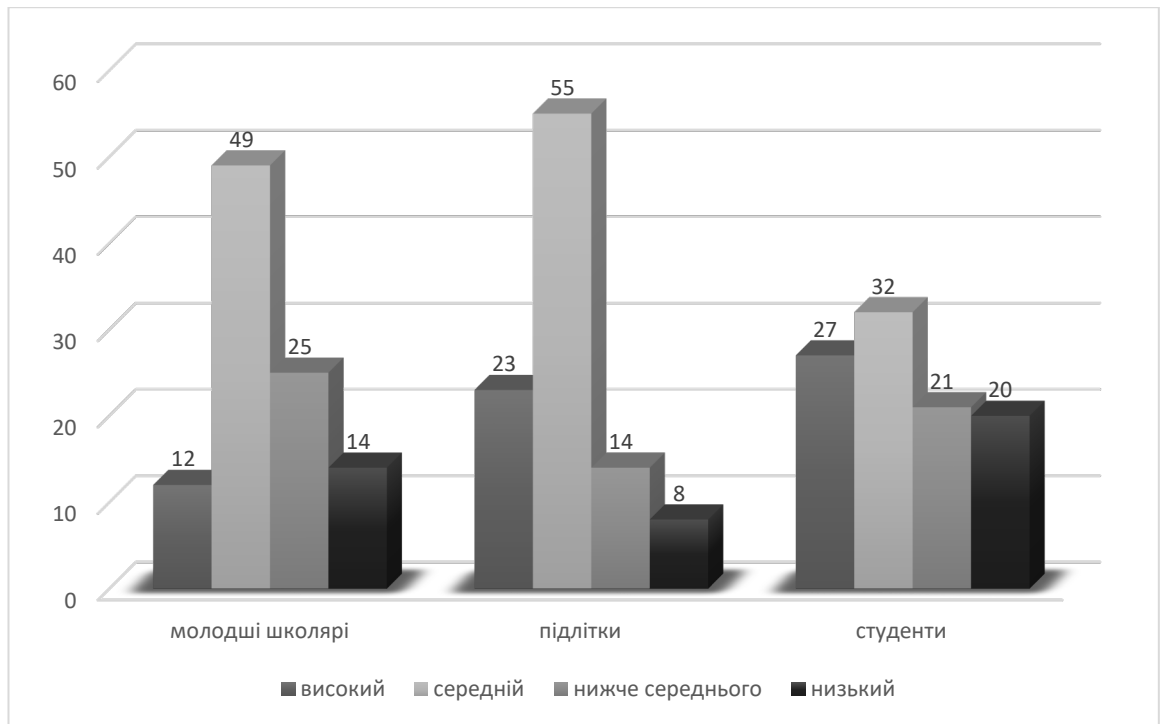


Рис.2 Рівень розвитку рефлексії за методикою "Наративна розповідь"

Як видно з діаграми, показник рівня розвитку рефлексії у молодших школярів стали гіршими ніж за методикою А. В. Карпова. Це зумовлено тим, що реальний рівень розвитку рефлексії виявляється в усвідомленні та засвоєнні свого життєвого досвіду. У підлітків відсоток опитуваних з високим та середніми показниками значно вищий ніж у молодших школярів. Це природньо, бо у підлітковому віці відбувається процес самоідентифікації, адже прагнення пізнати себе, проаналізувати свої здібності, сильні й слабкі риси характеру, своє ставлення до оточуючих, своє місце в системі міжособистісних стосунків є дуже потужним, що зумовлює «якісний стрибок» у розвитку рефлексії.

У юнацькому віці ми й за цією методикою можемо спостерігати поляризацію показників. Це підтверджує нашу гіпотезу стосовно того, що у осіб, які зазнали психологічних травм, розвиток рефлексії стає загальмованим. Особливо яскраво це виявляється у результатах проєктивних методик.

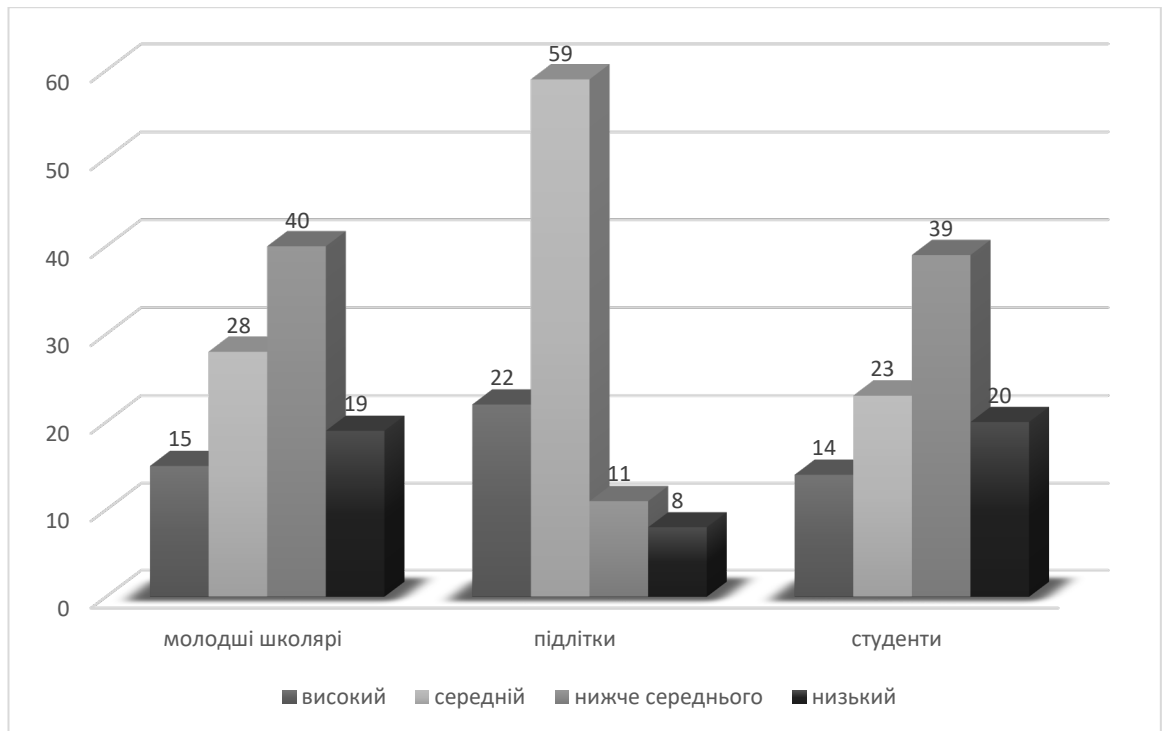


Рис.3 Рівень розвитку рефлексії за методикою «Баланс самосвідомості»

Методика «Баланс самосвідомості» найбільш тонко, хоч і дотично виявляє рівень розвитку рефлексії (див. діаграму 3). Збалансованість сприйняття себе та своєї життєдіяльності в просторі оточуючого світу найбільш чітко виявились у студентів. Всі досліджувані, які по методиці «Наративна розповідь» показали високі результати за цією методикою, також увійшли в цю групу. Більш того, сюди перейшли ще й особи, які до цього були в групі із середніми показниками. Разом з цим, частина тих досліджуваних, які мали показники нижче середнього по методиці «Наративна розповідь» перейшли до групи осіб з низькими показниками. Отже, результати методики «Баланс самосвідомості» підтвердили наявність поляризації за рівнем розвитку рефлексії у осіб юнацького віку.

Серед дітей молодшого шкільного віку переважна більшість отримала показники низькі та нижче середнього. Це підтверджує вже виявлений і прокоментований нами факт, що діти цього віку здебільшого орієнтовані на дії. Думки й почуття ще мало представлені в їх картині світу. У підлітків сприймання свого життєвого простору більш збалансовано, про що свідчать результати, що представлені на діаграмі, що представлена на Рис.3

У визначенні динаміки розвитку рефлексії у осіб різних вікових груп, ми виходили з припущення про те, що якби розвиток рефлексії відбувався синхронно з віком, то крива нормального розподілу, що спостерігалася у показниках молодших школярів повторюється й у підлітків та студентів. Наочно, це виглядало би наступним чином (див рис. 4)

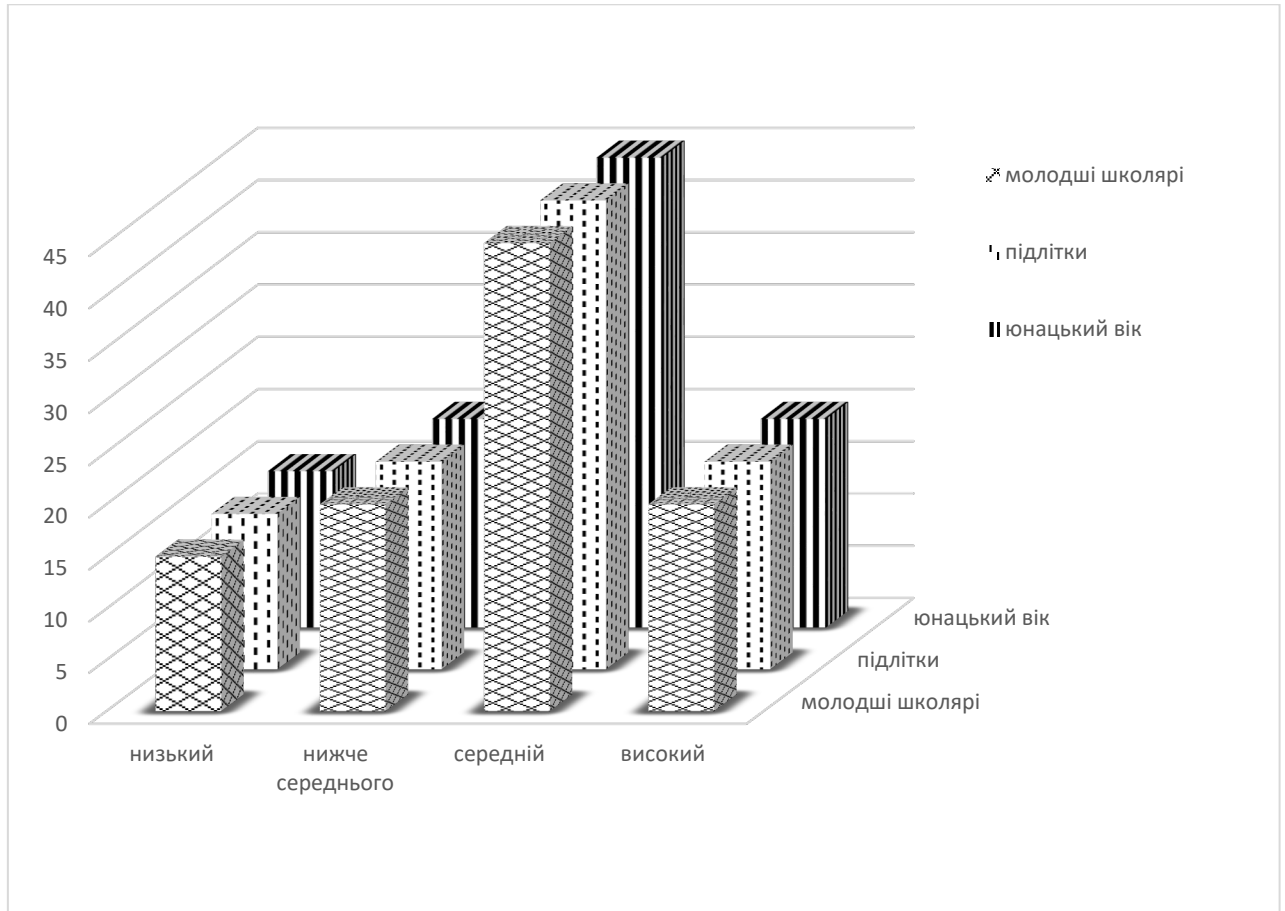


Рис. 4 «Імовірна (теоретична) крива розподілу рівнів розвитку рефлексії у осіб різних вікових груп»

Проте, емпірично отримані результати суперечать гіпотезі про те, що розвиток рефлексії відбувається синхронно з паспортним віком (див. Рис. 5).

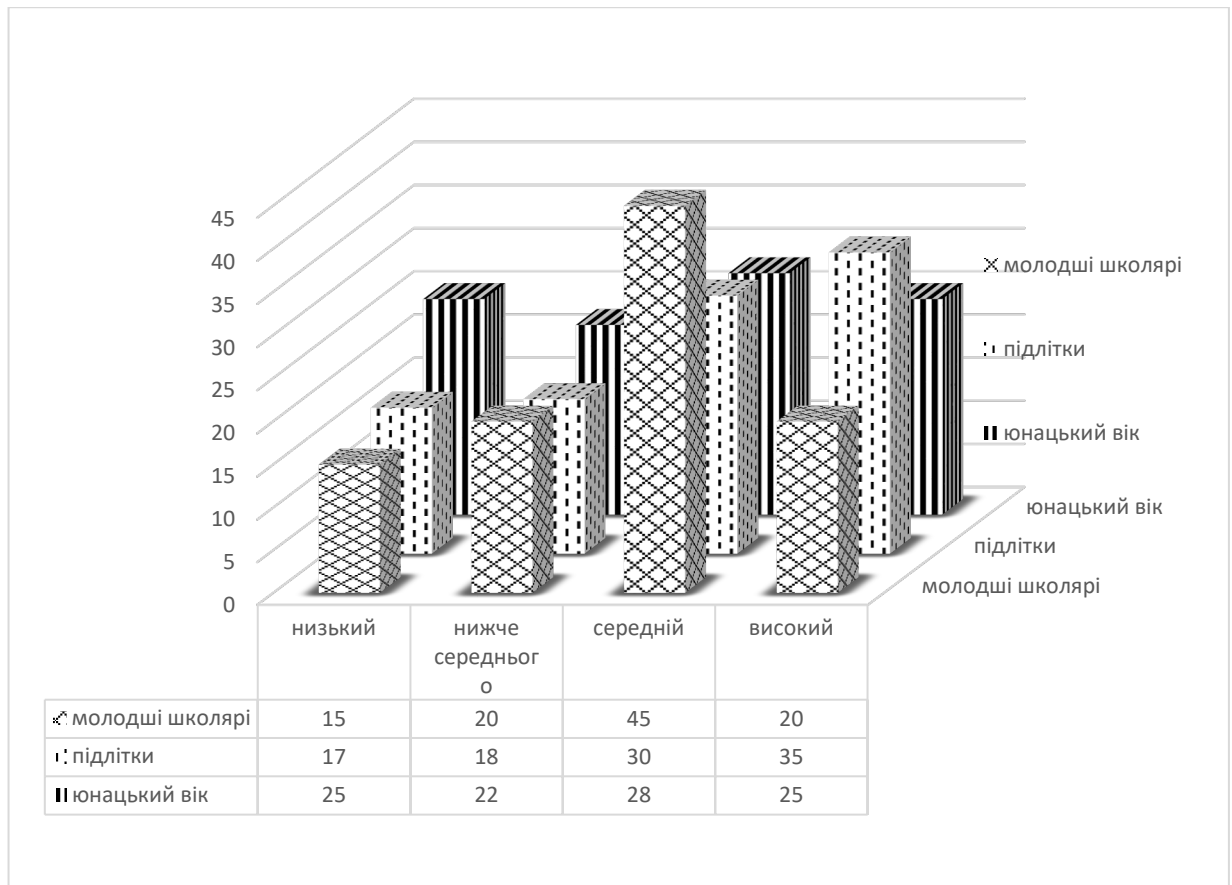


Рис. 5 «Емпірично отриманий розподіл рівнів розвитку рефлексії у осіб різних вікових груп».

Як представлено на цій діаграмі, в молодшому шкільному віці переважає середній рівень розвитку рефлексії, а решта показників – доволі збалансовані. В цілому у молодших школярів картина відповідає нормальному розподілу. Підвищення рівня рефлексивності спостерігається у підлітковому віці. Найбільший відсоток осіб юнацького віку найбільше має низький рівень рефлексії в порівнянні з іншими віковими групами.

Підводячи підсумки, можна виділити наступну загальну динаміку зміни взаємозв'язків рівня розвитку рефлексії і віку. У молодших класах зв'язки між даними показниками тільки починають формуватися, оскільки школярі ще опановують здатністю до усвідомлення своїх емоцій. У середній школі процеси рефлексії своїх емоційних станів реалізуються в більш розгорнутій формі. Однак, при цьому вони детерміновані рівнем розвитку особистісної зрілості. В результаті, по дев'ятих класах показники взаємозв'язку рівня рефлексії і рівня особистісної зрілості досягають найвищих значень. У

студентів означені процеси дещо сповільнюються, в результаті чого зв'язок між рефлексією і особистісною зрілістю фіксуються на достовірному, але більш низькому в порівнянні з дев'ятьма класами рівні значущості. Отже, було експериментально доведено, що становлення рефлексії як цілісного новоутворення залежить від особистісної зрілості досліджуваних, що в свою чергу, зумовлено їх соціальною ситуацією розвитку. Надалі було встановлено тісний кореляційний зв'язок (за лінійним коефіцієнтом Пірсона) між показниками рівня розвитку рефлексії та ступенем усвідомлення, оцінки та засвоєння свого життєвого досвіду й збалансованістю сприймання себе в просторі оточуючого світу. В цьому разі ми порівнювали результати, що були отримані за методиками «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» з рівнем розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова.

Отже, завдяки констатуючому експерименту ми дійшли висновку, що показники параметрів, які характеризують особливості особистісного розвитку і показники рефлексії тісно пов'язані між собою. Їх розвиток відбувається синхронно, що далеко не завжди відповідає віку. Взаємозв'язки між рефлексією і особистісною зрілістю мають певну динаміку, на різних етапах навчання вони проявляються в різному кількісному і якісному вираженні. Виявлено також цікавий факт: наявність низькореклексивних студентів (47%) серед юнаків, які навчаються на спеціальності «Географія», що вказує їх на слабо розвинену потребу і вміння звертатися до свого внутрішнього світу та до власного життєвого досвіду. Найбільше число високореклексивних (39 %) студентів виявилось на факультеті психології. Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що зміст майбутньої професійної діяльності зумовлює необхідність наявності розвинутої рефлексії.

Цілеспрямована робота з оволодіння навичками рефлексії, що має проходити під керівництвом дорослих, за умов сприятливої соціальної ситуації розвитку, призводить до істотного зростання особистісного розвитку школярів. Правильно організований навчально-виховний процес зумовлює ситуації самоусвідомлення, що тісно пов'язані з рефлексивними механізмами,

завдяки чому відбувається більш високий рівень розвитку рефлексії в учнів. Оскільки люди розподіляються на певні рівні особистісного розвитку, це може відобразитися на виборі музичних творів відповідно до їх музичних уподобань. Це може стати основою диференційного підходу не тільки у визначенні ступеню особистісної зрілості людини засобами музики, а й підґрунтям спеціально організованої системи музичного виховання з метою розвитку особистості взагалі й рефлексії зокрема. Як було показано у теоретичній частині нашого дослідження, сприймання музики може мати значний вплив на людину, змінювати її емоційний стан, спонукати до усвідомлення своїх переживань, заохочувати до роздумів про себе, про оточуючих людей і свої стосунки з ними.

#### 4.4. Емпіричне дослідження взаємозв'язку рівня особистісного розвитку та особливостей сприймання музики

В попередньому параграфі нашого дослідження було доведено взаємозв'язок ступеню розвитку рефлексії та деяких параметрів особистісного розвитку. Нагадаємо, що особистісна зрілість є складним феноменом, що включає багато компонентів, але без відповідного певного вікового етапу розвитку рефлексії не може формуватися ефективно. Це пояснюється тим, що особистісна зрілість розглядається як такий рівень розвитку психіки, свідомості і структури особистісних якостей, на якому завершується дезактуалізація первинних дитячих нарцисичних, егоїстично-егоцентричних установок, орієнтованих на принцип задоволення, і забезпечується умова для формування стійкого соціального інтересу і сприйняття іншого як цінності. Зазначений рівень розвитку особистості сприяє ефективній соціальній адаптації, що спрямована на задоволення базових потреб: потребі у безпеці, потребі у визнанні, потребі у прийнятті значущими людьми і т. д. Більш того, завдяки особистісній зрілості і механізмів активізації саморегуляції стає

можливим уникнення блокування прагнення особи до повноцінного розвитку, до задоволення потреби самореалізації.

Емпіричне дослідження включало визначення зв'язку ступеню особистісної зрілості з музичними уподобаннями досліджуваних осіб. Це було зумовлено необхідністю доведення припущення про те, що через особливості сприйняття музики можливо з'ясувати рівень розвитку рефлексії. Оскільки високий рівень особистісного розвитку передбачає й високий рівень рефлексії, то визначення особистісно зрілих осіб на основі їх музичних уподобань дозволяє зробити висновок й про наявність у них розвинутої рефлексії. Отже, оскільки вивчаючи музичні уподобання людини, можна скласти уявлення про рівень її особистісного розвитку, можна припустити, що існує зв'язок між особливостями сприймання музики та ступенем особистісної зрілості людини.

Вивчення зв'язку рефлексії з музичним переживанням, що було здійснене в теоретичній частині нашого дослідження дозволяє зробити наступні висновки, що потребують емпіричної перевірки: переживання музики є емоційним переживанням і виступає як різновид невербального знання, як єдність афекту та інтелекту; позаемоційним шляхом не можна досягнути змісту музики. В той же час переживання музики пов'язане з її розумінням, тому розуміння музики стає поштовхом до усвідомлення своїх емоцій, а отже рефлексії.

Ступінь особистісної зрілості досліджуваних ми визначали на основі узагальнення результатів, що були отримані за такими методами: метод експертів, аналіз документів, авторські методики «Баланс самосвідомості» та «Наративна розповідь». Як було зазначено у попередніх параграфах, завдяки аналізу документів, ми мали змогу отримати об'єктивну інформацію щодо ступеню задоволення потреби самореалізації у провідній діяльності, а саме навчальній успішності. Щодо ступеню соціальної адаптованості, ми робили висновки на основі характеристик з особової справи. Висновки, що були отримані завдяки застосування методу експертів також дали змогу підтвердити чи спростувати зазначені параметри. На цьому етапі



експерименту взяли участь 208 досліджуваних: 69 молодших школярів, 67 підлітки та 72 особи юнацького віку.

На основі отриманих результатів нами було виокремлено дві контрастні групи досліджуваних: група «А» – особи з високим рівнем особистісної зрілості, Група «Б» – особи з низьким рівнем особистісної зрілості.

Слід підкреслити, що при формуванні контрастних груп ми суворо дотримувались вимоги несуперечливості отриманих показників. Йдеться про те, що лише в тому разі, якщо всі показники були на високому рівні, ми відносили досліджуваних до групи «А». Досліджувані, у яких показники по різних методиках були суперечливі або середні – не брали участь у подальшому експерименті. Відповідно, до групи «Б» входили ті школярі та особи юнацького віку, в яких показники по всім методикам були на низькому рівні чи нижче середнього. Після зазначеної процедури число осіб, що увійшли до групи «А» складало 60 осіб, до групи «Б» 48 осіб.

Наведемо розподіл досліджуваних зазначених груп за віковим параметром (див. таблицю 4.1)

Таблиця 4.1

Вік досліджуваних	група «А»	група «Б»	Суперечливі показники	Середні показники	Всього
Молодші школярі	27	12	9	21	69
Підлітки	18	16	26	7	67
Особі юнацького віку	15	20	19	18	72
Всього	60	48	54	46	208

Як показано у таблиці, число осіб у зазначених групах розподілилось нерівномірно. Після процедури вилучення досліджуваних із суперечливими та середніми результатами найбільше число осіб виявилось у групі «А» серед молодших школярів. Суперечливих показників тут мінімально, а середніх – найбільше. Серед підлітків число осіб з високим та низьким рівнем

особистісного розвитку виявилось приблизно однаково, хоч і відсоток тих, хто увійшов в графу «суперечливий» найбільший. Досить дивними виявились результати студентів. У цих досліджених суперечливі показники зафіксовані значно менше, ніж у підлітків, а середні – приблизно такі, як у молодших школярів. Найбільший відсоток складають ті особи юнацького віку, які увійшли до групи «Б», тобто мають низький рівень особистісного розвитку.

Зазначені емпіричні показники можна пояснити таким чином. В молодшому шкільному віці особистісне зростання переважно залежить від дозрівання психіки в цілому. Життєвий досвід більшості дітей цього віку ще не насичений психологічно травмуючими переживаннями, що гальмують особистісний розвиток. Тому, розподіл дітей віком 9-10 років за показниками особистісної зрілості відповідає нормативу. Той факт, що у підлітковому віці, число осіб із суперечними показниками зростає пояснюється особливостями цього періоду в житті людини. Зниження числа осіб юнацького віку з високими показниками особистісного розвитку пояснюється, на нашу думку тим, що в їх життєвому досвіді накопичилось вже багато психотравмуючих переживань. Нажаль, ситуації психотравми далеко не завжди є поштовхом до особистісного зростання, навпаки, значно частіше вони гальмують процеси рефлексії через включення механізмів психологічного захисту. В цьому разі усвідомлення й засвоєння свого життєвого досвіду не відбувається, отже й особистісне зростання стає загальмованим.

Порівняємо результати анкетування із визначеними вище показниками особистісної зрілості відповідно до вікових груп. Як вже зазначалось, анкетування проводилось для того, щоб визначити ціннісні орієнтації, інтереси наших досліджуваних взагалі та музичні уподобання зокрема. Отримані результати мали пояснити зв'язок особливостей сприймання музики з рівнем особистісної зрілості. Інтереси та ціннісні орієнтації досліджуваних, що свідчили про продуктивну діяльність, тобто таку, де беззаперечно є можливості для самореалізації ми відносили до показників особистісної зрілості.

Виявилося, що на перші місця серед ціннісних орієнтацій у всіх вікових групах виходить спілкування з друзями. Практично на рівні з цими показниками у молодших школярів знаходиться захоплення комп'ютерними іграми (63 % опитуваних). На останньому місці серед інтересів є читання книжок. Цікавість до музичного мистецтва у молодших школярів також не розвинута. Лише 9 % вказали на слухання музики серед своїх інтересів, що є трохи більше, ніж читання книжок. Це можна пояснити тим, що наразі виховні впливи щодо зазначених видів діяльності зараз відсутні як з боку школи, батьків, так і широкого соціуму. Проте, низький інтерес до слухання музики у молодших школярів можливо зумовлений ще й тим, що сучасний музичний простір зараз запаскуджений низькопробними зразками, які діти інтуїтивно відторгають. У підлітковому віці цінність спілкування з друзями стає ще більш значущою, що природньо для цього віку. Разом з цим, спілкування набуває інших форм: із реального воно здебільшого стає віртуальним. Якщо молодші школярі використовують гаджети переважно для ігор, то улюблене заняття підлітків – спілкування в соціальних мережах (78% опитуваних). Читання книжок приваблює знов-таки незначний відсоток дітей – 11%. Проте, цікавість до музики зростає кардинально: з 9 % у молодших школярів до 32% у підлітків. Обізнаність підлітків щодо улюблених груп та виконавців досить висока, – 57% серед тих, хто захоплюється слуханням музики, вказує прізвище виконавців та назви груп. Класичну музику любляють слухати 19% підлітків, з яких 17% зауважили, що вони навчаються у музичній школі. Серед цих опитуваних 87% вказали своїх улюблених композиторів та твори класичної музики.

Результати, що були отримані по групі осіб юнацького віку відрізняються тим, що тут захоплення комп'ютером вже відходить на другий план у порівнянні із слуханням музики (46% і 42% відповідно). З усіх студентів, які часто слухають музику обізнаність щодо виконавців, жанрів та стилів виявляє лише третина з них. Цікавість до класичної музики виявили 12% осіб

юнацького віку, проте їх обізнаність щодо композиторів, виконавців та жанрів значно вища – 57%.

Визначення зв'язку між музичними уподобаннями та ступенем особистісної зрілості ми розпочали з аналізу виборів музичних фрагментів, які мали різний психологічний зміст. Особливості сприймання музики ми визначали на основі вибору спеціально створених музичних фрагментів, що несли певний психологічний зміст. Ці фрагменти були запропоновані для прослуховування і подальшої інтерпретації (за спеціально розробленою схемою) молодшим школярам, підлітками та особам юнацького віку.

Нами було створено 11 музичних фрагментів. Кожен з фрагментів являв собою музичний дискурс. Після спеціальних дослідницьких процедур, що включали й метод фокус-груп, із 11 музичних фрагментів було відібрано 6, які виявились найбільш інформативними. Стосовно кожного музичного фрагменту були сформульовані такі умовні назви: деструктивна, гармонічна, аморфна, драматична, примітивна, енергійна музика.

Розглянемо докладніше психологічний зміст цих фрагментів.

Деструктивна – музика, якій притаманні риси неприродного звучання. За забарвленням вона ніби «наелектризована», що одразу привертає увагу до себе, неначе прив'язує слухача. Досягається це ефектами *overload*, *distortion*, *overdrive*, *fuzz* та «грою» частотно-модуляційних характеристик звучання. Загальна характеристика вказаних ефектів в перекладі з англійської означає перенавантаження. Дійсно, з точки зору електроакустики йде перенавантаження звукового тракту у площині потужності. Внаслідок цього людина відчуває перемодуляцію хвиль. За змістом така музика – імітація урбаністичного дійства; Музика може бути різною за темпом. Остінатний ритм таких музичних творів здебільшого протягом всього твору залишається без змін.

Гармонічна – ця музика відповідає класичним рисам. Тут завжди присутній перерваний каданс у середині періоду та повний автентичний каданс у кінці. У випадку модуляції у тональність першого ступеню рідства –

застосовується подвійна домінанта, яка постійно застосовувалася у класичних творах XVIII століття.

Аморфна – тут основна риса – «текучість». Музика не має чіткої музичної форми. За змістом – медитативна. Досягається це через імпровізаційність та грою по не темперованим ладам. Дисонансність та консонантність як напруження та розслаблення у нашому розумінні відсутні через нетемперованість. Темп повільний або середній.

Драматична – у цій музиці за характером поєднано багато душевних переживань людини. Постійне чергування мажоро-мінорних кольорів дають можливість емоційно напружуватись та співчувати. Динаміка застосовується як хвилі та є циклічною.

Примітивна – має риси народної та естрадної популярної музики. Основний змістовний акцент базується на простому мотиві, що швидко запам'ятовується. У мотиві використовується чергування синкопуючої та прямої ритміки.

Енергійна – музика, що спонукає до дії та руху. Має чіткий ритм, швидкий темп (125-144 bpm), акценти на першу та третю ритмічні долі. При цьому супроводжується дрібною ритмікою (16-тими), які додають „мерехтіння” або вібрацію, що спонукає до нових рухів.

В наших попередніх дослідженнях було доведено, що зазначені музичні фрагменти є основою визначення зв'язку вибору музичних фрагментів та особистісних якостей людини. Виявилось, що досліджувані, які є особистісно незрілими, дисгармонійними, соціально неблагополучними віддають перевагу певним музичним фрагментам: аморфна, примітивна, деструктивна музика. Результати вивчення зв'язку психологічних особливостей молоді, які мають невисокий рівень особистісної зрілості показали наявність у цих осіб потягу до небезпечного музичного середовища, а саме до таких музичних патернів, які побудовані на дисонансах, включають «немузичні» звуки (бряжчання заліза, гуркіт падаючої води або каменів, верещання електропили або звуки інших технічних працюючих приладів) та мають надто потужну гучність. Це

можна пояснити тим, що психологічна незрілість призводить до ряду типових особливостей сприймання музичного простору, що відображають прагнення відходу від спокою, тиші, зосередженості, необхідних в разі звернення до свого внутрішнього світу.

Розглянемо результати вибору музичних фрагментів дітьми та підлітками. В ході обробки отриманих даних наступним завданням була оцінка зв'язку показників рефлексії і особливостей музичних уподобань. Для цього був проведений аналіз кореляційних зв'язків між вибором музичних фрагментів та рівнем особистісного розвитку наших досліджуваних. Коефіцієнт рангової кореляції по Спірмену дорівнював 0,74 при  $p < 0,05$  для молодших школярів, 0,79 при  $p < 0,05$  для підлітків, 0,76 при  $p < 0,05$  для осіб юнацького віку.

Нагадаємо, що емпіричне вивчення зв'язку ступеню розвитку рефлексії з рівнем особистісного розвитку ми розпочали з висвітлення питання стосовно того, наскільки музичні уподобання можуть бути індикатором ступеню особистісної зрілості людини. В цьому разі в аналіз була включена вибірка досліджуваних осіб юнацького віку.

Крім зазначеної вище процедури (вибір музичних фрагментів), у осіб юнацького віку вивчався ще й широкий спектр музичних уподобань: ставлення до музичної класики, української народної пісні, авторської самодіяльної пісні, важкого року і диско-музики. Тобто, особливості сприймання музики ми визначали також на основі анкетування.

На якість музичного сприйняття і оцінку музичного твору впливає приналежність слухача до конкретної соціальної групи певного прошарку населення, з відповідною субкультурою. Це пояснюється тим, що музичні інтереси людини складають одну з ланок її загальної духовної культури, і в цій ланці як в дзеркалі може відобразитися з більшою або меншою повнотою вся особистість з характерними для неї ціннісними орієнтаціями.

Вік, рівень освіти, місце проживання впливають на характер музичних переваг не менш сильно, ніж наявність або відсутність спеціальних музичних знань і вмінь, досвід музичних занять.

Нам вдалося встановити, що позитивні оцінки самодіяльної авторської пісні і класичної музики позитивно корелюють з наявністю у студентів суспільної спрямованості змісту ціннісних орієнтацій та високих показників за методиками «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості», що свідчить про наявність особистісної зрілості.

Музичні уподобання досліджуваних студентів із групи «А» свідчать про наступне: вони в півтора рази частіше указували на позитивні емоції при сприйнятті класичної музики в порівнянні з тими, хто належать до групи «Б». У відношенні до важкого року негативні оцінки досліджуваних групи «А» виявляються в два рази частіше в порівнянні з досліджуваних групи «Б» (25,7% – у досліджуваних групи «А» проти 11,5% – у досліджуваних групи «Б»). Позитивна оцінка рок –музики і істотна її перевага в структурі музичних інтересів може говорити про переважання захисних реакцій, пов'язаних з компенсацією позитивних емоцій, недоотримуваних у контакті з навколишньою дійсністю.

Сприйняття музики виявилось пов'язано і з навчальною успішністю студентів. Захоплення і упевненість в собі при сприйнятті важкого року, психоделічної та «кислотної» музики відчувають 16% відмінників, 25% студентів, які мають оцінки не нижче 80 балів і 66% студентів, які погано встигають у навчанні. Проте, негативні переживання відзначили у себе 20% відмінників і 24% студентів, які мають оцінки не нижче 80 балів. Ніхто з неуспішних студентів не відчували від творів цього жанру негативних емоцій. Можна припустити наявність в таких стилях та жанрах музики особливої компенсаторної функції, що актуалізується при переживанні життєвих труднощів або невдач.

Студенти, які вчаться на «добре» та «відмінно» дають в два рази більше позитивних оцінок українській народній пісні, ніж ті, хто належить до

неуспішних. Якщо відношення до диско-музики в цілому у всіх опитаних однорідне і позитивне, то у відношенні до авторської пісні найбільшу кількість позитивних відгуків можна відзначити у студентів, які навчаються успішно.

Аналіз вищенаведених даних дає підставу дійти висновку, що молодші школярі, підлітки та студенти, які мають більш зрілу Я-концепцію дають найвищі оцінки класичній музиці. Саме цей факт лежить в основі того, що вони відмовляються від низькопробного мистецтва і, зокрема, від малохудожніх зразків рок-музики, психоделічної та «кислотної» музики як різновиду психоемоційного допінгу. На нашу думку, прагнення долучитись до слухання гармонійної, життєдайної музики може відбутися не тільки при посиленні позицій музичної освіти, що, безумовно, необхідно, але і при створенні всіх тих умов, які приводять до особистісної зрілості особи і формування позитивної Я-концепції. Як показали результати, гармонійна, структурована, мелодійна музика, що спонукає до роздумів й переживань подобається тим досліджуваним, особистісний розвиток яких більш досконалий.

Результати математичної обробки даних показали наявність значущих зв'язків між показниками – музичні уподобання і рефлексія. Оскільки музичні уподобання ми вивчали лише у студентів, то ми брали до уваги наявність зв'язку між рівнем рефлексії за методикою А. В. Карпова. Відповідно до коефіцієнту кореляції по Пірсону цей зв'язок є значущим – 0,78 при  $p < 0,05$ .

Зазначені висновки досить важливі для розробки заходів, що виконують розвиваючі функції. Вони дозволяють сформулювати якісно новий погляд на можливі підходи до ефективного вирішення як проблем розвитку рефлексії, так і завдань з особистісного розвитку шляхом залучення дітей до музичного виховання. В першу чергу це стосується завдань художнього та особистісного розвитку учнів. Як видно з представлених даних, це завдання доцільніше вирішувати не через просту передачу знань, а через розвиток у дітей рефлексивних вмінь у процесі сприйняття музики. Розвиток рефлексії можна здійснювати різними способами, але, як показали результати теоретичної



частини дослідження, доцільніше це робити застосовуючи невербальні стимули, зокрема прослуховування музичних творів з подальшим обговоренням пережитих емоцій.

## РОЗДІЛ V

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

#### 5.1. Формування вибірки експериментального дослідження процесу розвитку рефлексії у дітей.

Характеристика вибірки експериментального дослідження процесу розвитку рефлексії передбачала визначення рівнів розвитку рефлексії у дітей до початку формувальних впливів.

Зважаючи на те, що спершу у 2015/2016 навчальному році ми виявляли ступінь ефективності рівня розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку вербальними та невербальними методами, вимоги до вибірки досліджуваних на цьому етапі передбачали їх рівномірний розподіл в групах. В якості експериментальних груп були представлені три класи гімназії «Міленіум» № 318: 4-А клас, що був визначений як група «А», 4-Б та 4-В класи, що були визначені як група «Б». Група «А» включала 29 учнів, група «Б» – 55 учнів, які розподілились на дві підгрупи відповідно: 4-Б клас – 28 учнів та 4-В клас – 27 учнів. В усіх зазначених класах ми визначили рівень розвитку рефлексії за модифікованою нами методикою А. В. Карпова. Результати показали, що в кожному класі показники рівня розвитку рефлексії розподілились відповідно до кривої нормального розподілу (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку рефлексії

Групи досліджуваних	Рівні розвитку рефлексії				Всього
	Високий	Середній	Нижче середнього	Низький	
Група «А» (4-А клас)	6	14	7	2	29

Група «Б» (4-Б клас)	8	12	5	3	28
Група «Б» (4-В клас)	7	11	5	4	27
Всього	21	37	17	9	<b>84</b>

В ході аналізу результатів стосовно змін, що відбулися завдяки застосуванню вербальних та невербальних методів розвитку рефлексії ми спиралися на наведені вище рівні рефлексії відповідно до визначених груп.

Основний етап формувального експерименту передбачав наявність контрольної та експериментальної груп досліджуваних. Зважаючи на те, що цей етап проводився у двох школах і в різні роки, вибірки досліджуваних розподілись таким чином: в гімназії «Міленіум» № 318: експериментальними класами були 4-Б та 4-Г, контрольним класом був 4-А та 4-В (2016/2017 навчальний рік); в школі № 22 експериментальним класом був 4-А, а контрольним класом був 4-Б (2017/2018 навчальний рік). В усіх зазначених класах ми визначили рівень розвитку рефлексії також за модифікованою нами методикою А. В. Карпова. В цьому разі також показники в усіх класах розподілились відповідно до кривої нормального розподілу.

Зрозуміло, що стосовно учнів, які входили до контрольної групи не застосовувалось жодних формувальних впливів, тому для визначення їх рівня розвитку рефлексії ми обмежились лише однією методикою. Проте, до учнів експериментальної групи було застосовано всі методики, що зазначені вище. Для оцінки їх ступеню усвідомлення й інтеграції свого життєвого досвіду, збалансованості сприйняття перебігу своєї життєдіяльності, рівня особистісного розвитку в контексті соціальної адаптованості.

Необхідно було розподілити вибірку цих досліджуваних на групи відповідно до результатів їх обстеження також по методах «Наративна розповідь», «Баланс самосвідомості» та по оцінкам експертів.

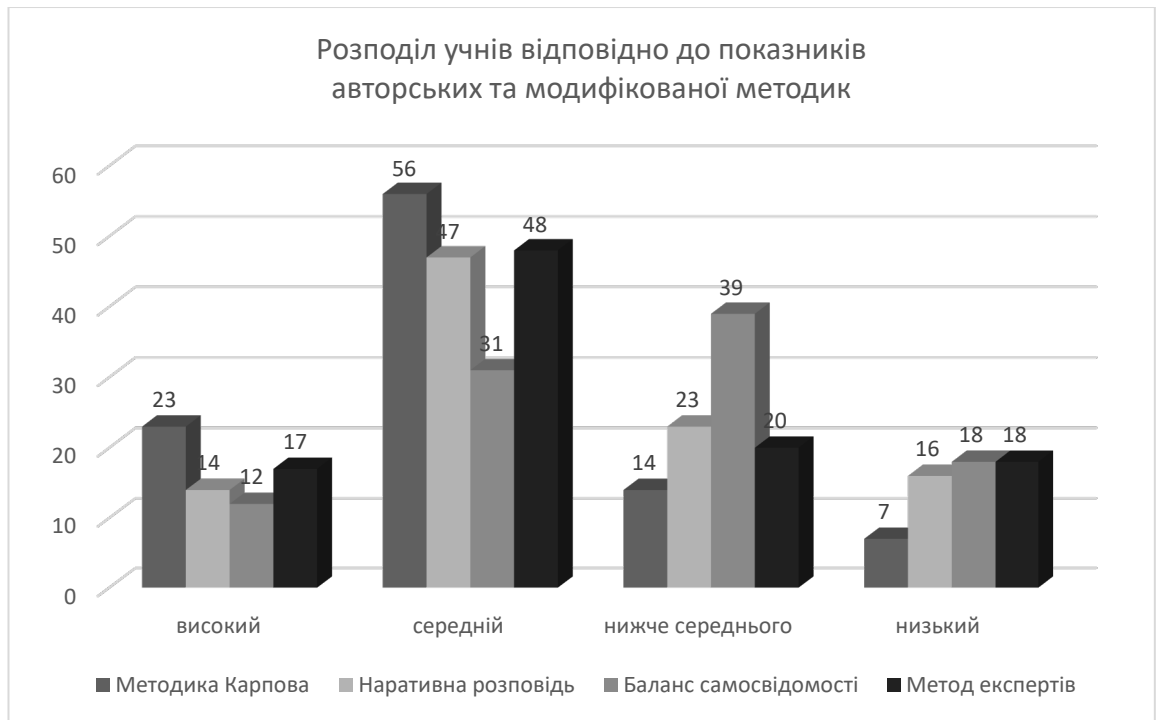
Зауважимо, що при створенні авторських методик та модифікації А. В. Карпова ми навмисно застосовували такі процедури інтерпретації, що дозволяли розподілити отримані результати по чотирьох категоріях: високі показники, середні, нижче середніх та низькі. Завдяки цьому стало можливим співставити число дітей в кожній групі відповідно до всіх методик (див. рис.1).

Рис. 1. Розподіл учнів експериментальних груп відповідно до узагальнених показників авторської методики та модифікованої методики А. В. Карпова.



Як видно з діаграми, число досліджуваних, у яких по всіх методиках високі результати (перша група) приблизно однакове з групою, там де всі показники низького рівня (четверта група). Це пояснюється, на нашу думку, тим, що контрастні за своїм змістом якості поєднуються в особистості в певні симптомокомплекси, що визначають її поведінку в цілому. Найбільш численною групою виявились діти, у яких по різних методиках були різні результати (п'ята група). Така строкатість показників, на нашу думку, відображає динамічність, гнучкість й різноманітність якості особистісного розвитку.

Розглянемо відмінність показників зазначеної групи по методиках (див. рис. 2)



Як видно з діаграми, найбільше число учнів четвертої (суперечливої) групи має високий рівень розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова. Однак, за методикою «Наративна розповідь» високі показники має вже значно менше дітей, а за «Балансом самосвідомості» – вдвічі менше. На нашу думку, цей факт можна пояснити таким чином: модифікована методика А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії» має запитання, відповіді на які можуть не співпадати з реальністю. Це зумовлено впливом фактору соціальної бажаності. Наприклад, на запитання № 2 або № 7 діти мимоволі відповідають позитивно, оскільки вони добре знають, що так робити правильно. Як відомо, молодший шкільний вік, – це вік, коли діти найбільш схильні дотримуватись соціальних норм. Тому, навіть якщо в реальному житті вони діють навпаки, в ході обстеження вони відповідають так, ніби поведуть себе як очікують від них дорослі.

Методика «Наративна розповідь» є проєктивна, тому фактор соціальної бажаності не впливає на її результати. Отже, ця методика більш точно відповідає реальним показникам. Це підтверджує й той факт, що число учнів

з високим рівнем розвитку рефлексії за методом експертів практично співпадає з тим, що був отриманий за методом «Наративна розповідь». Більш того, середній, нижче середнього й низький рівень розвитку рефлексії експерти відмічали у тих самих дітей, які отримали аналогічні показники за методикою «Наративна розповідь».

Зауважимо, що статистично достовірний зв'язок показників рівня розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова та якості наративу не суперечить зазначеним вище результатам. Річ в тім, що на етапі апробації модифікованих й авторських методик, діти виконували завдання анонімно, отже ситуація оцінювання була відсутня. Це нейтралізувало вплив фактору соціальної бажаності. Натомість в ситуації формуючого експерименту діти підписували свої роботи й добре розуміли, що дорослі (вчителі, психолог) будуть робити висновки щодо особистості кожного учня й його поведінки.

Найнижчі показники виявлялися за результатами методики «Баланс самосвідомості». Як видно з діаграми, тут число учнів з низькими показниками та показниками нижче середнього найбільше, ніж по всіх інших методиках. Це свідчить про те, що збалансоване сприйняття свого життєвого простору притаманне менш ніж половині досліджуваних. Це пояснюється, на нашу думку тим, що діти, яким зараз 9-10 років зростали в період надмірного захоплення їх батьків гаджетами. В той час ще не були широко відомі негативні наслідки ранньої комп'ютеризації дітей. Навпаки, батьки з розчуленням спостерігали, як діти з двох-трьох років самостійно грають в комп'ютерні ігри, вмикають собі мультфільми тощо. Більш того, навіть дитячі іграшки батьки купували переважно такі, що треба було лише натиснути кнопку й іграшка вже рухалась, співала, миготіла кольоровими вогниками. Все це змалечку формувало у дітей сприйняття навколишнього світу як такого, що потребує лише дій. Роздуми, міркування, почуття відходили на другий план. Тому картина світу сучасних дітей не є збалансованою. Це відображається у їх текстах щодо опису вчорашнього дня. Наприклад, текст Руслана К.: «Прокинувся, встав, умився, поїв, пішов у школу, прийшов, поїв, зробив

уроки, ліг спати». Наведений приклад має стосунок до визначення рівня рефлексії тому, що в разі такого сприйняття свого життєвого простору про розвиненість рефлексивних вмінь не йдеться. Дитина, в якій сформовані рефлексивні вміння на високому рівні (відповідно до вікових норм) зовсім інакше описує свій вчорашній день. Наведемо приклад тексту Віктора С.: «Я прокинувся, поснідав, пішов до школи. Я згадав, що буде контрольна і тому *хвилювався*. Контрольну я написав *непогано*, думаю, що буде 9-10 балів. Потім пішов додому. День був сонячний і мені стало весело. Я йшов додому пішки. Коли прийшов, *трохи втомився*. Я *подумав*, що спершу пограю на телефоні, а потім зроблю уроки. Ввечері прийшла мама і дуже *зрадів*, бо я *скучив* за нею. Ми повечеряли, подивились телевізор і я ліг спати». В цьому прикладі вже виявляється збалансованість сприймання свого життєвого простору. Учень пише не лише про свої дії, а й думки, почуття. Це свідчить про розвинену здатність дитини до рефлексії своїх дій та емоційних станів.

Завершуючи аналіз респондентів по групі в цілому, слід зробити такі висновки. Визначення рівня розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова не завжди відображає реальність, оскільки цьому може заважати вплив фактору соціальної бажаності. Більш адекватно, хоч і опосередковано можна оцінювати рівень розвитку рефлексії за показниками методики «Наративна розповідь». Зрозуміло, що не всі маркери цієї методики прямо визначають рівень розвитку рефлексії, але узагальнена оцінка якості наративу дає можливість передбачити і ступінь сформованості рефлексивних вмінь.

Збалансованість сприйняття свого життєвого простору молодших школярів знаходиться у більшості дітей на низькому рівні. На нашу думку, це є наслідком раннього й надмірного захоплення гаджетами. Низькі показники за методикою «Баланс самосвідомості» свідчать про наявність перешкод у розвитку рефлексії і є тривожним сигналом, на який слід звернути увагу дорослим, які відповідальні за виховання дітей.

Для проведення основного етапу формувального експерименту потрібно здійснити аналіз отриманих результатів не лише по всій вибірці

експериментальної групи, а й по кожній дитині, що братиме участь у заняттях з формування рефлексії. Необхідно виокремити певні групи дітей, щоб спостерігати за змінами, що відбулися в ході формувального експерименту.

Нагадаємо, що експериментальні класи у гімназії «Міленіум» № 318 були 4-Б та 4-Г класи, а в школі № 22 – 4-А. Число учнів в цих класах було: 4-Б – 29 учнів, 4-Г – 31 учень, 4-А – 27 учнів. Зважаючи на результати констатуючого експерименту по групі в цілому, ми визначили групи дітей відповідно до рівня розвитку рефлексії, взявши за основу класифікації показники якості наративу та експертну оцінку. Це зумовлено тим, що саме показники цих методів співпадали в найбільшій мірі. Крім цього, результати методики «Наративна розповідь» не могли бути спотворені факторами соціальної бажаності.

Слід зазначити, що аналіз результатів по кожній дитині, завдяки зазначеному підходу, дав можливість створити класифікацію, в якій учнів із суперечливими показниками стало значно менше. Це дало змогу узагальнити результати, спираючись на первинні показники. Наведемо розподіл учнів по групам відповідно до узагальнених результатів, що отримані за методиками (див табл.2).

Таблиця 2.

Розподіл учнів експериментальних класів за рівнем розвитку рефлексії

Клас	Рівні розвитку рефлексії				Всього
	Високий	Середній	Ниже середнього	Низький	
Гімназія «Міленіум» 4-Б клас	7	16	5	1	29
Гімназія «Міленіум» 4-Г клас	5	14	9	3	31
Школа № 22	8	10	7	2	27



4-А клас					
Всього	20	40	21	6	<b>87</b>

Нагадаємо, що контрольною групою були учні четвертих класів тих самих навчальних закладів. В гімназії «Міленіум» № 318 в 4-А класі було 30 учнів, у 4-В – 26 учнів; в школі № 22 в 4-Б було 29 учнів. В контрольних класах рівень розвитку рефлексії ми визначали лише за методикою А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії», але обстеження проводилось анонімно, тобто фактор соціальної бажаності не впливав.

Таблиця 3.

## Розподіл учнів контрольних класів за рівнем розвитку рефлексії

Клас	Рівні розвитку рефлексії				Всього
	Високий	Середній	Ниже середнього	Низький	
Гімназія «Міленіум» 4-А клас	9	13	7	1	30
Гімназія «Міленіум» 4-В клас	7	12	5	2	26
Школа № 22 4-Б клас	5	16	6	2	29
Всього	21	41	18	5	<b>85</b>

Як видно з таблиці 3, розподіл учнів за показниками рівня розвитку рефлексії виявився практично однаковим з учнями експериментальної групи.

Таким чином, вимоги до формування вибірки контрольної та експериментальної групи нами були дотримані.

5.2. Порівняльне дослідження ступеня ефективності розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку вербальними та невербальними методами.

В теоретичній частині дослідження було показано, що здебільшого для розвитку рефлексії дослідники використовували вербальні методи, тобто впливали на когнітивну сферу. На нашу думку, вплив на емоційну сферу має дати більш значний ефект. З метою перевірки цієї гіпотези ми провели емпіричне дослідження, спрямоване на розвиток у дітей рефлексивних вмінь стосовно своїх емоцій, що виникли внаслідок сприймання творів літератури та мистецтва.

Для порівняльного дослідження ступеню ефективності розвитку здатності до рефлексії своїх емоцій у дітей молодшого шкільного віку вербальними та невербальними методами було виокремлено дві групи учнів. В групі «А» (сюди входили учні 4-А класу) застосовувались вербальні стимули, в групі «Б» – невербальні стимули. Решта умов експерименту була ідентичною, а розподіл учнів за рівнем розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова практично співпадав в обох групах. Нагадаємо, що група «Б» включала дві підгрупи: учні 4-Б класу, які аналізували художні твори (картини, художнє фото) та учні 4-В класу, які слухали музику.

Далі нами були впроваджені три програми, спрямовані на розвиток рефлексивних вмінь: програма для дітей, які слухали літературні твори (група «А») та програма для дітей групи «Б». Досліджуваним групи «Б» на кожному занятті, після спеціально організованих процедур, було запропоновано описати в усній формі, під час експериментальної бесіди свої враження, що виникли в процесі сприймання художніх творів та слухання музики.

Дослідження в групі «А» складалося з двох серій.

Перша серія. Дитині читали літературний твір, а потім проводили з нею експериментальну бесіду, де як зазначалось вище, з'ясовували здатність дитини рефлексувати своє ставлення до привабливих і непривабливих індивідуально-психологічних якостей людини, про які йшлося у розповідях.

Крім цього, ми фіксували й ті висловлювання, що свідчили про перенос вражень від розповіді на свій життєвий досвід, намагання рефлексувати свої думки й почуття. Протоколи бесіди з дітьми надалі підлягали змістовному аналізу та контент-аналізу, про інтерпретацію якого йшлося вище. Наведемо запитання, які ми обговорювали з дітьми:

1. Згадай персонаж, який тобі так подобався, що ти хотів би бути таким, як він, хотів би бути схожим на нього. Хто це?

2. Згадай персонаж, який тобі так не подобався, що ти ні за що не хотів би бути таким, як він. Хто це?

Друга серія. З дитиною проводили наступну частину експериментальної бесіди, в якій з'ясовували мотиви її вибору персонажів й здатність «перенести на себе», тобто віддзеркалити через свій досвід ситуацію морального вибору.

За підсумками експериментальної бесіди були виявлені наявність і характер уявлень дитини про себе, її ціннісні орієнтації і здатність до рефлексії. Узагальнюючи відповіді дітей в першій і другій серіях, ми з'ясовували рівень сформованості рефлексивних вмінь. Критеріями оцінки сформованості рефлексивних вмінь стали: диференційованість уявлень про себе, емоційна забарвленість уявлень про себе, ставлення до себе, усвідомлення вчинків значущих дорослих і однолітків.

Дослідження дітей групи «Б» також складалося з двох серій. В першій серії дитині пропонували роздивитись картину й при необхідності задати психологу запитання стосовно того, що вона побачила, що їй не зрозуміло або що її зацікавило тощо.

Підбір творів «самих мовчазних» мистецтв – живопису, художнє фото які демонструвалися дітям на заняттях, здійснювався на основі принципів високої художності і доступності дітям. Їм пропонували еталонні, високо художні картини І. Левітана, І. Шишкіна, В. Сєрова, В. Васнецова, М. Нестєрова та ін., ілюстрації І. Білібіна та В. Конашевича, художня фотографія.

В другій серії ми проводили експериментальну бесіду стосовно зображеного на картині, спонукаючи дитину до висловлювання своїх думок, переживань, звернення до її особистого досвіду.

Друга підгрупа дітей, що входили в групу «Б» прослуховували музичні твори з «дитячого репертуару», тобто такі, що відповідали віковим особливостям їх сприйняття. Після цього з ними також проводили експериментальну бесіду, що була побудована аналогічно тій, що представлена вище. Протоколи цих бесід також підлягали змістовному аналізу та контент –аналізу. Приклади та перелік літературних творів, картин та музичних творів надані у Додатку.

Наведемо приклади витягу з протоколів бесіди дітей групи «А». Після прослуховування тексту розповіді «Дві жабки» Л. Пантелєєва.

Оля С. відповідає на запитання експериментатора таким чином:

Психолог – «Згадай персонаж, який тобі так подобався, що ти хотіла би бути такою, як він, хотів би бути схожою на нього. Хто це?»

Оля С. – «Ніхто».

Психолог – «Згадай персонаж, який тобі так не подобався, що ти ні за що не хотіла би бути такою, як він. Хто це?»

Оля С. – «Мені не сподобались обидві жабки»

Психолог – «Чому?»

Оля С. – «Вони спершу, хоч і були нормальні, а потім залізли у сметану».

Психолог – «Чому вони так вчинили?»

Оля С. – «Я не знаю, чому вони так вчинили, мабуть тому, що вони погані»

Психолог – «А далі їх поведінку, на твою думку, як можна охарактеризувати?»

Оля С. – «Далі вони почали тонути»

Психолог – «І як вони з цим справлялись? Як рятувались?»

Оля С. – «Вони колотили ногами по сметані»

Психолог – «Вони однаково себе поводили?»

Оля С. – «Ні, одна колотила –колотила, потім перестала»

Психолог – «А інша?»

Оля С. – «А інша колотила – колотила, аж поки сметана не стала твердою і вона вистрибнула»

Психолог – «Як ти можеш оцінити їх поведінку? Хто з них діяв правильно?»

Оля С. – «Вони обидві діяли неправильно. Не треба було лізти в горщик зі сметаною»

Психолог – «Але ж та, що довше колотила ногами врятувалась. Як ти думаєш, який можна зробити висновок?»

Оля С. – «Я і так знала, без цієї розповіді, що якщо довго колотити сметану, вона стане маслом»

Психолог – «Чи можна перенести якусь аналогію на поведінку людини з цієї розповіді?»

Оля С. – «Не знаю».

Змістовний аналіз протоколу бесіди з Олею С. свідчить про низький рівень рефлексії у сприйманні ситуації, що представлена у літературному тексті. Дитина не намагається зрозуміти підтексту розповіді, а натомість висловлює засвоєні стереотипи соціальних норм стосовно того, що можна робити, а що не можна. Незважаючи на навідні запитання психолога, Оля С. не звертається до свого досвіду подолання перешкод, взагалі не рефлексує проблемність ситуації. Натомість, дівчинка весь час або просто переказує сюжет або повертається до звичних для неї стереотипних уявлень.

Контент-аналіз тексту протоколу бесіди з Олею С. також свідчить про низький рівень розвитку рефлексивних навичок у неї. Жодного разу у висловлюваннях дитини не спостерігаються слова або висловлювання, які б віддзеркалювали її емоційне сприйняття, що виникли в ході слухання розповіді. Немає також слів або словосполучень, що свідчили б про роздуми дитини щодо можливості аналогічних колізій у життєдіяльності людини, і тим більш своєї особисто.

Для порівняння наведемо витяг з протоколу бесіди дитини групи «А» Світлани М.:

Психолог – «Згадай персонаж, який тобі так подобався, що ти хотіла би бути такою, як він, хотів би бути схожою на нього. Хто це?»

Світлана М. – «Ніхто».

Психолог – «Згадай персонаж, який тобі так не подобався, що ти ні за що не хотіла би бути такою, як він. Хто це?»

Світлана М. – «Спершу мені обидві жабки не сподобались. Я на них навіть *обурилась*.

Психолог – «Чому?»

Світлана М. – «Нащо вони залізли у горщик, зіпсували сметану?»

Психолог – «Як ти оцінюєш їх вчинок?»

Світлана М. – «Я *подумала*, що якби так у нас в погребі сталося, бабуся б дуже *засмутилася*»

Психолог – «А далі їх поведінку, на твою думку, як можна охарактеризувати?»

Світлана М. – «Далі, коли вони почали тонути, я б вже на них не *сердилась*, мені *стало їх шкода*»

Психолог – «І як вони з цим справлялись? Як рятувались?»

Світлана М. – «Вони щосили колотили ногами по сметані. Мабуть їм було дуже *страшно*. Я їх *розумію*, вони ж хотіли жити і *думали*, як їм *врятуватись*.»

Психолог – «Вони однаково себе поводити?»

Світлана М. – «Вони поводити себе спершу однаково, а потім, коли вже їм стало дуже *важко*, бо вони *втомились*, то по –різному»

Психолог – «Чому?»

Світлана М. – «Я *гадаю*, що в них були різні характери. Одна була наполеглива, а інша не зуміла подолати свою втоми»

Психолог – «Як ти можеш оцінити їх поведінку? Хто з них діяв правильно?»

Світлана М. – «Правильно діяла та, яка була наполеглива»

Психолог – «Як ти думаєш, чи можна зробити з цього висновок? Чи можна перенести якусь аналогію на поведінку людини з цієї розповіді?»

Світлана М. – «Звичайно! Я ще коли слухала розповідь, одразу *подумала*, що правильно каже мій тато. Він вчить мене не *боятися* труднощів. Коли я не можу вирішити задачку, так *прикро*, аж *плакати хочеться*. Тато, приходить, *спокійно* починає мені пояснювати, каже, що не треба *засмучуватись*, ми разом цю задачу вирішимо і знову будемо *веселі й радісні*».

Змістовний аналіз тексту протоколу експериментальної бесіди з Світланою М. свідчить про високий рівень розвитку рефлексії у дівчинки. По-перше, вона чітко надає характеристику персонажам, чітко рефлексує їх позиції й співвідносить це зі своїми переживаннями. Дівчинка сама звертається до власного життєвого досвіду, розмірковує над своїми життєвими переконаннями щодо подолання перешкод.

Контент-аналіз тексту протоколу експериментальної бесіди з Світланою М. показав, що тут є значна кількість слів і словосполучень, що свідчать про високий рівень розвитку рефлексії. Зокрема, кількість слів, що відображають рефлексію свого емоційного стану становить 14; кількість слів, що відображають думки та міркування – 3.

Визначення рівня сформованості рефлексії в ході сприймання невербальних стимулів відбувалось, як вже зазначалось, після представлення дітям картин та прослуховування ними музичних творів.

Наведемо приклад з протоколу експериментальної бесіди з випробуваним групи «Б» Максимом В., після перегляду картини В. Серова «Хлопчики у моря».

Психолог – «Як ти думаєш, про що ця картина?»

Максим В. – «Тут намальовані два хлопчики»

Психолог – «Що ти думаєш про цих хлопчиків?»

Максим В. – «Один старший, інший менший. Старший несе молодшого».

Психолог – «А чого він так робить?»

Максим В. – «Може тому, що вони брати»

Психолог – «На які думки тебе спрямовує ця картина?»

Максим В. – «Тут гарно все намальовано, наче фотографія»

Психолог – «А які почуття викликає у тебе те, що тут зображено?»

Максим В. – «Мені все подобається»

Змістовний аналіз тексту протоколу експериментальної бесіди з Максимом В. дає підстави стверджувати про низький рівень розвитку рефлексії у хлопчика. Максим не віддзеркалює почуттів, що викликає ця картина, не ідентифікує характеристики персонажів із своїм образом «Я», не висловлює будь-яких думок щодо ситуації, зображеної на картині.

Контент-аналіз тексту протоколу експериментальної бесіди з Максимом В. також свідчить про низький рівень розвитку рефлексії у хлопчика. Тут відсутні слова й словосполучення, що означають емоції, почуття, думки.

Разом з цим, серед дітей групи «Б» були і такі, що в ході експериментальної бесіди виявили високий рівень рефлексії. Наведемо фрагмент з тексту протоколу бесіди Тетяни Л. після перегляду цієї ж картини.

Психолог – «Як ти думаєш, про що ця картина?»

Тетяна Л. – «В цій картині, я думаю, що йдеться про *співчуття* й допомогу»

Психолог – «Що ти думаєш про цих хлопчиків?»

Тетяна Л. – «Меншому хлопчику *важко* йти, бо він стомився, він маленький, в нього менше сил, ніж у старшого. А старший *вирішив* допомогти йому».

Психолог – «А чого він так робить?»

Тетяна Л. – «Тому, що старший хлопчик дуже гарний. Він *зрозумів*, що малому самому не дійти і йому стало його *шкода*»

Психолог – «На які думки тебе спрямовує ця картина?»

Тетяна Л. – «Я думаю, що люди які ще з малечку *співчують* більш слабким, потім виростають добрими»

Психолог – «А які почуття викликає у тебе те, що тут зображено?»

Тетяна Л. – «Мені *радісно* за цих хлопчиків. Менший, я думаю, теж *відчуває радість, полегшення й вдячність*».



Змістовний аналіз фрагменту з тексту протоколу експериментальної бесіди з Тетяною Л. свідчить про наявність у дівчинки високого рівня розвитку рефлексії: вона одразу починає віддзеркалювати почуття дітей, які зображені на картині, здатна подумки уявити їх стосунки, зробити висновки й висловити своє ставлення до ситуації, що розглядається.

Контент-аналіз фрагменту з тексту протоколу експериментальної бесіди з Тетяною Л. також свідчить про розвинену рефлексію. 11 разів зустрічаються слова й словосполучення, які характеризують рефлексію. Чотири з них, що відображають думки й сім, що відображають почуття.

Дещо інший спосіб рефлексії сприймання невербальних стимулів демонструє приклад з тексту протоколу експериментальної бесіди з Дариною К., яка входила в склад досліджуваних групи «Б», але з тієї підгрупи, де діти слухали музику. Після прослуховування музичного твору «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова дівчинка так відповідає на запитання психолога:

Психолог – «Як ти думаєш, про що розповідає ця музика?»

Дарина К. – «Ой, там так щось дзижчало! Я аж злякалась, почала оглядатися, щоб побачити, де воно»

Психолог – «Які думки чи уявлення виникли в тебе?»

Дарина К. – «Я думаю, що це про якусь комаху. Мабуть, це джміль»

Психолог – «А який він? Як ти уявляєш?»

Дарина К. – «Він чорний із жовтими смужками. Весь час в'ється коло мене та я вже його *не боюся*. Я думаю, що він не злий, він добрий. Мені було *весело* його чути»

Психолог – «А чи виникають у тебе якісь спогади, що пов'язані з цією музичною п'єсою?»

Дарина К. – «Так, я *згадала*, як влітку в селі ми ходили на пасіку. Я так *здивувалась*, коли побачила, як складно й розумно влаштовано життя у бджіл. Я *думаю*, що якби у нас в класі була така дисципліна як у бджіл, то наша вчителька була би дуже

*задоволена».*

Змістовний аналіз фрагменту з тексту протоколу експериментальної бесіди з Дариною К. показує, що в разі сприймання музики, процес віддзеркалення своїх думок й почуттів (тобто особистісна рефлексія) відбувається значно активніше. Контент-аналіз підтверджує це: 6 разів зустрічаються слова й словосполучення, з них три, що відображають думки й три, що відображають почуття. Це пояснюється тим, що тут відсутня можливість відволікатися на переказ сюжету (як це відбувається в разі сприймання літературних творів), чи на опис деталей зображення (як це відбувається у разі сприймання картин). Сприйняття музики дає можливість безперешкодно зануритись у свої почуття, віддзеркалити свої емоції, а потім перевести їх у вербальну форму, тобто висловити. Більш того, процес висловлювання почуттів спонукає до пошуку їх детермінант, тобто вже й до роздумів, що в свою чергу, є чинником звернення до інших різновидів рефлексії.

Узагальнюючи результати аналізу текстів експериментальної бесіди змістовним методом та методом контент-аналізу, було виявлено, що переважна частина досліджуваних починала аналіз своїх емоційних станів, спираючись на засоби візуального сприймання художніх творів або на засоби музичної виразності. Натомість, аналіз літературних текстів діти робили на основі простого переказу, який, як правило, не охоплював всього твору в цілому і відрізнявся своєю локальністю й формальністю. Значна частина досліджуваних навіть не намагалася рефлексувати свої почуття, що виникли внаслідок прослуховування літературних текстів. Фактор усвідомлення емоцій залишався за межами аналізу дітей групи «А». Наведена модель сприйняття позначена нами як формально-логічна.

Натомість, сприйняття саме музичного матеріалу відбувалося з опорою на емоційно-сміслову модель, передбачало відчуття музичних інтонацій, власних емоційних реакцій, опору на власний емоційний досвід і пов'язаний з ним асоціативний ряд, що свідчить про застосування рефлексивних механізмів

у сприйнятті. Оцінка протоколів бесіди з дітьми здійснювалася з урахуванням максимальної вираженості особливостей сприйняття: формально-логічного та емоційно-сміслового.

Спираючись на зазначене вище, нами була розроблена програма занять з розвитку рефлексії шляхом застосування вербальних та невербальних методів. Діти групи «А» продовжували прослуховувати літературні твори з подальшою експериментальною бесідою. Для дітей групи «Б» розвиток рефлексії відбувався в двох варіантах: в одній підгрупі діти продовжували знайомитись з художніми творами з подальшим обговоренням своїх вражень в ході експериментальної бесіди. Для другої підгрупи розвиток рефлексії відбувався в ході спеціально організованих занять з прослуховування музики з навчальної дисципліни «Мистецтво», яка звучала під час уроків. Це тривало три місяці, тобто відбувалося протягом 12 занять. Заняття проходили один раз на тиждень. Пропонована нами дітям музична палітра була достатньо багата і різноманітна. Вона включала в себе твори Й. С. Баха і В. А. Моцарта, А. Вівальді та Й. Гайдна, М. І. Глінки і П. І. Чайковського, Н. А. Римського – Корсакова, М. В. Лисенка, Б. М. Лятошинського і С. С. Прокоф'єва та ін.

Для всіх груп ми пропонували дітям звернути увагу на свої емоційні стани під час прослуховування музики. Щоб активізувати увагу і інтерес учнів, ми давали їм різні завдання перед прослуховуванням музики. Наприклад: піднімати руку, коли музика зміниться (темп, ритм, тональність, розмір тощо), або коли лунатиме скрипка (флейта і т. д.); піднімати руку кожен раз, коли буде звучати основна тема. Потім ми обговорювали з дітьми, які музичні фрагменти їм більше всього сподобалися; пропонували їм згадувати інші твори такого ж характеру, настрою. При ознайомленні учнів молодшого віку з більш складними творами «дорослої» класичної музики ми використовували прийом парного сприйняття творів. Він полягає в тому, що до кожного більш складного класичного твору підбирається аналогічна за настроєм нескладна дитяча п'єса, зміст якої докладно обговорюється з дітьми. Коли вони «увійдуть» в настрій п'єси, їм пропонується послухати вже більш складний

музичний твір. На нього переноситься настрій, що виник при прослуховуванні дитячої п'єси, що полегшує сприйняття.

В кінці занять діти заповнювали індивідуальну картку, в якій потрібно було завершити фрази, що спонукали до рефлексії своїх вражень під час сприймання музики. Ці речення стосувались того, які думки виникали під час прослуховування музичних творів; які виникали у дитини почуття відповідно до характеру музики; що хотілося б робити під музику. Після цього з ними також проводилась бесіда по схемі, що була наведена вище.

Наступним завданням для дітей всіх груп після кожного заняття було запропоновано завершити (письмово) такі речення:

- 1) Сьогодні на уроці я \_\_\_\_\_
- 2) Найбільше на уроці мені сподобалося \_\_\_\_\_
- 3) Сьогодні на уроці я відчув \_\_\_\_\_
- 4) Сьогодні я згадував про \_\_\_\_\_
- 5) Сьогодні на уроці я навчився \_\_\_\_\_
- 6) Сьогодні на уроці я задумався \_\_\_\_\_

При письмовій роботі кожен учень не обов'язково мав завершувати всі речення. Дітям пропонували вибрати, принаймні, два – три найбільш значущих сьогодні для нього варіанта.

Зазначена техніка стимулювала звернення дітей до власних переживань, вражень, думок. Таким чином, самоспостереження супроводжувалося самооцінкою протікання рефлексивної діяльності. Ми припускали, що поступово у дітей буде розширюватися спектр об'єктів рефлексії, і цей процес буде збагачуватися як в змістовному, так і в емоційному плані.

Слід зазначити, що важливою умовою ефективності застосування представлених вище технік, був правильно побудований стиль спілкування психолога з дітьми. Спілкування експериментатора з учнями створювало сприятливі психологічні умови для досягнення особистісного контакту, що значно підвищувало рівень впливу на дітей. Спонування до рефлексії завжди

розгортається на тлі мотивів і цінностей особистості, обумовлено зацікавленим, вдумливим і відповідальним ставленням до дітей.

За результатами дослідження було виявлено, що 84% дітей продовжували використовувати в аналізі літературних творів формально –логічний принцип, не вдаючись до свого емоційно –чуттєвого досвіду. Серед дітей групи «Б» 42% продемонстрували елементи емоційно –сислового сприйняття. Серед дітей, хто прослуховував музичні твори, 64% здатні були вербалізувати свої почуття, викликані яскравими музичними інтонаціями, висловлювати свої асоціації, які викликав музичний образ. Таким чином, можна зробити висновок про те, в повній мірі рефлексивні механізми функціонують у процесі музичного сприйняття. Рівень розвитку рефлексії у дітей групи «Б» зазнав якісні і кількісні зміни. Далі нами був проведений порівняльний аналіз даних, отриманих в групі «А» та «Б».

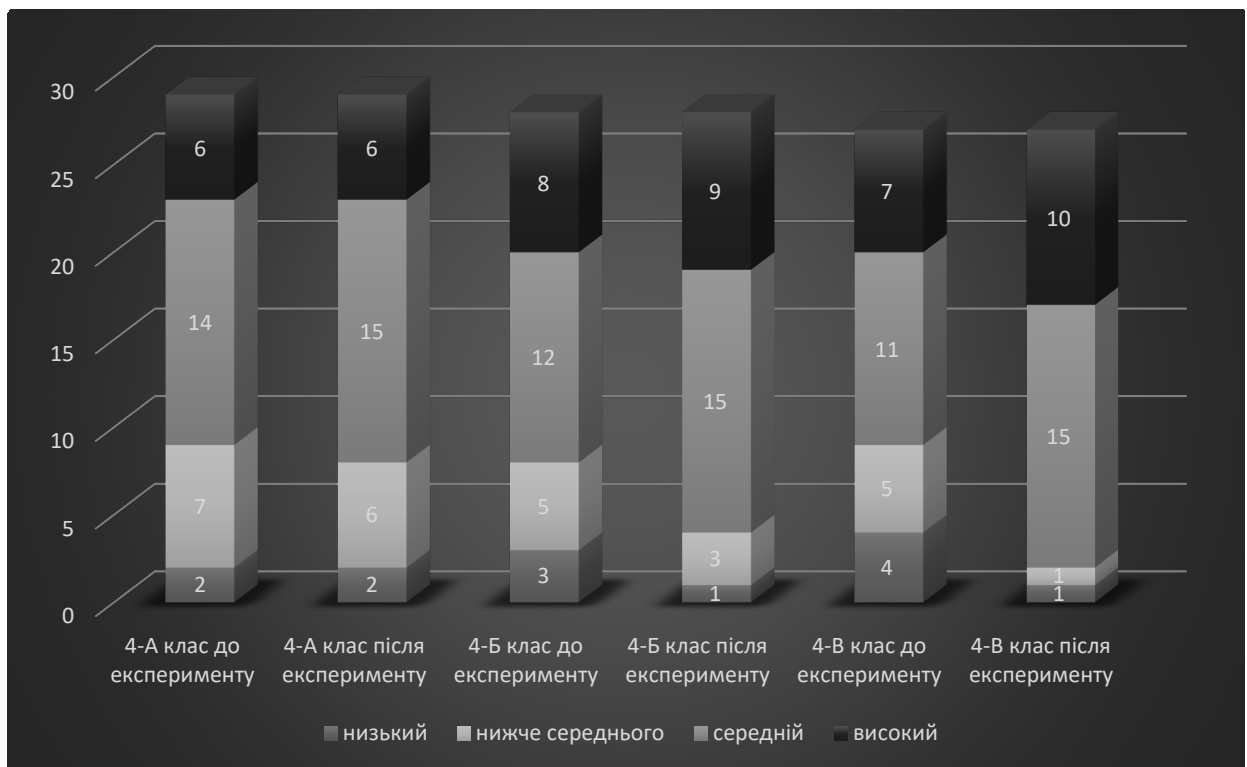


Рис. 1. Розподіл груп досліджуваних (учнів четвертих класів) до та після застосування вербальних та невербальних методів розвитку рефлексії

Проаналізувавши отримані результати, ми можемо зробити висновок, що у дітей групи «Б» рівень сформованості рефлексії значно підвищився. Отже, невербальні методи розвитку рефлексії у дітей виявилися більш ефективними.

Зведені дані методик, що вимірюють ступінь розвитку рефлексії дозволяють зробити висновок про правильність висунутої нами гіпотези, що однією з умов розвитку рефлексивних здібностей, є усвідомлення молодшим школярем психологічної суті своїх емоційних станів та прагнення вербалізувати їх. Статистична обробка даних з використанням  $\chi^2$ -критерій Фішера показала значущі відмінності за рівнями рефлексії між групами досліджуваних із застосуванням вербальних і невербальних методів. Також була статистично виявлена тенденція до наявності відмінностей між групами дітей, які аналізували художні твори (картини) і музику.

Позитивні результати зазначеної експериментальної роботи дозволяють зробити висновок про ефективність невербальних засобів розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Особливу ефективність було виявлено внаслідок застосування в якості стимульного матеріалу музику.

Зрозуміло, що отримані результати стосувалися поки що рефлексії дітьми лише своїх вражень, тобто емоційних станів, що виникли внаслідок сприймання літературних та художніх творів і музики. Проте, спираючись на ці результати стало можливим розробити систему розвитку рефлексії у дітей засобами музичного мистецтва.

### 5.3. Організація експериментального дослідження розвитку рефлексії у дітей засобами музичного мистецтва

Процес розвитку рефлексії, так само як і процес розвитку особистості в цілому, потребує активізації усвідомлення дитиною своїх переживань. Спеціально створені умови, що викликають певні емоції сприяють розвитку рефлексії, однак, необхідно розуміти, що в процесі лише сприйняття творів мистецтва, ця задача не може бути вирішена повною мірою. Необхідно

виявлення таких умов розвитку рефлексії дітей, що фокусують увагу дітей на своїх емоційних станах та стимулюють вербалізацію своїх вражень.

Розроблена нами система розвитку рефлексії засобами музичного впливу створювала емоційно насичену атмосферу, спонукала дітей до прояву своєї індивідуальності. При цьому розвивалася здатність рефлексувати свої відчуття, завдяки обговоренню емоцій, що виникали під час музичного сприйняття. Важлива властивість цієї системи полягає не тільки в розвитку рефлексивних вмінь, а також у стимулюванні художніх потреб, творчих навичок та прийомів, а отже й у особистісного розвитку в цілому.

У розробці нашої системи ми виходили насамперед з тих положень музичної концепції, які були розроблені Д. Б. Кабалевським, але не були реалізовані в повній мірі. Очевидні прогалини відносяться до тієї її частини, яка стосувалася проблеми розвитку музичного сприйняття, з опорою на «життєво-музичний, інтонаційно-слуховий досвід дітей». На думку самого автора, не був здійснений цілісний підхід до реалізації відношення «музика – діти». У своїй роботі розвитку рефлексивних вмінь на основі музичного сприйняття ми приділили цьому основну увагу.

Відомо, що сприйняття музики розглядається як основа розвитку музичної культури дітей. Процес розвитку емоційного, активного, осмисленого сприйняття музики дитиною є невід'ємною частиною становлення не тільки її музичної культури, а й розвитку особистості в цілому. Значною педагогічною ідеєю є введення дитини в світ музики через знайомство з «трьома китами» – піснею, танцем і маршем, які відкривають двері в такі великі жанри як опера, балет, симфонія та ін.

Виходячи з цієї концепції ми застосовували вже відомі в педагогіці методи і прийоми навчання, з точки зору їх адекватності природі музичного мистецтва: «подібності та відмінності», «забігання вперед і повернення до пройденого» (ретроспективи і перспективи), метод проблемності як шлях до пізнання дитиною музики, до усвідомлення своїх емоційних станів, тобто до розвитку рефлексії.

Важливим аспектом нашої концепції розвитку особистості через творчість є постановка проблеми спільної творчості вчителя і учнів, успіх вирішення якої залежить від підготовленості до цієї роботи самого вчителя музики. В нашій концепції були сформульовані вимоги до професійної компетентності вчителя музики: крім загальної педагогічної підготовки, кваліфікований учитель повинен бути музично освіченим педагогом – володіти музичним інструментом, вокальної та диригентсько-хоровою технікою, знаннями в області історії та теорії музики. І головне, – вчитель музики повинен любити музику як живе інтонаційно-образне мистецтво, емоційно її сприймати і виконувати. Важливими складовими майстерності педагога-музиканта є слово, тобто здатність викладача об'єднувати в єдине ціле всі елементи уроку, варіативно застосовувати матеріал програми, уникаючи жорсткої схеми, штампа у викладанні мистецтва.

Ретроспективний аналіз напрямків музичної педагогіки ХХ століття дозволив зробити висновок про те, що художньо-педагогічна концепція Д. Б. Кабалевського, що увібрала в себе позитивний досвід, що передував її створенню, стала якісно новим етапом розвитку науки і практики музичної освіти.

Сприйняття музики – це внутрішня сутність будь-якої форми прояву музичної діяльності. Висловлювання Г. М. Когана: «в основі будь-якої культури лежить культура сприйняття. Там, де вона не розвинена або втрачена, не може бути ніякої культури. Де не вміють читати – не вміють писати; де не вміють слухати – не вміють грати» [112]. Прокладаючи нові шляхи, обґрунтовуючи нові принципи і методи музичного виховання в школі, необхідно прагнути виходити з музики і на музику спиратися. Мета занять – закласти в школярах основи музичної культури, як частини їх загальної духовної культури. Сутністю ж музичної культури є здатність сприймати і усвідомлювати музику, як живе, образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з життям пов'язане.



Осмислення змісту музично-педагогічної концепції Д. Б. Кабалевського і багаторічний досвід застосування в практиці роботи освітніх установ дозволив нам сформулювати її основоположні принципи організації експериментального дослідження розвитку рефлексії засобами музики: принцип діяльності, принцип універсальності, принцип інтегративності, принцип варіативності, принцип діалогічності, створення ситуації успіху, принцип емоційного впливу.

Принцип діяльності – один з найважливіших методологічних джерел. Завдання формування музичної культури дитини вирішується успішно там, де активними творцями в світі музики виступають самі школярі, а вчитель лише направляє їх активність. Рефлексія і музична діяльність утворюють процесуальну тотожність. Музична діяльність виступає як передумова, умова, процес, форма, а підсумком є розвиток рефлексії, універсальність, інтегративність, варіативність, діалогічність.

Універсальність нашого підходу полягає в тому, що закономірності музичного мистецтва є домінуючими властивостями музично-педагогічної діяльності. Вони можуть бути використані в процесі розробки змісту музичної освіти і виховання, при виявленні ефективності діяльності вчителя на уроці музики, а також в процесі його позакласної роботи, в системі додаткової освіти.

Інтегративність нашого підходу розглядається в контексті широких зв'язків музики з життям, взаємодії з іншими видами мистецтва у змісті музичної освіти, а також як принцип відбору ключових професійних компетенцій у діяльності педагога-музиканта.

Варіативність нашого підходу трактується як можливість творчої інтерпретації змісту і методів створеної нами програми роботи.

Діалогічність нашого підходу полягає в осмисленні її як системи відкритої до вдосконалення, спільної творчості вчителя і учнів, до застосування діалогових інтерактивних форм підвищення кваліфікації, в яких вчитель виступає посередником між музикою і дітьми. До специфічно

музичних методів відносились метод слухового і наочно-слухового сприймання. Вони орієнтовані на формування основних музичних здібностей і музичного сприйняття. Слуховий метод сприяє більш концентрованого музичного сприйняття; наочно-слуховий стимулює асоціативне мислення, увагу, пам'ять, носить яскравий емоційний відтінок. Без застосування цих методів неможливий розвиток музично-репродуктивного комплексу як основи музичної творчості. Завдяки звуковідтворювальної апаратури, обидва методи мають широке і різноманітне застосування в музичній педагогіці. Тим не менш, психологічний вплив цих методів значно зростає при «живому» показі, якщо починає грати (або співати) сам педагог.

Наступний принцип занять з розвитку рефлексії – створення ситуації успіху. Ситуація успіху завжди концентрує волю, дієвість, актуалізує весь попередній досвід, спонукає до вербалізації своїх емоцій. Ситуацію успіху забезпечувала на заняттях ігрова ситуація, що спонукала до активності, фантазування, переключення динамічного сприймання, уваги і т. д. Певна спрямованість ігрової ситуації формувала мотивацію до сприйняття музики, прагнення виконувати завдання ведучого.

Варто зазначити, що в ході занять ми застосовували принцип емоційного впливу, пов'язаний з образною і яскравою мовою ведучого, його здатність захоплювати словом. Аналіз висловлювань дітей та інтерпретація їх ведучим були спрямовані на розвиток рефлексії, спираючись при цьому на емоційну сферу, образне мислення.

Розвиток усвідомленого ставлення до емоцій, які виникли, відбувався у вигляді ряду послідовних дій:

- активізація музичного, життєвого досвіду школярів з метою введення в тему або поглиблення її;
- ознайомлення з новим знанням за допомогою чітко поставленого вчителем завдання, спільного вирішення його з учнями і формулюванням висновку;
- закріплення знання в різних видах навчальної діяльності дитини.

З метою розвитку рефлексії ми пропонували дітям фіксувати свої емоційні стани під час таких вправ:

- рухове розслаблення і злиття з ритмом музики;
- музично-рухові ігри;
- психосоматична релаксація за допомогою музики;
- співи;
- гра на дитячих музичних інструментах і ритмічна декламація;
- рецептивне сприйняття музики;
- музикомалювання;
- пантоміма;
- рухова драматизація під музику;
- музичні розповіді;
- ігри з лялькою Бібабо (ганчіркова лялька);
- самоусвідомлення через музику;
- образотворчий танець;
- музичний театр;
- музичні інструменти.

Розглянемо їх більш докладно.

1. Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики використовувалось з метою релаксації. Здатність людини підкорятися ритму проявляється спонтанно, актуалізує почуття евритмії, синтонності тілесного руху з музичним ритмом. Переживання рівномірності ритму забезпечує повне психічне розслаблення, надає заспокійливу, гармонізуючу дію. Позитивні емоції, викликані злиттям ритму руху і ритму музики, впливають на дихання, пульс. Рухового розслаблення можна досягти в розслабленому положенні сидячи або лежачи на килимках для зняття м'язової напруги. Для виходу зі стану рухового розслаблення підбираються контрастні твори: в рухливому темпі, з пружним ритмом і яскравою динамікою.

2. Музично-рухові ігри і вправи по суті стимулюють і концентрують увагу, готують до несподіваної зміни рухів за звуковим сигналом, раптові звукові

сигнали можуть змінити процес гри, поведінку ведучого або групи. Для проведення музично-рухових ігор і вправ широко застосовувались найпростіші музичні інструменти, іграшки, спортивні снаряди, костюмний реквізит. Ігри забезпечують розвиток дрібної моторики і координації рухів учнів, створюють умови для розвитку навичок спілкування, стають джерелом нових вражень і переживань, формують механізми адаптації.

Зміст музично-рухових ігор ми добирали у відповідності з віком та інтересами дітей: це були групові рухливі ігри, ритмічні загадки та ін. Музика, найбільш краща для гри, мала чіткий ритм, рухливий темп, мелодію, що легко запам'ятовується: підходять класичні, фольклорні, танцювальні твори. Оскільки музику виконував сам ведучий, який міг довільно змінити темп, динаміку в залежності від ігрової ситуації, ефект був більш значущий, ніж в разі використання аудіозапису.

Музично-рухові ігри активізують творче самовираження учнів, а завдяки різноманітності форм є одним з найулюбленіших ними видів діяльності.

3. Психосоматична релаксація за допомогою музики (музична релаксація). Музика представляється як «звукове поле» з потоком вільних асоціацій. Заспокійливий, гармонізуючий вплив музика надає своїм регулярним метром, помірним темпом, спокійним характером мелодії. Для цієї техніки підходить класична музика і музика епохи бароко і класицизму: твори А. Вівальді, Й. С. Баха, В. А. Моцарта. Для досягнення релаксації рекомендується закрити очі і прийняти зручну позу. В кінці вправи, яка триває 10-20 хвилин, музика стає голоснішою, діти відкривають очі, виконують кілька дихальних вправ.

Слід зазначити, що музичну релаксацію можна використовувати в поєднанні з аутогенним тренуванням при лікуванні тривожності, зняття наслідків стресових ситуацій, поєднувати з показом картин, художніх слайдів або з поетичними творами, співзвучними зі змістом музики.

4. Спів викликає музичне переживання, розвиває емоційність дітей, сприяє груповому спілкуванню. Спів ми поєднували з танцями, драматичною дією, музичними розповідями. Пісні підбирали у відповідності з віком, діапазоном

дитячого голосу зі словами, що доступні для розуміння, тобто такі, що викликають емоційний відгук. Учні могли скласти й власну пісню: перше речення мелодії і поетичного тексту надавав ведучий, а далі продовжували учні. Пісні власного твору виконувались з радістю і викликали задоволення учнів.

5. Гра на дитячих музичних інструментах і ритмічна декламація доповнює музично-рухові ігри і вправи. Ми використовували два основних способи: 1) спосіб «тілесної гри»: удари, клацання, легкі постукування та ін. 2) спосіб найпростішої музичної імпровізації на музичних інструментах К. Орфа.

Перший спосіб розвиває почуття ритму, підсилює рухову, вокальну і мовну активність, координує рухи. «Тілесну гру» можна використовувати як ритмічний супровід під співи, як спосіб спілкування в групових іграх, музичних оповіданнях, іграх-драматизаціях, як підготовку до музикомалювання.

Другий спосіб гри на дитячих музичних інструментах К. Орфа дозволяє дітям складати елементарну музику, найпростішу імпровізацію. Імпровізації на музичних інструментах дають можливість позбутися негативних емоцій. Діти грали на своєму інструменті те, що вони не могли висловити. Використовуючи інструмент як засіб самовираження, дитина озвучувала, а потім і вербалізувала те, що відображало внутрішній світ її душі.

Діти легко опановували гру на барабанах, тимпанах, дерев'яних калатало, дзвіночках, тарілках, трикутниках, бубнах, кастаньетах, металофонах і ін. Гра на цих інструментах не вимагає спеціальної підготовки, але замінює словесне вираження почуттів, звільняє пригнічені емоції. Найпростіша імпровізація починається з дитячих рахівничок, ритмічної декламації, співу. За допомогою інструментальної гри діти створювали ситуацію «розмови» або «сварки» між різними музичними інструментами, або могли пограти в «ехо».

6. Рецептивне сприйняття музики застосовується з метою розслаблення і позитивної стимуляції в стані фізичного спокою. К. Швабе [391] вказував на великі можливості даного терапевтичного методу: він стимулює пізнавальні

функції, переживання катарсису з подальшим лікувальним ефектом. Музичні переживання особистості, спрямовані на усвідомлення власного внутрішнього світу, не тільки відволікають від негативних станів, а й дають поштовх до розвитку рефлексії.

В процесі рецептивного сприйняття музики ми надавали наступні інструкції:

- Прийняти зручну позу і прислухатися до музики «власного тіла»: до ритму дихання, до пульсу.
- Уявити картину: пору року, ландшафт, годину доби та подумати, про що спонукає ця музика мріяти наяву?

Після цього, коли звучання музики завершилось, дітям задавали такі питання:

- Чи була музика «дзеркалом» вашого настрою?
- Яка музика була зв'язана з теплом, ласкою, близькістю?
- З якими музичними інструментами вступав в резонанс ваш настрій?
- Чи згадували під музику події, ситуації або людей? Які почуття ви переживали?
- Чому музику, що народжує печаль або приносить радість можна назвати «своєю»?

Рецептивне сприйняття музики добре використовувати в поєднанні з кольором або різнобарвним освітленням. Ще Платон говорив про глибинний взаємозв'язок музики і кольору, музика не видима, а живопис не чути. Але асоціативно можна «бачити» музику і «чути» живопис. Музичне переживання викликає зорові уявлення, а живопис – слухові. Ці уявлення спираються на реальні зв'язки життєвого досвіду, де звукове невіддільне від зримого і від інших відчуттів при цілісному охопленні і сприйнятті дійсності [204].

Кольорові асоціації – це своєрідні «пригадування», які привносять в свідомість чуттєві образи та емоції, активізуючи при цьому інші органи чуття. І звук, і колір мають неусвідомлювану виразність. Коли людина говорить про єдність неусвідомлюваних атрибутів мистецтва, вона використовує для

вираження так званий ефект синестезії. У перекладі з грецької «синестезія» – це одночасне відчуття, спільне почуття; це міжчуттєві асоціації, що виникають на основі подібності або суміжності різних модальних вражень, головним чином, слухових, дотикових, зорових.

Синестезією обумовлені такі звичні вислови, як: «гострий звук», «оксамитовий тембр», «мелодійна лінія», «світла гармонія» та ін. Синестетичні враження викликають реальні образи простору, руху, кольору, жесту пластики. Доречи, в музикотерапії найбільш часто використовується кольорове відображення музики, тобто тембр звучання асоціюється з кольором.

На заняттях діти мимовільно асоціювали звуки музичних інструментів з кольором. Звук і колір впливають на людину гіпнотично, тобто мають властивості навіювання і гіпнозу. Колір і музика несуть інформацію для несвідомого: наприклад, синій колір діє заспокійливо; червоний – активізує.

Отже, рецептивне сприйняття музики виступало: як емоційний стимул розслаблення, досягнення релаксації; як засіб розвитку уяви, фантазії; як засіб активізації біологічних ритмів з ритмом музики; як форма музичного переживання, яка усуває психологічні бар'єри, забезпечує розвиток комунікативних якостей; як фактор активізації дитячої творчості й головне, як засіб розвитку рефлексії.

7. Музикомалювання є засобом самовираження і засобом усвідомлення своїх емоційних станів. Музикомалювання або графічний запис учні здійснювали безпосередньо під музику. Ідея з'єднати малювання з музикою виникла при навчанні ритмічним кресленням у чеського викладача малювання К. Петерса [295]. Він розробив методику, що з'єднує спонтанне малювання з музикою. Стимулом до музикомалювання служать рухи двома руками під музику, які поступово переходять у вільне диригування. Такі спонтанні рухи з крейдою або фарбами в обох руках переносяться на дошку або папір у вигляді ліній, кіл, трикутників, ромбів, вузликів або ін. Допускається «пальцемалювання» кольоровими і клейовими фарбами всіма десятима пальцями. Дітям

подобається місити і «тиснути» фарби. В результаті з'являється власна «картина», що викликає відчуття радості.

Відзначимо, що у кожної дитини є своя символіка малюнків: чим гостріші переживання, тим менш зрозумілі символи. Краще, якщо символіку малюнка дитина пояснить сама. В процесі музикомалювання ми використовували музику різних видів і жанрів: пісенну, танцювальну, маршову. Починати краще з маршу в помірному темпі; потім перейти до пісенно – танцювальної музики і чергувати їх. Музикомалювання приводить дитину до спокійної діяльності, врівноваженого стану, забезпечує можливість творчого самовираження. Одним з улюблених завдань дітей було малювати музику, тому ми пропонували його часто. Наприклад, слухаючи фрагменти з «П'ятої симфонії» Л. Бетховена діти малювали «мотив долі», створювали його зоровий образ. Роботи були різні; у когось – це темна пляма й блискавка; в інших чорна хмара на синьому небі; шуліка над лебедем і т. д. Потім діти коментували свої малюнки та вербалізували свої відчуття.

8. Пантоміма – це, скоріше, гра, сценічний танець, в якому рух, жести замінюють слова, доповнюються мімікою. Короткі оповідання або музичні замальовки супроводжувались музичною імпровізацією і пантомімою учасників групи. Можливий і інший варіант: ведучий передавав зміст розповіді музичною імпровізацією без слів, а діти придумували історію, сюжет і висловлювали його пантомімою. Для таких завдань ми використовували образи тварин, символічні і фантастичні образи, замальовки настроїв. Пантоміма знімає рухову напругу, розвиває емоційну сферу і її пластичний вираз, пробуджує дитячу фантазію,

9. Рухова драматизація під музику поєднує музику і рух. Вона призначена для зображення сюжету твору або музичного простору (наприклад: за допомогою жестів передати музичний простір – «широко, далеко» або «повільно, глибоко», або «легко-важко»). Активне сприйняття музики, перенесене в область рухового виразу, створювало умови для усвідомлення й подальшої вербалізації своїх емоцій, тобто до рефлексії.



10. Музичні розповіді являють собою твір сюжету, фабули до музичного твору в поєднанні з пластичними і танцювальними рухами. Висловлювання відповідно до сюжету можна чергувати з грою на музичних інструментах; а учням – виступити в ролі героїв розповіді. Ми застосовували й інші варіанти музичних оповідань: прочитати його початок, а учням – пофантазувати і придумати його музичне закінчення; можна і навпаки, придумати початок і сюжет оповідання на задане закінчення. Одним із прикладів музичних оповідань є симфонічна казка С. С. Прокоф'єва «Петя і вовк».

11. Ігри з лялькою Бібабо (ганчіркова лялька, яку надягають на руку). Гра надає великі можливості для переживання емоцій, знімає негативні стани, врівноважує емоційний фон, розвиває рефлексивні вміння. У кожної дитини свій спосіб гри з лялькою. Лялька повністю «підкоряється» бажанням дитини, її ідеям, фантазіям, уособлює найближче оточення або вигаданого героя. При грі з ляльками під музику виникала ситуація людського спілкування. Ігрові ситуації дають вихід різноманітним почуттям: радості, співчуття, емпатії, а також виходу афектів, агресії. За особливостями дитячих ігор можна було визначити, що саме в найближчому оточенні позитивно або негативно впливає на дитину.

12. Наступний блок завдань має назву «Самоусвідомлення через музику». Він містить техніки, засновані на активній роботі дітей з образами музики, що звучала у звукозаписі або у виконанні вчителя музики. Розвиток рефлексії досягається шляхом активного переживання емоційного змісту музичного твору: його усвідомлення, усної або письмової вербалізації, малювання, руху під музику.

Перш за все, до цих технік відноситься ряд вправ, які засновані на об'єктивних або асоціативних способах сприйняття музичного змісту. Сутність подібних вправ полягає в прямому або асоціативному описі дитиною емоційного й образного змісту музики, після чого відбувається порівняння виявленого образно-емоційного ряду зі своїм актуальним станом (з образом свого стану). Дитина розмірковує про те, в яких ситуаціях у неї формується

стан, втілений в музиці, чи часто бувають такі ситуації тощо. У разі, якщо музика викликала яскраві образи і асоціації, то зазвичай ми з'ясовували ступінь значущості цих станів для дитини, її ставлення до них. Такі вправи допомагали дітям у пошуку зв'язків своїх емоційних станів, що виникли під впливом музики з рефлексією своїх емоційних станів у реальному житті.

Були також запропоновані завдання на вибір для дітей з різним рівнем розвитку рефлексії в учнів. Тема «Інтенація»: скоромовки музичні та розмовні. Завдання перше: навчитися чітко і швидко говорити будь-яку скоромовку; завдання друге: зробити розмовну скоромовку музичною (скласти мелодію); третє: намалювати кроками або рухом руки рух придуманої мелодії скоромовки. Перше завдання найпростіше, з ним справляється кожен. Друге – складніше, третє – не тільки скласти, а ще й підключити розумово –аналітичну діяльність, «побачити» мелодію візуально, а потім відобразити її в своїх руках.

Завдання, що були спрямовані на самовираження, тілесне розкріпачення та емоційне визволення діти успішно вирішували, як за допомогою технік вільного танцю і виразного руху, так і за умов більш складної їх модифікації: «образотворчого танцю» – рухового і мімічного зображення змісту музики. Ця техніка не обов'язково належить до танцювальних жанрів та не обов'язково має чітку метроритмічну структуру. Робота йшла як індивідуально, так і в парах, групах, причому в парній і груповій роботі добре усвідомлювались і відпрацьовувались поведінкові моделі, пов'язані з взаємодією, невербальним спілкуванням. Особливо сильний імпульс до самопізнання давав танець в парі з власним відображенням в дзеркалі в повний зріст. Наведемо музичний матеріал, який ми використовували тут: П. Чайковський «Лускунчик»; Марш з 1 акту, Інкіжо (обробка традиційної індійської музики); Храм Сонця (№1); Тім Уетер «Пробудження (№2)», Сирус «Танець по спіралі»; П. Чайковський «Лускунчик» Фінальний вальс, «Гопак» М. Лисенка.

При роботі ведучому важливо звертати увагу на включеність в «танець» всіх частин тіла і міміки. Наскільки повно живе дитина життям музики; чи не прямує шаблонними рухами; наскільки комфортно відчуває себе в стихії

запропонованих мелодій і ритмів. Важливо, щоб музичні фрагменти були контрастними і досить тривалими, щоб дитина могла «вжитися» в звучання твору.

В кінці зазначеної рухової вправи ми надавали для прослуховування музичний твір, що повільно звучить, побудований на ритмах кроків. Це давало учасникам можливість походити або посидіти наодинці з собою, інтегруючи емоційні і тілесні переживання, отримані в процесі танцю. Як правило, в цьому разі відбувалося сильне фокусування на значущих організмичних, емоційних або ментальних процесах, що створювало ґрунт для подальшої роботи, спрямованої на спонукання до вербалізації своїх почуттів, тобто рефлексії. По закінченні всіх вправ відбувалось обговорення з дітьми їх вражень, відчуттів, емоційних станів.

Наступна техніка – «Музичний театр». Це – рухово-мімічний груповий процес, спрямований на усвідомлення того, як кожен з учасників групи сприймає значущі життєві ситуації і моделює свою поведінку в них. Ця вправа має зовнішню і частково внутрішню схожість «музичного театру» з відомими психодраматичними вправами, в основі яких лежить завдання розіграти спектакль на задану тему. Однак принципова відмінність полягає в початковому стимулі: тема не формується словесно, а «народжується» в процесі сприйняття музичних образів. Таким чином, процес реалізації вправи «Музичний театр» складається з наступних етапів:

1. Прослуховування музичного твору тривалістю 3-5 хвилин. Завдання учасників – відчутти, «побачити», пережити образи музики.
2. Група ділиться на підгрупи по 4-6 чоловік. Кожна підгрупа самостійно обговорює почуте, «осюжетнює» музику, створює сценарій і розподіляє ролі.
3. Музика звучить знову. Кожна підгрупа по черзі розігрує створену пантоміму а інші підгрупи сидять в «залі для глядачів».
4. Завершує роботу загальне обговорення, мета якого – усвідомити кожен з етапів процесу як відображення власних життєвих моделей. Діти обговорюють: які образи виникали на початку у кожного з учасників; чи

змінлося ставлення до них під час створення сценарію; чи відповідав сценарій образам, які виникли у інших; наскільки активно вони пропонували свої образи; чи відповідав сценарій в цілому і власна роль у сприйнятті музики тощо. Нарешті, важливим моментом є сприйняття «глядачів» – наскільки «глядацька інтерпретація» побаченого відповідає як їх власному сприйняттю музики, так і задумом «акторів»; наскільки несподіваним виявилось побачене.

Безперечно, основним результатом цієї вправи є аналіз емоційного стану учасників групи після обговорення: звичайно, це дуже інтенсивний груповий процес, що сприяє як сильному психологічному «прориву», так і фокусуванні на особистісних проблемах, наприклад супроводжується концентрацією напруги, зростанням енергії, прагненням зануритись в свої переживання і інше. Таке обговорення є проявом вже розвинутої рефлексії учасників.

Вправа «Музичні інструменти». Завдання – відчути себе якимось реальним або фантастичним музичним інструментом і пожити в цій ролі: рухатися під музику та взаємодіяти з іншими такими ж «музичними інструментами». Після вправи відбувається обговорення своїх вражень та емоцій.

Під час уроків ми застосовували техніку моделювання елементів музичної мови. Наприклад, у багатьох творах використовується ефект поступового наростання напруги і потім миттєвого його скидання за рахунок темпових, динамічних, фактурних засобів. Подібний же ефект легко створити в ході обговорення, взаємного спілкування на уроці. Тонем висловлювання, темпом мови, конкретним змістом реплік педагог поступово домагався виникнення в класі напруженої психологічної атмосфери. Потім раптово «знімав» напруженість атмосфери. Якщо це вдавалося, і в реакції групи проявлялася спочатку напруженість, а потім заспокоєння й розслаблення, то наступним кроком необхідно було вивести дітей за рамки розіграного спектаклю і звернути їх увагу на те, що вони зараз відчували. Потім досвід їх власного переживання необхідно перенести на музичний твір, заснований на тому ж ефекті.

Наступна техніка – підключення минулого психологічного досвіду. В ході використання цієї техніки стало зрозуміло, що вона є особливо значущою для розвитку рефлексії. З метою досягнення такого ефекту ми пропонували дітям прослуховувати програмну музику. Твори програмної музики, а таких в нашій системі було чимало, сприймаються в рамках образної сфери, заданої програмою. Наприклад, п'єса Р. Шумана «Перша втрата» вже до звучання викликає в пам'яті дитини якусь відповідну назві ситуацію, пережиту їм раніше. Сприйняття самої музики в цьому випадку спирається на «підготовлений емоційний ґрунт».

Позапрограмна музика також може викликати спогади про пережиту ситуацію. Наприклад, дитина колись вже слухала твір, написаний в жанрі сонати. Ситуація сприйняття музики могла зберегтися в її пам'яті в зв'язку з самим словом «соната». Подібні реакції зустрічаються і у дорослих. Іноді можна помітити як людина, почувши звуки музики, завмирає в мрійливості, або насилу утримує сльози, тільки тому, що колись під цю або подібну музику відбувалися якісь дуже важливі для неї події.

Для музичного впливу особливе значення набувають асоціації, що об'єднують поняття з уявленнями і емоціями. Музичне мистецтво спирається як на позамузичні, так і на специфічно музичні асоціації. У психіці людей утворюється загальне для всіх і індивідуальне для кожного асоціативне середовище. Спочатку вплив йде через позамузичні асоціації, і лише згодом, з накопиченням слухацького досвіду, приєднуються музичні асоціації. Введення асоціацій в педагогіку являє собою планомірний, цілеспрямований процес, що є підґрунтям розвитку рефлексії.

Завдяки асоціаціям формується усвідомлення багатьох образних елементів творів, відбувається занурення в сферу музичної семантики. Асоціації важливі для переходу від чуттєвої, тобто неусвідомлюваної сторони ставлення до усвідомлення, а отже й рефлексії. У виникненні асоціацій велику роль відіграють метафори. Їх використання необхідно не тільки для налагодження асоціативних зв'язків, але і для додавання особливої

привабливості і емоційної жвавості самому процесу навчання і виховання. Завдяки метафорам виникають просторові і тимчасові асоціації та уявлення, без яких неможливо усвідомлення своїх емоційних станів.

До початку молодшого шкільного віку музичний досвід дітей зазвичай дуже обмежений, а відомості про літературу ширше. Тому необхідно, звертаючись до досвіду дитини, сприяти утворенню асоціативних зв'язків для усвідомлення музичних явищ. Орієнтація на образно-асоціативне мислення допомагає не тільки вникнути в музичний зміст, але і розвинути саме образно-асоціативне мислення. Для цього потрібно знання музичної семантики, дитячої психології, індивідуальних особливостей дитини, її життєвого і музичного досвіду.

Шляхи включення образно-асоціативного мислення різні. Результативні методи і слухового впливу, і наочно-слухового, і зіставлення за контрастом і подобою (за жанрами, образами, засобами виразності). Велике значення має різноманітний програмний репертуар.

У цьому сенсі сприйняття позапрограмної музики від програмної відрізняється тим, що актуалізацію образу минулого переживання викликає не назва твору, а саме його звучання. «Впізнавання» відбувається на основі не зовнішніх літературних, а внутрішніх музичних ознак. У такому впізнаванні задіяні й інші рівні музичного мислення. Але після "упізнавання" образ працює за тими ж закономірностями, що і в програмній музиці.

Якщо в досліджуваному творі велику роль відіграє інтонаційна пара «питання – відповідь», то можна спілкуватися з учнями протягом кількох хвилин в такому стилі і з тим же тимчасовим ритмом. Загальна схема для подібних завдань буде наступною: занурення дітей в процесі спілкування в певний настрій, створення певного емоційного ланцюжка на неусвідомлюваному для них рівні; потім – відбувається рефлексія емоційних подій, і, нарешті, сприйняття аналогічного ланцюжка в музичному творі. Етапи цієї схеми необов'язково будувати саме в такій послідовності. Однак,

напрямок від несвідомого – до усвідомлення дає найбільший ефект для розвитку рефлексії.

Активізації рівня тілесності сприяли різні за тривалістю і складністю завдання:

- 1) почути резонанс окремого звуку в різних частинах власного тіла;
- 2) дихати разом з «диханням» музики;
- 3) налаштувати свій серцевий пульс на частоту музичного пульсу;
- 4) рухатися «внутрішнім співом» за звучною мелодією і т. д.

Першим завданням було розширення і нюансування образно емоційної гами, доступною дитячому сприйняттю. Друге завдання полягало в переадресації пережитих при сприйнятті почуттів і настроїв на власну особистість, замість «стороннього спостереження» за вигаданим персонажем.

Наступним важливим моментом є усвідомлення того, що музика складається зі звуків і навіть один звук може мати той чи інший колір, звучати з тим чи іншим настроєм. За допомогою синтезатора діти наочно переконувались у зміні характеру звучання одного і того ж мотиву в залежності від виконання різними тембрами. Тут було необхідно, щоб вони навчилися розпізнавати різні тембри в оркестровому звучанні, вслухатися в колір їх звучання. Кольорові характеристики, які учні зазвичай підбирали найбільш поширеним тембрам, напрочуд точно відповідали епітетам, поширеним в музикознавчій літературі.

Одночасно з все більш ємною і диференційованою фіксацією емоційного забарвлення необхідна була робота в іншому напрямку. Потрібно було спробувати звернути увагу учнів всередину їх самих, щоб вони більш чуйно прислухалися до того, як проникає і живе всередині них звук, як їх власний організм реагує на це. Ми просили дітей слухати окремий звук, одноголосну мелодію, невелику п'єсу різними частинами тіла, наприклад, виставленими вперед долонями, при цьому акцентуючи їх увагу на характері, настрої, яке виникає в «місці зіткнення» їх тіла з музикою.

Важливо було навчити їх під час співу ставитися до звуку як до живої «суті», що народжується всередині організму, звертати увагу на його «шлях» через всі резонатори. Для цього треба було довго тягнути один –два звуки, намагаючись створити той чи інший колір, настрій, характер, змінюючи положення губ, виразу обличчя, корпусу і т. д.

Неусвідомлена рухова активність в музичному мисленні може приймати найрізноманітніші форми. Ми сприймаємо музику за допомогою не тільки слухового, а й голосового апарату, як би приміряючи те, що сприймається внутрішнім підспівуванням. Несвідомі мікрорухи зв'язок горла і всього вокального апарату супроводжують слухання навіть складних симфонічних творів, не кажучи вже про камерні і тим більше вокальні жанри.

Опанувавши тембр як самостійний елемент музичної мови можна рухатися по шляху його подальшої внутрішньої диференціації. В рамках одного тембру ми навчали дітей розпізнавати артикуляційні штрихи, знаходити частку участі того чи іншого тембру в оркестровому звучанні, розподіляючи увагу і на загальний емоційний лад, і на його складові.

Ціла група методів і прийомів мала не лише емоційну, а й інтелектуальну установку. Їх ми застосовували в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, хоча на перший погляд вправи здавалися надто складними. Проте, експериментальна робота довела їх ефективність. Отже, проблемно – пошукова діяльність дітей була спрямована на розвиток образного і логічного мислення, уяви, а обговорення розвивало не тільки рефлексію, а й мову, пам'ять і т. д.

Наприклад, при виконанні музичних творів педагог ставив перед дітьми різні по суті завдання:

- 1) відчути внутрішню пульсацію музики, спробувати до неї підлаштуватися і брати подих відповідно до неї;
- 2) спробувати висловити образ, загальний настрій пісні у своєму виконанні;
- 3) свідомо стежити за співочим звукоутворенням: артикуляцією, атакою і т. д.;



4) виокремити смислоутворюючі елементи музичної мови, підкреслити у виконанні структурованість музичного тексту, позначити фрагменти, що є підготовкою до кульмінації, цезури, межі розділів і т. п.

5) наповнити всі завдання змістом, виконати твір з натхненням.

Після закінчення кожного заняття група отримувала домашні завдання на самоусвідомлення. Такі завдання полягали в тому, щоб уважно і безоціночно «відстежувати» й застосовувати свої думки, почуття, переживання і бажання, які спонтанно виникають в перерві між заняттями. Чи хотілося вдома послухати музику? Яку музику хотілося слухати? Які мелодії або ритми мимоволі виникали у свідомості? Що снилося? Особливо наполегливо ми рекомендували виконувати домашні завдання в тих випадках, коли діти (в силу різних причин) на заняття приходили з великими часовими проміжками. Кожне наступне заняття починалося з обговорення домашніх завдань, що служило перехідним етапом до наступного заняття, тобто виступало як «місток» до наступного циклу вправ.

Наведені тут завдання відповідають різним рівням теоретичної моделі музичного мислення. Всі зазначені методи взяті із загальної педагогіки, однак, вони з успіхом застосовувались в різних аспектах формування рефлексивних вмінь в ході занять з музичного виховання.

При одній і тій же формі зовнішнього прояву – співі, при однаковій функціональній ролі, послідовне виконання подібного набору завдань є змістовно різноманітною діяльністю. Розвиваючи загальні психічні функції, в контексті музичного мистецтва ці методи активно впливають на ті психічні компоненти, які обумовлені музичною творчістю й забезпечують розвиток рефлексії. Вони включають насамперед весь комплекс основних технік й вправ, що сприяють розвитку рефлексії через музичне сприйняття.

За своїм змістом і процедурою контрольний етап експерименту був аналогічний першому, але проводився після завершення представлених тут занять. Його метою був збір матеріалу по всім методикам і фіксації змін, що сталися з учасниками після закінчення роботи. Цьому відповідав другий вимір

показників по комплексу психодіагностичних методик, а також проведення бесіди з школярами, опитування експертів та систематизація наших власних спостережень. Заповнення опитувальника А. В. Карпова і виконання інших методик проходило на останніх заняттях групової роботи. Інтерв'ю з експертами проводилося мінімум через півтора-два тижні після закінчення експерименту.

Розвиток рефлексії у дітей засобами музичного мистецтва передбачав усвідомлення досліджуваними своїх емоційних станів, що виникали під впливом музики. Спеціально організовані заняття із застосуванням наведених вище технік заохочували дітей до занурення у свій внутрішній світ, до аналізу своїх переживань з подальшою їх вербалізацією.

Основним інструментарієм моніторингу змін, що відбувалися в ході занять було спостереження та аналіз висловлювань дітей. Розглянемо, як реагували діти на запропоновані їм завдання.

Перевірка рівня усвідомлення своїх дій (що є показником сформованості рефлексії) в ході музичної діяльності відбувалася на трьох видах вправ – співі, грі на дитячих музичних інструментах (ксилофони, калатало, кастаньєти, трикутники тощо) і «диригування». При грі на інструментах бралася до уваги контрольованість рухів при звуковидобуванні, ритмічна точність і художність. При співі – ритмічна і звуковисотна точність, артикуляційна чіткість, свідомий контроль художньої якості звуку.

Неусвідомлене підлаштування життєвих ритмів організму можна було спостерігати по трьох позиціях: дихання, серцевий пульс, дрібна моторика. На етапі прослуховування музики дітьми вивчення підлаштування дрібної моторики проводилася в процесі «диригування». Наприклад, діти отримували наступну інструкцію: «Диригування – складна справа. Професійні диригенти знають, що і як потрібно показувати руками, щоб оркестр добре звучав. Але ви – початківці диригенти і поки можете диригувати без всяких правил і робити такі рухи руками, які вам захочеться». В ході цієї вправи ми використовували музичний твір «Політ джмеля» М. А. Римського-Корсакова.

Через кілька секунд в диригуванні більшості дітей з'являлися дрібні тремтливі рухи, що відображають характерне для цієї музики «кружляння» дрібних тривалостей.

Результати спостереження показали, що музика з яскраво вираженим ритмічним началом викликала мимовільне тактування рукою або ногою, погойдування голови. Діти, які навчаються грі на музичних інструментах, непомітно для себе починали відтворювати малюнок звучання в ігрових рухах.

Яскрава образність сприйняття іноді виявлялась в рухах очних яблук. Вони були особливо помітні, коли діти слухали музику з закритими очима; більш яскраво починала виявлятися і мімічна активність м'язів обличчя, пов'язана з більш глибокою емоційною емпатією. Це пояснюється тим, що несвідомі компоненти музичного мислення і сприйняття знаходяться в тісному зв'язку з несвідомою областю психіки в цілому.

Наявність факту підлаштування дітьми дихання проходила в завуальованій формі. Дітям пояснювалося значення дихання для правильного співу. Потім вони отримували наступну інструкцію: «Дуже важливо знати, з якою швидкістю дихає кожен з вас. Спробуйте показати вдих рухом руки вгору, а видих – рухом руки вниз». Кілька секунд діти виконували завдання з закритими очима, щоб виключити можливість копіювання один одного. Потім, без спеціальної підготовки, їм пропонувалося прослухати п'єсу Е. Гріга «В печері гірського короля». Від дітей була прихована справжня мета тестового завдання для перевірки неусвідомленого підлаштування дихання. Після закінчення звучання поверталися до дихання: «Не забули про дихання? Ну-ка покажіть знову, як ви дихаєте...». Виявилося, що відразу по закінченню звучання музики, рухи на вдих-видих чергувалися значно частіше, і вся група виконувала їх в єдиному темпі, що свідчило про те, що сталося підлаштування.

При вивченні особливостей впливу музики на розвиток рефлексії ми розглядали наступні питання:

1) які особливості сприйняття і відтворення самого акустичного матеріалу музичної мови?

2) яке семантичне наповнення елементів музичної мови для молодших школярів?

3) чи можливо для молодших школярів вираз змісту власних переживань, що виникли під час прослуховування музики?

4) наскільки структуроване сприйняття музичного твору молодшими школярами?

Для отримання відповідей на ці питання була застосована серія завдань на різному музичному матеріалі. Розглянемо, яким чином реагували діти на запропоновані їм завдання. На початку нашого експериментального дослідження ми впевнились, що спершу, не всі діти під час прослуховування музики могли вдумливо спостерігати за розвитком музичної думки. Однак, сприйнята кілька разів, музика міцно осідала в пам'яті, органічно входила в підсвідомий інтонаційний словник.

Музичні твори, які діти слухали на заняттях підключались до музичного досвіду учнів різними шляхами. Незнайомі твори, прозвучавши один раз, не завжди виконували свою функцію, так як значного відбитку на підсвідомому рівні одноразове прослуховування, як правило, не залишає. Проте, після двох – трьох прослуховувань музика глибоко проникала в підсвідомість, міцно зв'язувалась у свідомості з руховою сферою, що було зафіксовано в ході спостережень.

Знайомі твори сприймалися по-іншому. Під час їх звучання в пам'яті дітей неминуче «спливали» окремі елементи аналізу, деякі зв'язки, обривки думок. У зазначеному підсвідомому процесі необхідно відзначити один дуже важливий момент. Йдеться про те, щоб музична інформація одразу прямувала по потрібному каналу. Для цього у вступному слові перед прослуховуванням ми повідомляли, що сьогоднішні справи пройдуть під веселу танцювальну музику або, що сьогодні будуть звучати різні марші і т. п. В цьому разі музика включалася, в необхідний на даний момент розвитку дітей зв'язок, ланцюг асоціацій.

Відповідно до визначених нами груп, діти з різними рівнями розвитку рефлексії реагували на запропоновані їм завдання по-різному. Спершу, наші спостереження показали, що приблизно половина низькорефлексивних дітей та дітей з рівнем рефлексії нижче середнього, не може свідомо контролювати свої рухи. Половина дітей при грі на елементарних музичних інструментах і приблизно чверть дітей – при співі – робили помилки. Наприклад, учень не міг вступити або закінчити гру за чітким знаком вчителя, який виступав в ролі диригента; учень не завжди влучно потрапляв по інструменту, не міг розрахувати силу удару і звук виходив «задушеним». При співі діти замість вокального звуковидобування демонстрували мовленнєве звуковидобування. Переважна більшість дітей не вміли відійти від індіферентно-безликого звуковидобування, багато хто взагалі не розумів, що таке виконати музичну фразу з певним настроєм, виразити що-небудь. Високу художню виразність продемонстрували одиниці, а повноцінного художнього сенсу, який захопив би своєю глибиною і силою всіх у класі, не продемонстрував ніхто.

Для дітей, яких ми віднесли до даної групи, музична діяльність була лише нагодою для спілкування з однолітками. Можна говорити про відсутність музичного мислення у дітей з середнім і нижче рівнем рефлексивних вмінь на початку експерименту. Такі учні часто не розуміли суті завдання, виконували його, копіюючи зовнішні форми рухів однокласників. Навіть при достатній точності таких рухів, ми розуміли, що насправді це низький розвиток рівня тілесної рефлексії, і несформованість музично-розумових процесів в цілому, так як основою рухів виступало зорове, а не слухове сприйняття. Навіть, якщо дитина управляла своїми рухами без копіювання інших, вона була надто стурбована «правильністю» того, що вона робить. Це можна розцінювати як прояв конформізму, оскільки тут музика відступала на другий план, на перший план виходила значимість того, як сприймають її дії оточуючі. Відрізнити перший варіант від другого можна було по легкому запізненню рухів в порівнянні з оточуючими в першому випадку. Напружено-орієнтовний погляд

характерний для першого, і критично-оцінюючий, запитуючий – для другого варіанту.

Більш високий рівень розвитку тілесної рефлексії ми спостерігали у дітей групи з високими та середніми показниками поза нашими методиками. Такі учні робили правильні рухи, володіли яскраво вираженим художнім смаком. У цьому випадку ми, очевидно, мали справу з яскравою образністю мислення взагалі, проявом цієї якості в специфічно музичному мисленні. В цьому разі основою тілесної рефлексії виступав слуховий образ, і рух контролювався самостійно. Це можна також розцінювати як одну з форм музичної комунікації – бажання поділитися з оточуючими яскравим переживанням образу.

Після двох місяців занять ми фіксували появу відносно стабільних висловлювань учнів всіх груп про усвідомлення тілесних реакцій, що відбувалися під впливом музики. Це були перші стійкі зв'язки усвідомлення рівнів тілесності і музики. Музика схвильованого характеру досить чітко зв'язувалась з прискореним серцебиттям; трагічне звучання – з уповільненим.

Надалі, після чотирьох місяців занять ми фіксували появу взаємозв'язку рівня тілесності і рівня саморегуляції. Учні починали регулювати своє дихання під час співу; при сприйнятті музики прислухались до своїх тілесних реакцій, дрібна моторика органічно і осмислено включалась в диригентські жести. Усвідомлення власного тілесного підлаштування поступово ставало природним етапом роботи над музичним твором. Учні з власної ініціативи перевіряли пульс, висловлювалися з приводу дихання і т. п. Наведемо приклади цих висловлювань. Дмитро Л.: «Наче в мозку стукає...так, навіть боляче... Це від барабанів, ну і весь оркестр, звичайно, таким ритмом...і голосно... напевно від цього...» (епізод нашестя з 7-ої симфонії Д. Шостаковича). Оріся К.: «Ніби серце б'ється все швидше і швидше, сильніше і сильніше, і починаю задихатися, а під кінець серце ніби обривається і зупиняється» (Е. Гріг «В печері гірського короля»).

Поява ознак автоматизованого підлаштування тілесності для вирішення завдань, адресованих більш високим рівням рефлексивного мислення було

зафіксовано нами при прослуховуванні дітьми фрагменту сонати В. Моцарта фа-мажор: перший раз в більш вільному «романтичному варіанті», другий раз більш суворо, «класично». Діти отримали завдання визначити характер музики. Після звучання двох варіантів цього музичного твору багато хто з дітей називав кращим друге виконання: «Ясніше прослуховувався пульс, музика була більш врівноважена».

Слід зауважити, що прослуховуючи твори, діти самостійно звертались до власних тілесних реакцій для визначення темпо-ритмічних показників: робили кругові рухи рукою відповідно до пульсу; колихали в такт головою; в повітрі зображували весь ритмічний малюнок.

Більш глибокий опосередкований прояв рівня тілесності виявлявся при прослуховуванні музичної п'єси «Етюд-картина» (Соль-дієз мінор) С. В. Рахманінова у дітей таким чином: Галя Р. – зярко обійняла плечі руками; Дарина К. – схилила голову, стуляла брови при кожному "сплеску" звукової хвилі; Микола С. – розправляв плечі, постава ставала войовничою.

На цьому ж етапі експерименту було застосовано техніку перебудови серцевого пульсу. Попередньо діти навчилися намацувати свій пульс на шиї однією рукою і показувати іншою рукою його удари. Прослуховування було організовано так, щоб не тільки констатувати неусвідомлене підстроювання, а й з'ясувати можливість його усвідомлення дітьми. Для реалізації цього завдання була використана «Полька» з Дитячого альбому П. І. Чайковського.

Відразу після прослуховування учні знову намацували свій пульс і показували його удари. Він ставав більш швидким і синхронізованим у всього класу. На питання: «Як тепер б'ється ваше серце?» – діти з подивом відзначали «А серце-то б'ється швидше, веселіше (голосніше)...». Таким чином, можна говорити про те, що підлаштування не лише відбулося, але й було усвідомлено дітьми. Отже, це свідчить про підвищення рівня рефлексії, перехід від емоційного її прояву, до усвідомлення своїх тілесних реакцій.

Сама можливість усвідомлення власного дихання і серцевого пульсу виявилася для дітей новиною і викликала жвавий інтерес. З захопленням вони

стежили за їх частотою, умовними знаками показували зміни, намагались зв'язати їх з музичним образом, з музичною мовою, з рухами, які вони самі виконували під неї. Все це говорить про те, що рівень тілесності у молодших школярів досить сенситивний і мобільний, що він доступний усвідомленню, але без спеціальних впливів навряд чи може бути включений в рефлексивні зв'язки з іншими рівнями свідомості й скоріш за все залишиться слабо вербалізованим. Щоб з'ясувати роль музичного досвіду в процесі усвідомлення своїх емоцій, ми намагалися в ході обговорення з дітьми їх вражень після кожної вправи спонукати учнів якомога розгорнуто висловлювати свої думки й почуття.

Важливою складовою музичних занять виявилась необхідність створення у дітей внутрішньої мотивації, що була спрямована на емоційну сферу, тобто на створення певного настрою, що відповідав музичному образу. Наприклад, українська народна пісня «Грицю, Грицю, до роботи...» була представлена дітям на одному з занять у першій чверті навчального року. Попередньо протягом трьох уроків слова пісні були вивчені, відпрацьовані основні мелодійні ходи, перевірена артикуляція і дихання, проаналізовано ступеневий склад мелодії. Після такої ретельної роботи учням пропонувалося виконати пісню так добре і так гарно, як тільки можливо. Почавши пісню з великим старанням, діти досить швидко втрачали інтерес до виконання: хтось розглядав речі сусіда, хтось дивився у вікно, хтось бовтав ногами (не в такт, так що про тілесне підлаштування мова в даному випадку не йде) і т. д. Початкова позитивна установка, зовнішня мотивація призвела до прийняття учбової задачі, проте внутрішня, емоційно зумовлена мотивація була відсутня. Тоді ми запропонували дітям подумати, як музика передає жартівливий зміст пісні. Отже, перед наступним виконанням пісні було поставлено завдання уявити персонажа пісні, відчувати цей музичний образ. Тут велику роль зіграло яскраве представлення цього образу вчителем. В цьому разі більшість учнів виконували пісню від початку до кінця дуже виразно, їх міміка і пози свідчили про глибоку емоційну заглибленість в музичний образ. Це свідчить про те, що



діти виконували тепер не лише музичне завдання, а й відбувся перехід до усвідомлення емоційного стану персонажу, віддзеркалення цих емоцій на свій внутрішній світ; їх усвідомлення, а отже й формування рефлексивних вмінь.

Поява більш тонкого нюансування образно-емоційної гами виявлялась як у «негативній» емоційній гамі (діти чітко розрізняли сум, тужливість, плаксивість, печаль, задумливість, злість), так і у «позитивній» гамі (слухаючи музику, діти розрізняли у своїх відчуттях урочистість, святковість, легкість, витонченість, енергійність). Очевидним ставало збагачення гами почуттів, доступних сприйняттю в музичних творах. Учні визначали нейтральні настрої звучання музики: спокійне, врівноважене, мрійливе; вміли також відчутти яскраві характери: зловісний, блискучий, войовничий, безвольний.

Симультанний образ твору ставав еталоном сприйняття інших творів на основі загального настрою, характеру. Наприклад, висловлювання Оксани П., яка прослухала музичну п'єсу «Перша втрата» Р. Шумана: «Ця музика така ж сумна як у музичній п'єсі, що слухали вчора» (мова йде про «Хворобу ляльки» П. Чайковського).

Змістовне підключення музичного досвіду до процесу розвитку рефлексії ми констатували в тому разі, якщо окремі музично-мовні характеристики ставали еталоном впізнання. Толя К.: «Ой! А тут також, як в «Печері гірського короля» – спочатку тихо-тихо, а потім все голосніше і голосніше» (мова йде про фрагмент 7-ї симфонії Д. Шостаковича). Підключення спогадів про власні переживання, отриманих в ході попередніх спілкувань з музичним мистецтвом, наприклад, висловлювання Олі Р., прослухавши веселі коломийки: «Мені здається, що музиканти грають з якоюсь хитринкою... Це майже як ми, коли співали про кошеня і цуценя...».

Спостереження за дітьми показали, що тілесні реакції «оживляють» образ пережитої ситуації. На основі програмного налаштування можливий і зворотний зв'язок. Яскравий образ ситуації, викликаний програмою музичного твору, виникає разом з цілим спектром тілесних реакцій, що супроводжували її раніше. При цьому вплив музики прямує, в свою чергу, і на рівень тілесності,

тому емоційний резонанс виявляється подвійним, більш сильним. Мабуть, в цьому криється причина особливо глибокого емоційного переживання дітьми музики програмного характеру.

Разом з цим, потрібно враховувати можливі неочікувані реакції дітей на програмну музику, що пов'язані з трьома головними проблемами:

- 1) зіткнення з несвідомими образами;
- 2) можливість програмного налаштування на незнайому дітям, не пережиту в особистому досвіді ситуацію;
- 3) складнощі, пов'язані з розумінням словесної семантики самої програми.

Розглянемо по черзі всі три проблеми.

1. Всі образи минулого досвіду, що зберігаються в пам'яті, неусвідомлювані, так як свідомість зазвичай «зайнята» питаннями сьогодення, тобто тим, що відбувається в даний момент. В даному випадку мова йде не про способи зберігання, а про відносну легкість, або, навпаки, утрудненість актуалізації збережених пам'яттю образів.

Якщо свого часу переживання виявилось занадто складним для дитини, нестерпним для досягнутого на цей час рівня розвитку психіки, то його образ витісняється в неусвідомлювані глибини психіки. У цьому випадку ніякого усвідомленого спогаду програма не викличе. Однак, ще З. Фрейд довів, що подібні витіснені комплекси мають величезний потенціал, і немов чекають зручного моменту для потужного енергетичного сплеску. Програма музичного твору, що близька по суті витісненому комплексу, також провокує актуалізацію образу, але існуючі психологічні бар'єри перешкоджають його усвідомленню. Образ немов "піднімається" з глибини несвідомих структур ближче до порогу усвідомлення.

Відсутність усвідомленості не заважає встановленню зв'язку емоційних переживань з відчуттями в тілі під час звучання, а сильний енергетичний заряд несвідомого образу викликає емоційно-рухову реакцію такої сили, що свідомість мимоволі реєструє незвичайну міць цих непрямих проявів.

Важливо відзначити, що сильний емоційно-енергетичний сплеск з неусвідомлюваної причини – досить поширене явище у дітей. Усвідомлення своїх переживань можливо тільки в разі розвиненої рефлексії. Відомо, що неусвідомлювані витіснені негативні комплекси потенційно є руйнівними для особистості. Без їх усвідомлення й нейтралізації розвиток особистості в цілому й рефлексії зокрема є загальмованим. Можливість «виплеснути» переживання, що зумовлені цими комплексами є кроком у лікуванні дитячих психологічних травм. Саме через такі кроки і росте, розвивається особистість. Тому нашим завданням в ході формування рефлексії шляхом впливу музики була допомога зробити дітям цей крок. Подібна діяльність на уроках мистецтва була така ж сама, що притаманна психотерапевтичній практиці і тут доречні ті ж форми і методи допомоги. Це може бути і точне, вчасно сказане слово, виразний жест або погляд, вміло запропонована форма для фіксації емоцій, що виникли (відобразити в малюнку – це теж зафіксувати, і як результат – усвідомити). Але в будь-якому випадку обов'язковою умовою є компетентність вчителя в психологічних питаннях, гранично тактовна і доброзичлива атмосфера такої допомоги.

2. Для описаних вище процесів обов'язково наявність відповідної ситуації в минулому досвіді дитини. Якщо ж вона ніколи не переживала нічого подібного, то вплив музики буде незрівнянно меншим. Багато педагогів з цього роблять в цілому правильний висновок, підбираючи такі твори, образами яких напевно знайдеться відповідність в особистому досвіді дітей. Але тоді повністю виключається інша психотерапевтична функція мистецтва, – відпрацювання емоційним переживанням тих образів, почуттів і ситуацій, які виявляються незатребуваними в реальному житті. Сучасний уклад життя мало сприяє вишуканості, зосередженості, героїзму. Ці та багато інших психічних проявів і станів людина може вперше відчути завдяки мистецтву. Саме завдяки цьому педагог може збагачувати і розширювати досвід емоційних переживань дитини. Якщо музичними засобами композитору вдається висловити образ правдиво і рельєфно, то через загострену увагу до рівня тілесності, образ може

бути відчутий і усвідомлений з великим ступенем адекватності. Дієвою підмогою для емоційного занурення в незнайомий образ можуть стати і інші види мистецтв – живопис, література, хореографія.

3. Труднощі, пов'язані з розумінням самої програмної музики, здаються на тлі попередніх проблем не настільки важливими. Однак, неправильно зрозуміла програмна музика спрямує сприйняття дітей на помилковий шлях. А оскільки програмність сприяє виробленню певних стереотипів музичного сприйняття і мислення, наділяє властивостями семіотичного знаку ряд характерних інтонацій, виразних прийомів, остільки неправильне розуміння програми, що була передбачена в музичному творі призведе до утворення хибних стереотипів сприйняття. За елементами музичної мови виявляться закріпленими абсолютно не ті значення, які склалися в суспільній музичній практиці. Вони згодом можуть стати серйозним бар'єром адекватному розумінню вже у власне музичному сенсі.

Можна з великою часткою ймовірності стверджувати, що минулий музичний досвід в процесі музичного мислення молодших школярів підключається, переважно, по «зовнішніх» каналах. Досвід психологічно значущих переживань виявився більш глибинний в цьому сенсі.

Для перевірки особливостей включення життєвого досвіду дітей в процес музичного мислення й подальшої його рефлексії ми обрали кілька програмних п'єс різного характеру: музична п'єса «Балет невилуплених пташенят» М. П. Мусоргського; оркестрова інтермедія «Політ джмеля», створена М. А. Римським-Корсаковим для його опери «Казка про царя Салтана»; «Марш запорожців» з опери М. В. Лисенка «Тарас Бульба».

Після прослуховування цих музичних творів емоційне сприйняття музики пробудило у дітей спогади про дуже значущі події. Близькість актуалізованих образів музичному строю твору була очевидна. Звичайно, певну роль зіграло в цьому яскрава програмна назва кожної п'єси. Тому інший твір ми пропонували прослухати дітям без оголошення назви (Р. Шуман «Сміливий наїзник»). Більшість дітей глибоко відчували загальний настрій, могли в

декількох, досить виразних словах, описати музичний образ і близькі з ним образи власного життєвого досвіду. Це свідчить про те, що завдяки заняттям діти стали вже здатні до змістовного переживання музичного образу та вербалізації своїх вражень, а отже рефлексії.

Завершальний етап занять характеризувався появою здатності передбачати подальше розгортання музичної тканини. У цей період зросла активність учнів в ході занять, особливо там, де передбачалась їх співтворчість, співучасть, процес сприйняття все частіше спирався на уявлення. Основна особливість реагування дітей на завдання виявилась у вдосконаленні оціночної та інтерпретаційної сторін музичного сприйняття. Відбувалося найбільш повне осягнення музичного твору, прагнення висловити свої почуття. Наприкінці циклу занять висловлювання дітей свідчили про розвинутий рівень рефлексії. Діти за власною ініціативою висловлювалися: «Я відчув...», «Мій настрій...», «Як ніби зі мною сталося, це несподівано...». Зазначені прояви особливо віддзеркалюють наявність розвиненої рефлексії.

Узагальнюючи дані експериментального дослідження – ми можемо констатувати, що переважна більшість дітей засвоїла наступні кроки осягнення музичного твору в процесі його сприйняття:

1. виявлення головного настрою;
2. визначення засобів музичної виразності;
3. розгляд особливостей розвитку художнього образу;
4. виявлення головної ідеї твору (зокрема стосовно програмної музики);
5. розуміння своїх тілесних реакцій в ході їх підлаштування під музику;
6. знаходження в творі власного особистісного сенсу.
7. усвідомлення своїх емоцій, що викликала музика та здатність їх вербалізувати.

Прояв високого рівня рефлексивних вмінь в ході сприймання музики свідчить про глибоку особисту значущість пережитого образу, можливу актуалізацію несвідомих компонентів минулого досвіду. Це, свого роду,

показник рефлексивної позиції, інтересу до нових для себе відчуттів і проявів. Усвідомлення проростання художнього сенсу в самому собі передбачає дуже високий ступінь особистісної рефлексії. За нашими спостереженнями, у молодших школярів до проведення експериментальної роботи цей рівень зустрічався досить рідко. З усіх дітей експериментальних класів таких учнів було не більше 9%.

Найвищий рівень рефлексії в ході музичного сприйняття – занурення в цілісність музичного твору. Цей феномен може вважатися серйозним показником виходу на рівень художньої творчості, досягнення рефлексії трансцендентального переживання сенсу буття. У наших спостереженнях на початку формувального експерименту у дітей 9-10-ти років таке поєднання зустрічалося вкрай рідко – 4%. Проте, ми не виключаємо можливості, що у високо обдарованих дітей, тим більше, якщо вони вже мають трьох – п'яти річний досвід музичних занять, воно можливе і в цьому віці.

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки стосовно ролі музики у розвитку рефлексії:

1) Минулий досвід в процесі рефлексивного мислення підключається за зовнішніми для музичного образу ознаками.

2) Основне наповнення музичного досвіду – симультанні цілісні образи музичних творів, які були багаторазово сприйняті у практичній музичній діяльності, тобто в ході занять.

3) Психологічний досвід значущих переживань може підключатися досить адекватно і здатний викликати глибоке і змістовне сприйняття музичного образу.

4) Досвід усвідомлення власних психологічних станів накладає відбиток на тонкість і диференційованість сприйняття різних емоційних нюансів музики.

5) Близькість музичного образу яскравим життєвим враженням здатна актуалізувати практично всі рівні музичного мислення, що відкриває унікальні можливості розвитку рефлексії.

Розглянемо зміни, що відбулися у дітей експериментальної групи після завершення циклу занять, тобто наприкінці навчального року відповідно до показників рівня розвитку рефлексії, здатності до засвоєння свого життєвого досвіду, збалансованості сприймання простору своєї життєдіяльності та поведінкових проявів, що свідчать про ступінь особистісного розвитку взагалі й рівень розвитку рефлексії зокрема.

У дітей першої групи, які й до цього мали високі показники значущих змін по методиках не відбулося. Разом з цим, експерти відзначили, що ці діти стали більш цілеспрямованими, більш креативними. Багато хто з них почав займатися танцями, навчатися грі на музичних інструментах, зацікавились музикою.

У дітей четвертої групи, які мали низькі показники по всіх методиках (6 осіб), відбулися наступні зміни. Двоє з них активно включились в заняття й виявили високий рівень творчого потенціалу. Один з них, Петро Л., надалі з успіхом навчився грати на гітарі й продовжує зараз займатися у музичному гуртку. У цих хлопчиків показники за методикою «Наративна розповідь» підвищились з чотирьох балів до дев'яти балів – у Петра Л.; з трьох балів до семи балів у Юрія К. За методикою «Баланс самосвідомості»: у Петра Л. – з одного балу до чотирьох балів і з двох балів до чотирьох балів у Юрія К. Зрозуміло, ці показники є середніми, але позитивна динаміка очевидна. За модифікованою методикою А. В. Карпова ці хлопчики отримали вісім балів та шість балів (Петро та Юрій відповідно). У решти учнів цієї групи суттєвих змін не відбулося: двоє перейшли на рівень нижче середнього, двоє залишилися на низькому рівні.

У дітей третьої групи, де показники по методиках були нижче середнього (21 особа), також зміни відбулися вкрай нерівномірно. На рівень високих показників вийшло 9 учнів. При цьому саме за методикою «Баланс самосвідомості» відбулися найбільші зміни: якщо до експерименту бали, отримані дітьми коливались від одного балу до трьох балів, то після завершення занять – від двох балів до п'яти балів. Це свідчить про те, що

завдяки тренуванню усвідомлення й вербалізації своїх емоційних станів у сприйманні свого життєвого досвіду чільне місце посіли думки й почуття. Аналогічним чином підвищились у цих дітей й показники якості наративу, а також рівень розвитку рефлексії.

Третина учнів цієї групи (7 осіб) по всіх показниках перейшли на середній рівень. Це свідчить, на нашу думку, про те, що особистісний потенціал у дітей зазначеної групи був різний. Діти (9 осіб), які показали найбільші зміни («стрибок у показниках»), мабуть мали значний особистісний потенціал, проте він був загальмований. Психотерапевтичний ефект музичного впливу дозволив «виплеснути», тобто нейтралізувати негативні неусвідомлені комплекси, що гальмували їх особистісний розвиток взагалі й рефлексії зокрема. Діти, які поступово й рівномірно розвивались, можливо мали й менший особистісний потенціал, але він не був загальмований неусвідомлюваними негативними комплексами.

Найбільш вагомі результати формувального експерименту виявились у дітей другої групи, тобто тих, хто мали середні показники (40 осіб): 29 дітей цієї групи тепер показали високі результати по модифікованій методиці А. В. Карпова. Дві третини цих учнів наприкінці навчального року показали високі результати як за модифікованою нами методикою А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії», так і «Наративна розповідь» та оцінками експертів. За методикою «Баланс самосвідомості» лише п'ять з цих учнів показали високі результати, а решта залишились на попередньому рівні. Зазначені результати можна пояснити тим, що діти із середніми показниками розвитку феноменів, що вивчалися, є найбільш чутливими до формувальних впливів. Порівняння рівня розвитку рефлексії дітей експериментальної групи до та після формувального експерименту з використанням  $t$  – критерію Вілкоксона доводить, що наявність позитивних змін є статистично достовірною.

Розглянемо динаміку розвитку рефлексії у дітей контрольної групи. Нагадаємо, що стосовно цих досліджуваних застосовувалась лише методика



А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії». Тому, порівняння рівня розвитку рефлексії у дітей контрольної та експериментальної групи відбувалось саме за цією методикою. Результати, що були отримані представлені на рис. 1 та рис. 2.

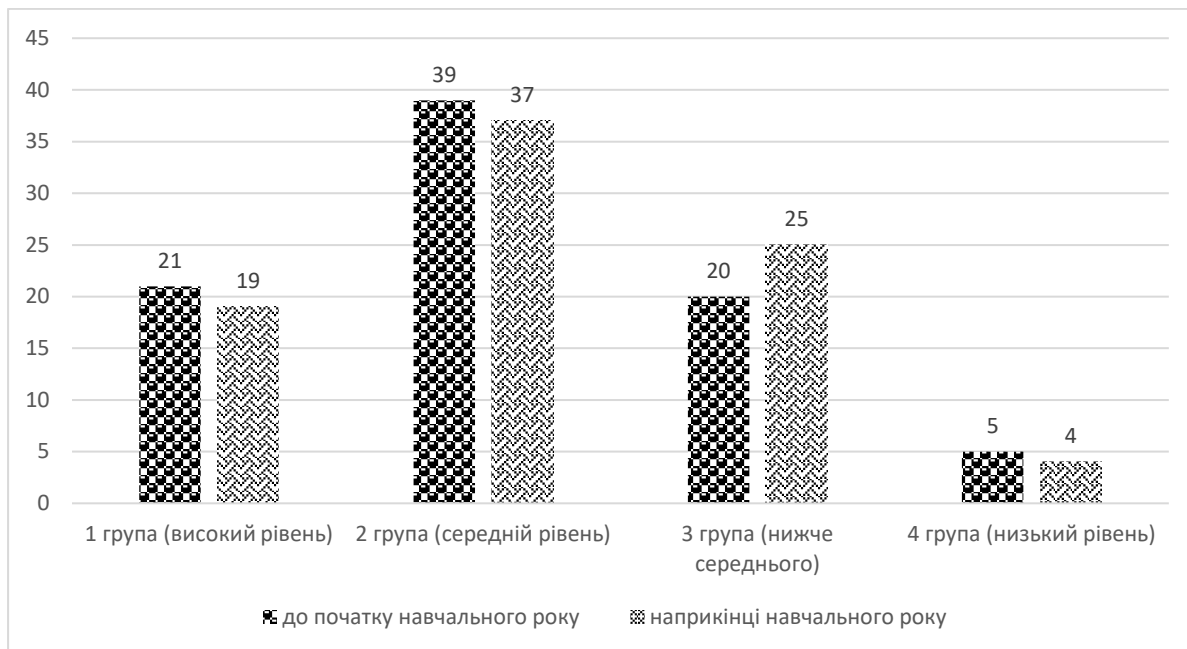


Рис. 1. Розподіл учнів відповідно до рівня розвитку рефлексії контрольної групи на початку і наприкінці навчального року

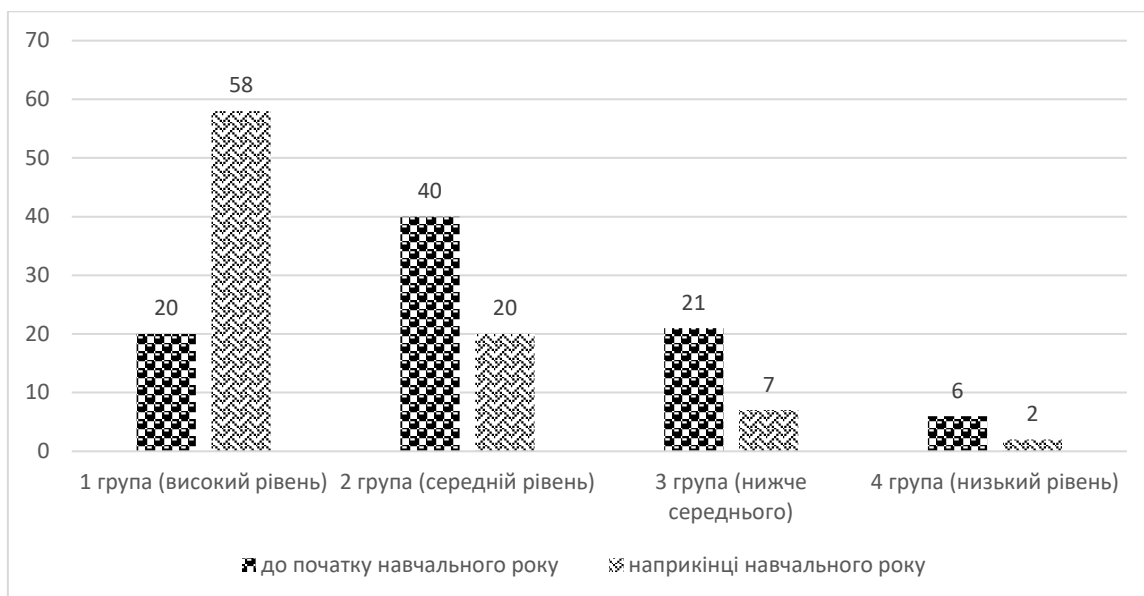


Рис. 2. Розподіл учнів відповідно до рівня розвитку рефлексії експериментальної групи на початку і наприкінці навчального року.

Як видно з діаграми, динаміка змін експериментально та контрольної групи відрізняється. В контрольній групі учнів з високими показниками рівня розвитку рефлексії стало менше на дві особи, які перейшли у другу групу. Найбільш чисельною групою, у порівнянні з початком навчального року, стала третя група, – вона збільшилась на 5 осіб. Це відбулося за рахунок переходу учнів із другої та четвертої групи. Отже, підвищення рівня розвитку рефлексії за рахунок природного дорослішання дітей не відбулося. Зрозуміло, що зважаючи на фактор соціальної бажаності методики А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії» можна припустити, що в цьому разі діти навмисно позиціонували своє протиставлення соціальним нормам. Це могло стосуватися, принаймні, тих учнів, що психологічно вже почали входити в підлітковий вік. Проте, на нашу думку, зазначена динаміка підтверджує той факт, що без цілеспрямованих психолого – педагогічних впливів, тобто стихійно розвиток рефлексії стає загальмованим.

Наведені результати показують, що хоча у більшості молодших школярів рівень розвитку рефлексії був середній та нижче, найбільш важливою умовою вдосконалення процесу розвитку цього феномену є спеціальні психолого – педагогічні впливи. Включення невербальних засобів у ці впливи відкриває широкі можливості формування як навичок рефлексії, так і особистісного зростання взагалі.

Аналізуючи дані нашого експериментального дослідження, в процесі якого розвиток рефлексії спирався на музичний розвиток дитини, завдяки факторам спеціального психологічного впливу, ми дійшли висновку про те, що на різних стадіях розвитку дитини в формуванні як рефлексії, так і музичного сприйняття з різною інтенсивністю і в різних поєднаннях діють наступні моменти:

- комунікативний досвід;
- життєвий досвід, що зумовлює розмаїття емоційних переживань;

– руховий досвід, що активізує усвідомлення своїх емоцій на рівні тілесності;

– власна музична практика, що зумовлює реалізацію творчого потенціалу, а отже й особистісного зростання.

Резюмуючи наведені вище дані, можна зробити висновок, що процес розвитку рефлексії на основі усвідомлення своїх емоційних станів під впливом музичного сприймання може активізуватися досить глибоко, він доступний усвідомленню молодших школярів при відповідній організації навчальної діяльності.

#### 5.4. Впровадження системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво»

У навчальній діяльності рефлексія є одним з найважливіших процесів, що дозволяють задіяти інтелектуальний потенціал дитини. У процесі навчальної діяльності і спілкування в учня складається уявлення про себе, про свої можливості і здібності. Такі функції свідомості, як відображення, розуміння, ставлення, порівняння, цілепокладання, прогнозування, контроль, коригування, оцінка, осмислення досягнутих результатів, і є рефлексією.

Рефлексія – одне з найважливіших новоутворень особистості в ході розвитку, вдосконалення, самопізнання. Розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання розуміється нами як усвідомлення учнями своєї діяльності, критичне осмислення умов, засобів, навчальних дій і операцій при розв'язанні задач, а також як усвідомлення свого емоційного стану, труднощів, сумнівів, хвилювань, потреб у подоланні звичного способу дій. Тому рефлексія, безумовно, включається в усі компоненти навчальної діяльності. Роль систематичного навчання в ході формування рефлексивних вмінь важко переоцінити. Відзначимо, що в останні роки все більша увага приділяється рефлексії в процесі навчання, де дане явище розглядається як психологічна

категорія, тому в дослідженнях [71, 267, 211] розкриваються механізми рефлексивної діяльності, що лежать в основі процесу пізнання.

Рефлексивні вміння – важливий компонент змісту освіти, як і предметні знання, вміння та навички. Дії вчителя повинні бути спрямовані не тільки на допомогу учням в освоєнні предметного матеріалу, а й організацію рефлексивного простору на уроці, відстеження якості рефлексії кожного учня.

У початковій школі формуються такі рефлексивні вміння: адекватно сприймати себе; ставити мету діяльності; визначати результати діяльності; співвідносити результати з метою діяльності; визначати наявність помилок у власній поведінці; аналізувати прожиті життєві ситуації.

Розглянемо, як історично вирішувалося питання про особливості формування рефлексивних умінь в учнів молодшого шкільного віку. Протягом тривалого часу проблема рефлексивного розвитку у дітей молодшого шкільного віку розглядалася неоднозначно психологами і педагогами. Особливо гостро в 40-60 рр. ХХ століття постало питання про загальні вікові можливості молодших школярів, коли рефлексивні можливості мислення виявлялися лише у деяких (обдарованих) дітей 6-12 років. Це було зумовлено існуючою тоді системою традиційного початкового навчання. Дослідники того часу обговорювали питання про те, коли і як відбувається розвиток усвідомлення власних розумових операцій у школярів. Так, наприклад, Ж. Піаже визначав чотири стадії розвитку у дітей усвідомлення своїх розумових процесів. Діти 7-9 років, на думку Ж. Піаже вирішують дані їм завдання, але не можуть сказати, як вони вирішили їх, так як у цієї вікової групи дітей відсутня здатність самостереження, спрямоване на свої розумові процеси. У дітей 9-10 років відзначаються деякі прояви усвідомлення власних розумових процесів. Тільки в 11-12 років у дітей починає проявлятися усвідомлення своїх розумових процесів, і до 13-15 років школярі усвідомлюють формальні операції свого мислення саме як операції без відношення щодо змісту мислення. Лише з цього віку вони свідомо приймають ті чи інші формальні операції мислення для осмислювання різноманітного

матеріалу різних галузей науки і діяльності людей. Вважаючи, що розумовий розвиток дитини розвивається за своїми внутрішніми законами, Ж. Піаже зазначав, що навчання здатне лише дещо прискорити або уповільнити процес цього розумового дозрівання. Успіх навчання залежить від рівня розвитку, досягнутого дитиною. Але чим далі вона від цього рівня, тим менш здатна використовувати ситуацію навчання. Таким чином, Ж. Піаже вважав, що розумовий розвиток, його етапи і рівні відповідають віковому розвитку дитини і не пов'язані з характером навчання [187].

Однак в 60-ті роки ХХ століття вітчизняними психологами були висунуті нові теорії про розвиток рефлексивних здібностей у дітей молодшого шкільного віку. С. Л. Рубінштейн [197] зазначає, що розвиток не збігається зі змістом знань, умінь і навичок, але визначається культурою внутрішніх процесів. Зрушення в розвитку молодших школярів підтверджує в своїх роботах Л. С. Виготський. При цьому ним встановлено, що не завжди навченість будь-якого змісту призводить до зсуву, іменованому розвитком особистості. І при одному і тому ж засвоєному змісті знань рівень розвитку особистості або зсуву в цьому рівні може бути різним. Отже, не будь-який зміст, що втілений в процес навчання обумовлює зрушення, зміну в розвитку, а тільки спеціально організований [53].

Грунтуючись на теорії культурно-історичного розвитку психіки, Д. Б. Ельконін [267] вперше висуває гіпотезу: «Якщо деякі молодші школярі здатні самі розвиватися, то при спеціальному навчанні молодші школярі здатні до рефлексії, більш того, сенситивні до розвитку рефлексії». Д. Б. Ельконін формулює положення про те, що немає підстав для абсолютизації існуючої схеми віку, заснованої на середньостатистичних нормах дитячого розвитку, і вважає, що при розробці діяльнісного змісту освіти вік стає штучно – природною категорією, рівні розвитку психіки дитини можуть починати змінюватись. Ті новоутворення психіки і свідомості, які, здавалося б, раз і назавжди закріпилися за певним віковим періодом, раптом починають зміщуватися на значно більш ранні етапи [264].

В. В. Давидов також відзначає нові вікові можливості молодших школярів щодо здійснення рефлексивної діяльності, що переводить, на його думку, питання про розвиток рефлексії у дітей 7-11 років з розряду неправомірних в розряд практичних і актуальних в сучасній віковій і практичній психології. У «Теорії розвиваючого навчання» він пише: «Надбання потреб і мотивів діяльності сприяє формуванню бажання вчитися, а володіння навчальними діями формує вміння вчитися. Бажання і вміння вчитися характеризує суб'єкта діяльності як свідомого, самостійного, відповідального та ініціативного. Такого молодшого школяра, який може вдосконалювати сам себе, ми маємо право характеризувати як вільну особистість. «Вміння вчити себе» – це здатність змінювати самого себе. Ці складові вміння вчитися, по суті є рефлексивними утвореннями, які спираються на розгляд дитиною своїх предметних і розумових дій» [71, с.84].

Багаторічна перевірка цього положення в умовах експериментального навчання під керівництвом В. В. Давидова показала, що «систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої навчальної діяльності більшою мірою сприяє розвитку у них основ теоретичної свідомості і мислення, ніж існуюча в початковій школі система організації навчально – виховного процесу, в якій недостатньо представлені окремі компоненти навчальної діяльності». Необхідною умовою рефлексивного розвитку молодших школярів засобами навчання є зміст навчальної діяльності, систематичне виконання школярем розгорнутої навчальної діяльності, навчальне співробітництво і умови, пов'язані з розвитком особистості молодшого школяра, тобто нові навчальні стосунки дитини з дорослим.

Результати дослідження Г. А. Цукерман дозволили виокремити у дітей молодшого шкільного віку етапи формування рефлексії: етап формування колективної рефлексії, етап формування групової рефлексії, етап формування індивідуальної рефлексії [242]. Етап формування колективної рефлексії збігається з початком шкільного віку. На цій стадії перед учителем стоїть мета – формування навчальної діяльності класу. На стадії формування групової

рефлексії вчитель має на меті – формування навчальної діяльності у групи учнів. Учитель адресує свої дії не до всього класу, не до окремих учнів, а до групи учнів. На стадії становлення індивідуальної рефлексії вчитель ставить мету – формування індивідуальної навчальної діяльності. Саме в такій формі рефлексія стає основою саморозвитку особистості.

Кожен вид рефлексії виконує свою розвиваючу функцію, наприклад, рефлексія настрою і емоційного стану формує сприятливий мікроклімат на уроці; знижує психологічну напруженість. Рефлексія змісту навчального матеріалу сприяє зростанню рівня усвідомлення змісту пройденого, допомагає осмисленню матеріалу, самостійній постановці цілей; підвищує мотивацію навчання, отримання нових знань.

На основі аналізу різних підходів до розгляду психологічної сутності рефлексивних процесів можна зробити висновок, що більшість психологів визначають наступну послідовність рефлексивних операцій: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивізація, обертання. У навчальній діяльності практично дуже складно визначити хід рефлексивного аналізу учнями більшості проблемних ситуацій, так як це складне внутрішнє психічне явище.

Розглянемо більш докладно проблему визначення місця рефлексії в структурі навчальної діяльності. Кожен із структурних елементів навчально – пізнавальної діяльності, кожна частина навчального матеріалу стають об'єктом рефлексивного ставлення школяра. Це означає, що в структуру навчального процесу повинна бути включена рефлексія, яка «вплітаючись в тканину предметних дій», здійснює функцію несучої методологічної конструкції всього освітнього процесу. В ході рефлексії виявляються основні компоненти діяльності (її мотиви, цілі, умови, способи, результати), усвідомлюються народжені ідеї, образи, підходи, виявлені принципи, закономірності, схеми, створені як окремими учнями, так і колективно; формулюються виниклі проблеми, аналізуються шляхи і способи і їх вирішення; виявляються труднощі, умови і причини їх появи, позначаються результати, отримані в ході вирішення труднощів і проблем; будуються

основи подальших планів, проектів, що випливають із здійсненої діяльності, в тому числі і рефлексивної, а такі функціональні позиції як самоаналіз, самопланування, самоорганізація, самоконтроль і саморегулювання є показниками і критеріями розвитку рефлексивних умінь учнів.

В учнів, які володіють прийомами рефлексії, змінюється ставлення до навчання, яке стає більш самостійним, формується потреба до пізнання, виробляється звичка шукати докази і схильність до дискусійних шляхів вирішення будь-якого питання, зростає мотивація в навчанні. Все це робить процес навчання більш захоплюючим, призводить до продуктивних результатів, що робить істотний вплив на формування особистості учня.

Дослідження показують зростаючу потребу вчителів в освоєнні методик розвитку рефлексивних умінь. Особливо останнім часом, коли в сучасній школі все більше впроваджуються новітні практики навчання, постає проблема формування рефлексивних умінь учнів. Вирішенню цієї проблеми присвячені роботи як науковців, так і практиків [253]. Зокрема, педагоги пропонують спеціальні прийоми для формування рефлексивних вмінь [255].

Питанням розвитку рефлексивних умінь молодших школярів на уроках рідної мови при вивченні орфографічних правил займалась Захарова А. В. [89]. Гопанович О. С. [62], на прикладі ведення «особистої книжки саморозвитку», яке дозволяє дитині вчасно визначити, що вона вміє, а чому йому потрібно вчитися. Книжка складається з наступних розділів:

- Моє здоров'я;
- Стиль відносин з однолітками;
- Я і мій характер;
- Я обираю здоровий спосіб життя;
- Я обираю своє захоплення;
- Мої успіхи.

Робота з такими розділами в «книжці саморозвитку» дозволяє дитині побачити рівень свого вміння на певний період і усвідомити, як вона виростила по відношенню до самої себе. Це, на думку автора, є основою для формування



рефлексивних здібностей молодшого школяра. Також деякі або всі елементи «особистої книжки саморозвитку» є в портфоліо учнів.

Для розвитку рефлексії вчителька Нікітіна С. А. пропонує використовувати твори на задану рефлексивну тему, наприклад: «Мій клас», «Свято в нашому житті», «Який я?», «Людина, яку я запам'ятав», «Хто такий справжній друг?» тощо. Для діагностики ефективності проведеної роботи можна використовувати «шкалу рівнів» від найбільш низького рівня розвитку до більш високих рівнів засвоєння рефлексивних вмінь [170].

Наданий опис прийомів, що пропонують педагоги-практики для розвитку рефлексії, показав, що застосування їх в початковій школі допомагає не тільки активізувати пізнавальну діяльність молодших школярів, розвивати їх мислення, а й вносить різноманітність в урок, вчить дітей приймати рішення, відмовитися від стереотипів, привчає до переконливої аргументації, актуалізує творчий потенціал дитини.

В експериментальних дослідженнях А. З. Зака [84] було показано, що для розвитку рефлексії у молодших школярів важливою умовою виступає така організація побудови навчальної колективної діяльності як навчально-розвиваючий діалог вчителя і учнів. Ситуації навчання, в яких виникає необхідність взаємодії і співпраці з учителем і з однолітками, є важливою умовою розвитку рефлексивної позиції молодшого школяра. Ці умови можуть бути забезпечені за рахунок включення в освітній процес активних методів навчання. Для формування рефлексивних умінь важливо організувати парну або групову роботу. У процесі навчального діалогу в учнів з'являється можливість стати на місце іншого, адекватно сприймати себе і прийняти відповідальність. Діалог стає умовою розвитку рефлексивних умінь. Працюючи в групі і обговорюючи дискусійні проблеми, діти виявляють свою компетентність в будь-яких питаннях, порівнюють власну думку з думкою однокласників, обговорюють різні точки зору, намічають подальші дії, таким чином, створюються умови, що сприяють розвитку рефлексивних здібностей школярів. Особливу популярність серед активних методів навчання останнім

часом отримав метод проектів, що впроваджується в практику основної та старшої школи. Даний метод передбачає спільне обговорення будь-якого проблемного питання і побудова діяльності, спрямованої на його вирішення.

У статті Легіна В. Б. [129] висвітлені методики формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності учнів 3-4 класів: описана послідовність роботи вчителів початкової школи на кожному етапі роботи (початковий, навчально-тренувальний, основний), по формуванню самоаналізу, самоконтролю, самооцінці і самокорекції; представлені зіставні результати перевірки якості запропонованої методики.

Л. С. Шихова [253] присвятила своє дослідження проблемі розвитку рефлексії на уроках хімії. Автор зазначає, що незважаючи на велику кількість публікацій з проблеми рефлексії, більшою мірою вони носять теоретичний, а не практико-орієнтований характер, тобто в розроблюваних системах і технологіях навчання хімії в недостатній мірі присутні конкретні методики формування і розвитку рефлексивних умінь, що пояснює причину слабкої реалізації можливостей формування рефлексивних умінь в навчальній діяльності в освітньому процесі з хімії.

Узагальнюючи наведені публікації, слід зазначити, що у психолого-педагогічних дослідженнях виділяють когнітивний (пізнавальний) і емоційний (чуттєвий) компоненти рефлексії. Дослідження психологів, присвячені вивченню рефлексії (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.), виявили, що в молодшому шкільному віці навчання спрямовано на інтенсивний розвиток когнітивного компонента рефлексії, емоційна ж її складова є лише фоном цього процесу. Але оскільки чуттєва сфера значима для молодшого школяра, необхідно допомогти учневі навчитися усвідомлювати свої емоції і переживання.

Співпадає з нашим підходом до вирішення проблеми розвитку рефлексії дослідження Куфарової А. Ю. [126], в якому йдеться про розвиток рефлексивних умінь на уроках природознавства, оскільки саме в зміст навчального курсу «Природознавство» входить різноманітний матеріал,

звернений не тільки до раціонального пізнання, а й до чуттєвої сфері дитини. Не випадково основними цілями і завданнями природничої освіти в початковій школі є: «виховання людини, що усвідомлює своє місце і місце людства в світі».

Слід зазначити, що розвитком чуттєвої рефлексії у молодших школярів переважно займаються на предметах естетичного циклу, зміст яких передбачає звернення до чуттєвої сфері. Але слід врахувати, що в початковій школі учень занурений в монопроцес навчання, що передбачає єдині педагогічні вимоги для всіх уроків, одного вчителя, один учнівський колектив і т. д. Тому якщо в учня тільки епізодично розвивають вміння усвідомлювати свої емоції в процесі пізнання і сам процес пізнання, то не відбувається формування навички аналізу, самоаналізу, спостереження, самоспостереження в процесі навчальної діяльності. Чим постійніше і систематичніше дана діяльність буде здійснюватися, тим швидше ці вміння стануть частиною підкріплених навичок діяльності, стимулом до самовиховання.

Куфарова А. Ю. зазначає, що в освітньому процесі необхідно забезпечити єдність розвитку пізнавальної і чуттєво пережитої рефлексії. Ми з'ясували, що розвиток рефлексії вимагає дотримання послідовності і систематичності на навчальних заняттях, так як рефлексивні вміння в подальшому будуть основою (базою) для включення учнів в рефлексивне управління своєю діяльністю, що забезпечує саморегуляцію учнів в процесі пізнання.

Наступна проблема полягає в тому, що розвиток рефлексивних умінь не відбувається автоматично. Необхідна спеціальна організація навчального процесу, спільної навчальної діяльності, навчального матеріалу та навчального середовища.

Зважаючи на існуючі методи викладання, діти, звикнувши до вчительських пояснень і необхідності подальшого відтворення почутого, вважають своє навчання невіддільним від викладання: «якщо матеріал не пояснюється вчителем, то немає і навчання». В результаті такої установки розвиток особистості взагалі, а тим більше рефлексії відбувається

неусвідомлено, а значить, і неефективно. Механізм саморозвитку може почати працювати лише в тому разі, якщо у дитини створити мотивацію до пізнання свого внутрішнього світу, а спершу, до усвідомлення своїх емоцій та почуттів.

Мотивація як пізнавальний інтерес, на відміну від інших мотивів (прагнення до заохочення, страх покарання за неуспіхи), відіграє центральну роль у навчальній діяльності і орієнтує учня безпосередньо на процес вирішення змістовних навчальних завдань.

Г. С. Костюк зазначає: «Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви навчання» [116]. Мотив – це форма прояву потреби людини, спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Мотиви направляють, організовують пізнання, надають йому особистісний сенс. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є зовнішніми. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення бути дорослими, мати шкільні речі тощо. Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо з самим процесом діяльності, а саме з навчанням, його результатами. Внутрішня мотивація навчання у молодших школярів нестійка, інтерес проявляється переважно до результату.

Навчання молодших школярів полімотивоване, тобто дитиною керують, залежно від ситуації, різні мотиви: почуття обов'язку; бажання заслужити похвалу вчителя; страх перед покаранням; звичка виконувати вимоги дорослих; пізнавальний інтерес; честолюбство, прагнення утвердитися в класі, бажання порадувати батьків, бажання отримувати високі оцінки, прагнення отримати винагороду і т.д.

Продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом; по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, забезпечує своєрідність мотивації особистості. Звідси і підходи до актуалізації мотивів. Для забезпечення позитивної мотивації формування у молодших школярів рефлексивних умінь

і навичок варто побудувати емоційно позитивну основу навчання; вводити нестандартну постановку завдань і вправ не стільки пізнавального змісту, скільки емоційного спрямування.

Таким чином, слід визнати, що у початкових класах педагогам доводиться стикатися при введенні елементів рефлексії в навчальний процес з тим, що учні часто не відчують потреби в усвідомленні свого розвитку, не виявляють причин своїх проблем або низьких результатів, не можуть сказати, що саме відбувається в їх діяльності. Не можна сказати, що зростання самосвідомості – це природний процес, який взагалі не треба спеціально проектувати, і він здійснюється природно без зовнішніх впливів. Тому навчання рефлексії має бути спеціально організовано таким чином, щоб у дітей виникало бажання обговорювати свої емоційні стани. Ці умови можуть бути забезпечені за рахунок включення в освітній процес невербальних методів розвитку рефлексії.

Наступним теоретичним підґрунтям психолого-педагогічних аспектів розвитку рефлексії в процесі сприйняття музики є дослідження Л. В. Занкова. Основні принципи системи Л. В. Занкова допомагають будувати урок у розвиваючому напрямку, зробити урок музики уроком мистецтва, дозволяє розширити кругозір учнів, розвинути вміння мислити неординарно, знаходити самостійні рішення, а головне, прищепити інтерес до мистецтва, виховати гармонійно розвинену особистість. Система академіка Л. В. Занкова виділяє наступні принципи, які були використані на уроках в ході викладання предмету «Мистецтво»:

- навчання на високому рівні складності;
- провідна роль теоретичних знань;
- вивчення програмного матеріалу швидким темпом;
- усвідомлення школярами процесу навчання;
- цілеспрямованої систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів класу.

Принцип «навчання на високому рівні складності». «Якщо навчальний матеріал і методи його вивчення такі, – стверджує Л. В. Занков, – що перед школярами не виникає перешкод, які повинні бути подолані, то розвиток дітей йде мляво і слабо». Пропонуючи даний принцип, Л. В. Занков зазначає, що навчання на високому рівні труднощів дозволяє розкрити духовні сили учнів, дає їм «простір і напрямок». Принцип навчання на високому рівні труднощів визначає в першу чергу побудову змісту освіти. Навчальний матеріал є не тільки великим і глибоким, але і несе в собі якісну своєрідність [87].

Принципи навчання на високому рівні труднощів не узгоджуються з вимогами поступово проводити учнів по сходинках інформативного чи репродуктивного методу. Учні одразу включаються в дослідницьку, пошукову діяльність. Навчання на високому рівні труднощів вимагає пред'явлення учням завдань верхньої межі їх можливостей. Це не означає, що не дотримується міра труднощі завдань, вона забезпечується узгодженим ступеню складності з віковими можливостями дітей та застосуванням педагогом прийомів маєвтики, якщо це необхідно.

Практика музичного навчання показує, що якщо діти 7-10 років знають, наприклад, десяток різних засобів музичної виразності (темپ, тембр, регістр, динаміку, розмір, ритм, мелодію, акомпанемент, фактуру, форму), то охарактеризувати весь десяток після одного прослуховування вони не в змозі (і дорослій людині це не під силу). В середньому, їх увагу може утримати 3-4 елементи, не більше. Однак, якщо перед прослуховуванням чітко позначити 3-4 елементи, на які діти повинні звернути увагу, то при всій повноті характеристик зазначених елементів, інші 6-7 пройдуть настільки непоміченими, як ніби їх не було зовсім. Якщо ж штучно не звужувати завдання, то результати виявляються порівнянними з зоровими тестами на надмірність сприйняття: після закінчення звучання можуть бути охарактеризовані будь-які 3-4 елементи з наявного десятка. Отже, був сприйнятий весь комплекс елементів музичної мови, але вивести на рівень усвідомлення дітям вдається лише невелику його частину.

Принцип «провідної ролі теоретичних знань». Говорячи про принцип провідної ролі теоретичних знань у навчанні, автор особливо підкреслює, що це не слід розуміти як пониження значення формування умінь і навичок. Даний принцип лише визначає, якісну своєрідність труднощів у навчальній діяльності. Однак, підвищення питомої ваги теоретичних знань не може не впливати на характер процесів психічної діяльності в навчанні. Автор стверджує, що, завдяки провідній ролі теоретичних знань у навчанні, наявні у дитини знання переосмислюються, систематизуються, об'єднуються в більш складні структури.

Принцип «вивчення програмного матеріалу швидким темпом». Цей принцип, виконуючи службову функцію по відношенню до принципу «навчання на високому рівні складності», відіграє разом з тим важливу самостійну роль. Справедливо критикуючи практику традиційного навчання, Л. В. Занков пише: «неправомірне уповільнення темпу, пов'язане з багаторазовим і одноманітним повторенням пройденого, створює перешкоди або навіть унеможлиблює навчання на високому рівні складності, оскільки навчальна діяльність школяра йде переважно «торованим шляхом». Однак, йти вперед швидкими темпами зовсім не означає поспішати в навчальній діяльності. Мова йде не про поспіх або гонитві за рекордами. Це також неприйнятно, як і багаторазові, одноманітні повторення. Швидкий темп навчання покликаний дати можливість мобілізувати внутрішні ресурси психіки дитини, створити умови для збагачення її свідомості новими враженнями.

Принцип «усвідомлення школярами процесу навчання». Якщо в традиційному варіанті усвідомлення звернено зовні і має своїм об'єктом зміст навчання, вміння і навички, якими треба оволодіти, то тут усвідомлення звернено всередину, на перебіг навчальної діяльності. Учень повинен усвідомити сам процес протікання навчальної діяльності. Його усвідомлення зорієнтоване на розуміння сенсу послідовності певного порядку викладення матеріалу, з'ясування його внутрішніх зв'язків і особливостей. Сам процес

оволодіння знаннями, вміннями і навичками стає об'єктом усвідомлення, тому зазначений принцип особливо важливий для розвитку рефлексії.

Принцип «цілеспрямованої систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів класу». Розкриваючи зміст, що вкладається в це формулювання, автор особливо відзначає труднощі, що виникають у неуспішних школярів. В звичайній практиці початкових класів найслабшим школярам надається найменше можливостей для інтелектуальної діяльності. Додаткові заняття і величезні дози тренувальних вправ вважаються засобом, необхідним для того, щоб подолати відставання неуспішних школярів. Проте, перевантаження неуспішних учнів тренувальними завданнями не тільки не сприяє розвитку цих дітей, але лише збільшує їх відсталість. Неуспішні школярі потребують принципово іншого підходу. Ймовірно, даний принцип покликаний підкреслити орієнтацію автора на вирішення завдань індивідуалізації навчання.

Застосування принципів Л. В. Занкова [86] дає можливість зробити урок музики уроком розвитку особистісних якостей учнів. Завдання вчителя бачити учня, як зростаючої людини, який в процесі навчання повинен отримати цілісний всебічний розвиток, а не розглядати його, відповідно з тим, як він засвоює шкільну програму, тобто здібного або нездібного.

Формування рефлексивних вмінь в ході викладання музики потребує спеціально організованої діяльності, що являє собою систему впливів. Зрозуміло, що впровадження розробленої нами системи потребувало певних зусиль. Створити мотивацію до розвитку особистості, як у учнів, так і педагогів ще й засобами музичного мистецтва досить важко. Особливо важко це зараз, коли відеокліпи замінили живе мистецтво, коли поп-музика заповнила телебачення, радіо, коли справжні цінності часто залишаються незатребуваними. Інша кричуща проблема сьогодення пов'язана з ранньою комп'ютеризацією: зарубіжні вчені констатують, що школярі в умовах ранньої комп'ютеризації втрачають образне мислення і творчі здібності, з чим і пов'язаний на заході гуманітарний бум – мистецтво і художня творчість



впроваджуються у всі сфери навчання. Виникла гостра потреба зробити масову освіту творчою. На нашу думку, якщо ми збережемо принципи Л. В. Занкова, про які йшлося, то зможемо протистояти натиску масової культури, зберегти зацікавленість учнів в уроках мистецтва, літератури, сприяти вдумливому читанню, слуханню музики, сприйняттю образотворчого мистецтва. Це і є умовами особистісного зростання.

Оскільки в школі використання наших здобутків можливо здійснювати в межах уроків навчальної дисципліни «Мистецтво», зупинимось на проблемі встановлення зв'язку між музичною педагогікою та розвитком особистості дитини в цілому й рефлексії зокрема.

У міру накопичення музичного досвіду і формування системи музично-теоретичних знань в музичній педагогіці існує чимало цікавих досліджень і методик, що дозволяють вчителю домогтися гарних результатів. Сприйняття музики розглядається як основа музичної діяльності учнів. Процес розвитку емоційного, активного, осмисленого сприйняття музики дитиною є невід'ємною частиною становлення його музичної культури.

Основоположними принципами нашої системи формування рефлексивних вмінь були: принцип універсальності, інтегративності, варіативності, діалогічності, діяльності. Універсальність полягає в тому, що закономірності музичного сприйняття мистецтва є домінуючими властивостями рефлексивної діяльності. Вони можуть бути використані в процесі розробки змісту освіти і виховання, при виявленні ефективності діяльності вчителя на уроці «Мистецтво», а також в процесі позашкільної роботи, в системі додаткової освіти. Інтегративність розглядається в контексті широких зв'язків музики з життям, взаємодії з іншими видами мистецтва у змісті музичної освіти, а також як принцип відбору ключових професійних компетенцій у діяльності педагога-музиканта. Варіативність трактується як можливість творчої інтерпретації змісту і методів викладання навчальної дисципліни «Мистецтво». Діалогічність полягає в осмисленні нашої системи як спільної творчості вчителя і учнів, до застосування діалогових

інтерактивних форм підвищення кваліфікації, в яких вчитель виступає посередником між музикою і дітьми. Принцип діяльності, що є одним з найважливіших методологічних джерел, полягає в тому, що завдання формування музичної культури дитини вирішується успішно там, де активними творцями в світі музики виступають самі школярі, а вчитель лише направляє їх активність. Музична культура і музична діяльність утворюють процесуальну тотожність. Музична діяльність виступає як передумова, умова, процес, форма, підсумок прояву музичної культури школяра [95-99].

Сприйняття музики – це внутрішня сутність будь-якої форми прояву музичної діяльності. Висловлювання Г. М. Когана: «в основі будь-якої культури лежить культура сприйняття. Там, де вона не розвинена або втрачена, не може бути ніякої культури. Де не вміють читати – не вміють писати; де не вміють слухати – не вміють грати» [112].

Про важливість і необхідність дитячої творчості на уроці музики йдеться в більшості робіт, присвячених проблемам музичної педагогіки. Серед позитивного арсеналу творчих форм діяльності музиканти – педагоги вказують такі якості, як активність, радість, самовираження. Творчість – це дійсно самовираження, тобто самостійне вираження чогось свого: настрою, образу, думки. На жаль, педагоги про це часто забувають, задовольняючись бездумним створенням звукових форм.

Проблема інтересу, захопленості – одна з фундаментальних проблем всієї педагогіки, і її вмiле рішення важливо для успішного ведення занять з будь-якого шкільного предмету. Але особливого значення вона набуває в області мистецтва, де без емоційної захопленості неможливо досягти більш-менш стверпних результатів, скільки б не віддавати цьому сил і часу. Потрібна методика, яка допомогла б вирішенню корінного питання музичних занять в школі: як зацікавити, захопити школярів музикою?

У визначенні методів, теорія і методика музичної освіти спирається на загальну педагогіку. При цьому критерій вибору методів роботи в контексті специфіки музичної освіти залежить від особливостей змісту навчального

матеріалу (його складності та новизни), конкретних педагогічних цілей, підготовленості дітей, а також індивідуальності педагога. Поряд із загальнопедагогічними методами методика музичної освіти має власні методи, зумовлені естетичною сутністю та інтонаційною природою музичного мистецтва.

Під методами музичної освіти, як і педагогіки взагалі, розуміються певні дії педагога та учнів, спрямовані на досягнення мети музичної освіти школярів, або способи роботи вчителя та учнів. Це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на вирішення завдань освіти, виховання та розвитку учнів. З загальнопедагогічних застосовується наступна група методів, які класифікуються:

- за джерелом знань (практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відеометод);
- за призначенням (придбання знань, формування умінь і навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок);
- за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий);
- по дидактичним цілям (методи, що сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню і вдосконаленню набутих знань).

Зарубіжні музично-педагогічні системи останніх десятиліть містять ряд психологічних тенденцій, часом діаметрально протилежних. Це – активна співучасть у виховному процесі та пасивно-споглядальна поведінка дітей на уроках музики, пріоритет у накопиченні практичних навичок музикування, свого роду «утилітаризм», і суто «естетичний» напрям. Яскраво виражена тенденція до розвитку не тільки музичних, але і позамузичних відчуттів і уявлень, як, наприклад, в програмі французький вчених J. Theureau and N. Donin [402]. У ряді методик музичне виховання все більш звернено до творчого і інтуїтивного початків дитячої психіки, як методика педагогів R. Wright та P. Kanellopoulos [410].

Методи загальної педагогіки виконують навчальну роль, розвиваючи, виховує, спонукає (мотиваційну) і контрольню-корекційну функції. Завдяки цьому, рефлексія розвивається більш інтенсивно.

Загальнопедагогічні методи в музичному навчанні мають свою специфіку. Так, наприклад, широко поширений словесний метод, економічність і ефективність якого в педагогічній практиці були відзначені низкою вітчизняних вчених М. Н. Скаткіним [209], І. Я. Лернером [134] та ін., в музичному навчанні розуміється не стільки як передача необхідної інформації, скільки в якості образно-психологічного настрою, спрямованого на духовне спілкування дитини з музичним мистецтвом. Тобто для словесного пояснення музики мова повинна бути не побутовою, а образною.

Відбувається своєрідне заломлення та інших загальнопедагогічних методів у музичному навчанні школярів, що полягає в застосуванні наочного і практичного методів, що відображено в самих формулюваннях, що зазнали деяку трансформацію: наочно-слуховий, наочно-виразний і художньо-практичний методи.

Метод емоційної драматургії активізує емоційне ставлення учнів до музики, а також сприяє створенню захопленості і живого інтересу до музичного мистецтва. Не менш важлива функція даного методу – "режисура" структури уроку, визначення його кульмінації. У такому розумінні метод емоційної драматургії близький методу емоційного впливу [2, 79]. Основними принципами методу емоційної драматургії є емоційний контраст і послідовне насичення емоційного тону уроку.

У нерозривній єдності основного педагогічного принципу «навчання – виховання», акцент було перенесено на виховання, тому епіграфом нашої програми стала теза В. О. Сухомлинського: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини» [222, с.63].

Реалізація системи формування рефлексивних вмінь на основі інтонаційно-сміслового сприйняття музики відбувалася в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво». Лейтмотивом концепції викладання

нами предмету «Мистецтво» є ідея розвитку особистості дитини через освоєння нею музичної культури. В якості змістовного ядра уроку виступала музична класика, що відображає вічні проблеми життя, що хвилюють людей в усі часи. Пріоритетними на уроці були не вузько спеціальні завдання, пов'язані з формуванням традиційних навичок і практичних умінь (співати, слухати, рухатися), а завдання цілісно-особистісного розвитку людини. Психологічна спрямованість навчальних програм особливо затребувана в сучасному суспільстві в ситуації розмивання духовних цінностей особистості. Наш підхід до реалізації змісту музичної освіти і виховання побудований на основі надзавдання – зв'язку музики з життям.

У зв'язку з цим навчальна дисципліна «Мистецтво» розуміється нами не як передача суми деякої естетичної інформації, а як живий, складний художньо-педагогічний процес спільної творчої діяльності вчителя і учнів, спрямований на пізнання себе в цьому світі, а отже й розвиток рефлексії.

Основу навчальних тем розробленої нами системи склали музичні та естетичні категорії мистецтва: інтонаційна природа музики, її мова, жанри, форми, стиль, музичний образ і музична драматургія, перетворююча сила музики та ін. Взаємозв'язки між музикою та формуванням особистості, емоційними переживаннями та самоусвідомленням розглядалися в опорі на їх життєву основу.

Слід зазначити, що впровадження нашої системи у тому варіанті, що був застосований в ході експериментального дослідження було вкрай ускладнено насамперед тому, що вчителі не володіли достатньою компетентністю у застосуванні всіх методів і технік музичного впливу. Крім того, матеріальна база (наявність музичних інструментів, іграшок тощо) не завжди відповідала вимогам. Отже, насамперед, перед нами виникло завдання скоротити й чітко структурувати систему впливів, залишивши необхідні й достатні справи, техніки тощо.

Запропонована нами система формування рефлексивних вмінь на основі інтонаційно-сміслового сприйняття музики була спрямована не лише на

розвиток рефлексії, а й художнього мислення школярів, що адекватні естетичної сутності мистецтва, а також цілям і завданням музичного виховання. Так, метод музичного узагальнення передбачав становлення в учнів системи знань, розвиток усвідомленого ставлення до музики. Це було відображено і в самому змісті програми, і в репертуарі.

Для того, щоб запропонована нами система стала «своєю» саме для шкіл, недостатньо було внести ті чи інші зміни в музичний матеріал. У ній знайшли відображення найважливіші особливості національної музичної культури. Ми виходили з того, що мистецтво, зокрема музика, є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Без музики важко переконати людину у тому, що людина прекрасна, а це переконання є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Мета музичного виховання – формування музичної культури як невід’ємної частини духовної культури особистості. Під музичною культурою суспільства слід розуміти єдність музики як мистецтва та її соціального функціонування. Це складна система, що об’єднує загальнолюдські, в тому числі й музичні цінності, усі види діяльності щодо їх створення, збереження. Відтворення, поширення, сприймання і використання здобутків; суб’єктів певного виду діяльності з їх знаннями, уміннями і навичками; відповідні заклади з їх матеріальною базою, що забезпечують цю діяльність.

У розробці нашої системи формування рефлексивних вмінь ми виходили насамперед з тих положень музичної концепції, які були розроблені Д. Б. Кабалевським, але не були реалізовані в повній мірі. Очевидні прогалини, на його думку, відносяться до тієї її частини, яка стосувалася проблеми розвитку музичного сприйняття, з опорою на «життєво-музичний, інтонаційно-слуховий досвід дітей». На думку самого автора, не був здійснений цілісний підхід до реалізації ставлення "музика-діти" [98, с. 42]. У своїй роботі розвитку музичного сприйняття на основі рефлексивних дій ми приділили досить пильну увагу тому, що сприйняття музики дітьми ґрунтується на їх власному інтонаційно-слуховому досвіді, і певною мірою

автономно від спеціальних знань. Це є підставою розглядати процес сприйняття музики з точки зору розвитку рефлексії як метод, спрямований до внутрішнього світу людини, заснований на автентичних сенсах. В силу спрямованості цього методу на розвиток особистості в цілому й рефлексії зокрема, ми в ході експериментального дослідження довели, що даний метод є підґрунтям створення системи музичного навчання школярів.

У нашій системі розвитку рефлексії у дітей засобами музичного мистецтва найважливішу роль відіграє музичний матеріал, покладений в основу програми. Матеріал цей повинен бути художнім і захоплюючим для учнів, він повинен бути педагогічно доцільним (вчити чогось корисного) і повинен виконувати певну виховну роль (сприяти формуванню ідейних переконань, моральних ідеалів і естетичного смаку школярів).

До групи методів, що визначаються специфікою музичного мистецтва, відомі педагоги-музиканти відносять:

- метод спостереження за музикою (а не навчання їй); метод не нав'язувати музику, а переконувати нею; не розважати, а радувати; метод імпровізації (Б. В. Асаф'єв);
- метод співпереживання (Н. А. Ветлугина);
- методи музичного узагальнення, забігання наперед і повернення до пройденого, роздуми про музику, емоційної драматургії (Д. Б. Кабалевський і Е. Б. Абдулін);
- метод розвитку розпізнавання стилів у підлітків (Алієв Ю. Б.);
- метод музичної співбесіди (Л. А. Безбородова );
- метод інтонаційно-стильового осягнення музики і моделювання художньо-творчого процесу (Е. Д. Критська і Л. В. Школяр).
- метод контрастних зіставлень, що передбачає активізацію різноманітних творчих дій, спрямованих на усвідомлення музичного образу шляхом застосування різних видів уподібнення звучанню музики – моторно-рухове, тактильне, словесне, вокальне, мімічне, темброво-інструментальне, інтонаційне, колірне, поліхудожнє (О. П. Радинова).

Наступним завданням адаптації нашої системи до умов загальноосвітньої школи була підготовка вчителів навчальної дисципліни «Мистецтво» до її впровадження. Йдеться, насамперед, про необхідність створення у педагогів мотивації до роботи з дітьми в цьому напрямі. Знайомство вчителів з нашою системою формування рефлексії через сприймання музики розпочали з визначення принципів нашої системи.

Наведемо основні принципи системи розвитку особистості взагалі й рефлексії зокрема через сприйняття музики та музичну творчість:

1. Безоціночне ставлення. Реалізація цього принципу означає, що під час всього циклу занять, педагог не повинен оцінювати якість висловлювань дитини, результатів її діяльності тощо. Це зумовлено тим, що не всі діти в однаковій мірі успішно можуть виконувати завдання. Проте, вкрай необхідно, щоб всі діти відчували позитивні емоції від прослуховування музики і ця сприятлива атмосфера не повинна захмарюватись негативними оцінками дорослого. Разом з цим, обов'язково треба підтримувати зворотній зв'язок, тобто заохочувати дітей до висловлювань своїх почуттів, думок, ставлень. Корисно буде зачитувати фрази із самозвітів та домашніх завдань дітей, обговорювати їх малюнки, хвалити їх за вдалу інтерпретацію музики. При цьому дуже важливо стежити за тим, щоб кожна дитина отримувала свою «порцію» схвалення.

2. Принцип поступовості означає, що надання музичного матеріалу повинно відбуватися «від простого до складного». Зрозуміло, що далеко не всі діти є підготовленими до сприймання музики. Тому спершу, музичні твори мають бути невеликими за обсягом (приблизно 30 секунд), яскраво передавати певні почуття та не виходити за межі життєвого досвіду молодших школярів. Починаючи з другого-третього етапу занять, можливо ускладнення музичних творів як за обсягом, так і за змістом звучання. На завершення навчальної програми передбачається прослуховування музики навіть великих форм (соната, сюїта, симфонія).

3. Принцип тематизму. Цей принцип означає, що музика, яку сприймають



діти, має відображати знайомі їм образи, події, ситуації. Йдеться про програмну музику, тобто потрібно вибрати такі музичні твори, які мають назву, лейтмотив, відображають літературний сюжет тощо. Принцип тематизму, як і вся музично-педагогічна концепція, проростає з музики і на музику опирається, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як заняттям у школі. Теми програми мають музично-естетичний, а не тільки навчально-музичний характер і відкривають реальну можливість досягнення цілісності процесу формування музичного сприймання протягом чверті, півріччя, навчального року. Ці теми – своєрідні етапи розвитку музичного сприймання школярів. Зміст і логіка тематизму визначаються особливостями розвитку художнього мислення дітей, накопиченням практичного досвіду, можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям. Наприклад, симфонічна сюїта М. А. Римського-Корсакова «Шехерезада» яскраво відображає морські хвилі, східні танці та сюжети казок.

4. Принцип жанровості. Цей принцип особливо важливий з огляду на дитячий вік слухачів. Тому програма орієнтована на попередній життєвий і музичний досвід учнів, який, поступово збагачуючись, дає змогу накопичувати, розвивати і закріплювати набуті музичні враження. Відправними точками виступають пісня, танець і марш – головні типи (жанри) музики, найбільш поширені, прості й доступні дітям. Як основа усієї музики взагалі, пісня, танець і марш дають змогу об'єднати велике музичне мистецтво із прослуховуванням музики у школі, зробити процес музичного сприймання емоційно привабливим і захоплюючим. Вони стають надійними містками, якими учні не споглядально і теоретично, а безпосередньо, через власне сприймання, можуть увійти до будь-якої царини музичного мистецтва. Найбільш простими і природними жанрами для дітей є пісня, марш, танок. Саме ці музичні жанри входять у їх життя з самого дитинства: «Колискова» матері, танці на свята, марш у дитячому садочку. Зважаючи на те, що ці музичні жанри вже вплетені у життєвий досвід дитини, вступ у світ музики буде доцільним саме через них. Тому в ході занять передбачається організація хорового співу,

підготовка танцювальних номерів для виступу на концерті, використання маршового музичного супроводу на уроках фізичного виховання, організації патріотичних заходів.

5. Принцип системності реалізується через чітке переконання в тому, що людина є самоорганізованою системою, тобто, що вплив на одну сферу особистості, наприклад, емоційну, одночасно змінює й інші сфери. Зокрема, позитивні емоції від прослуховування музичних творів дадуть можливість із задоволенням розпочати й інтелектуальну діяльність – вивчати мови, вирішувати задачі з математики тощо. Цей же принцип системності буде використаний і на заняттях з музичного виховання. Зокрема, прослуховування музики діти будуть поєднувати із рухом, співом, танцями; вони будуть малювати під музику, висловлюватися щодо почуттів, які викликали музичні твори тощо.

Виходячи із зазначених вище принципів нашої системи ми здійснювали такі форми її реалізації:

1. Слухання музики з попередньою настановою. На цих заняттях передбачено прослуховування одного музичного твору із вступним словом психолога, що містить попередній коментар змісту музичного твору. Вступне слово не повинно перевищувати 4-5 речень, в яких стисло й яскраво, зрозумілою для дітей мовою, буде передано основні почуття, образи, переживання, що втілені композитором. Вступне слово може проголошувати ведучий, тобто вчитель, що викладає навчальний предмет «Мистецтво», чи психолог, якщо він бере участь у цій роботі. Можливий і такий варіант, – вступне слово записати на диск, де потім буде звучати музика. Ми обрали саме цей варіант, підготували цикл записів музичних творів зі вступним словом ведучого (диск із записами та його зміст надано в додатку).

2. Слухання музики та малювання. Перед прослуховуванням музичного твору ведучий вже не дає попередньої настанови щодо змісту твору, а пропонує дітям самим намалювати будь-які образи або кольори, лінії, що відображують їх почуття, які викликала музика. Після того, як діти

намалювали, ведучий збирає малюнки для того, щоб на наступному занятті прокоментувати їх. Слід зауважити, що аналізуючи малюнки, треба згрупувати їх таким чином, щоб кожна дитина відчула позитивний зворотній зв'язок.

3. Слухання музики та письмовий коментар дітей. На цьому занятті після прослуховування музичного твору ведучий пропонував дітям стисло написати, які відчуття, образи, думки викликала ця музика, або що хочеться робити під час прослуховування (3-4 речення). Після того, як завдання було виконане, ведучий збирав ці аркуші з текстами, щоб проаналізувати їх. На основі такого аналізу відбувався моніторинг змін у розвитку рефлексії. На наступному занятті ведучий коментував ці тексти так, щоб кожна дитина відчула позитивну увагу до своєї роботи.

4. Слухання музики з впізнанням творів, що звучали. Це заняття проводиться у формі вікторини. Ведучий дає прослухати фрагмент одного із музичних творів, що звучали на попередніх заняттях. Після цього, він запитує у дітей, що це за музика. Діти згадують назву твору, його тематизм та композитора. Таким чином, на кожному занятті цього циклу діти слухають та впізнають 5-6 музичних творів. Ця форма заняття проводиться періодично, через три заняття.

5. Рух під музику. Ведучий пропонує дітям рухатися під музику таким чином, як рухається мелодія. Це заняття потрібно проводити у приміщенні, де не заважають шкільні меблі. Після того, як музика завершила звучання, відбувається обговорення з дітьми їх вражень від музичного твору та зв'язку своїх емоційних станів з тілесними відчуттями.

6. Пантоміма під музику. Це заняття схоже з попереднім, але ведучий пропонує дітям не просто вільно рухатися, а насамперед прослухати музику, а потім визначити, які дії (міміка, пантоміміка) можна відобразити відповідно до змісту музики.

7. Оркестр шумовий. Це заняття доцільно проводити у межах підготовки до виступу в школі на свята або на концерті. Дітям підбирають «музичні

інструменти», гра на яких не потребує тривалого навчання (барабан, бубни, трикутник тощо). В ході уроків діти розучують 1-3 музичних твори, які потім виконують перед слухачами.

8. Гра в три руки та імпровізація. Діти по черзі із викладачем музики виконують просту мелодію (2-3 ноти), а вчитель акомпанує їм таким чином, що утворюється музична п'єса. Більш складним варіантом цієї вправи є імпровізація.

9. «Вплетена» музика. Це заняття передбачає прослуховування невеликого музичного фрагменту із більш серйозного музичного твору. В ході прослуховування частини сонати чи сюїти, діти визначають той фрагмент, що був представлений до цього.

10. Скульптура під музику. Після прослуховування музичного твору, діти об'єднуються у групи по 3-4 особи і роблять скульптурну композицію, що відображає основний зміст музики.

Музичний матеріал включав народну музику свого народу, а також народів інших країн світу. Музична культура світу освоюється молодшими школярами при виявленні подібності та відмінності української музики і музики інших країн і народів. Зарубіжна народна і композиторська музика трактується в програмі широко і багатозначно: як мистецтво специфічного художньо-образного вираження почуттів, думок, відносин людей різних країн і національностей. Акцент у відборі та організації музичного матеріалу робиться на зразки вітчизняної та світової музичної культури.

Велике місце, природно, займали твори світової музичної класики, що мають рівне значення для будь-якого народу, для будь-якої національності. Це – твори Баха, Моцарта, Бетховена, Шуберта, Шопена, Гріга, Глінки, Мусоргського, М. Лисенко, М. Леонтовича, Чайковського та інших.

Наведені вище техніки і вправи є необхідними і цілком можливі в ході занять на уроках музики в звичайній школі. При цьому, необхідно зробити важливе зауваження: творчо підходячи до занять, ведучий може додавати свої техніки, проте, він ні в якому разі не повинен руйнувати основні принципи та

структурну побудову уроку, тому що послідовний розвиток здатності до усвідомлення своїх емоцій (тобто рефлексії) має відбуватися на фоні позитивного підкріплення. Це – основа основ нашої системи.

Структура нашої системи – це сходи, щаблі якої ведуть учнів до розвитку рефлексії в процесі оволодіння музичною культурою. Замінити один щабель іншим, вийняти хоча б один з них взагалі – значить зруйнувати всі сходи, позбавити систему не тільки її цілісності, а й вилучити з неї весь творчий, музично –психологічний потенціал.

Оскільки система розвитку рефлексії призначена для її реалізації в школі, а саме на уроках музики, в її основу покладені наступні положення, розроблені в музичній педагогіці:

- Сприйняття музики є здатністю, що визначає інтерес до музичного мистецтва і успішність музичної діяльності (В. Н. Шацька, Д. Б. Кабалевський);
- Тематика занять носить виховно-освітній характер і відповідає змісту самої музики (Н. Л. Гродзенська, Ю. Б. Алієв);
- Виховно –освітній процес спрямований на розвиток творчо активної особистості дитини (О. А. Апраксина, Н. А. Ветлугіна);
- Систематичний розвиток музично-слухових уявлень про мову музики і оволодіння відповідними музичними навичками є базою для розвитку особистості дитини (Т. Л. Беркман, М. А. Румер).

В ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» нами було реалізовано цілісний підхід до музичної діяльності, що включає: виконання, слухання та імпровізацію музики. При цьому всі види музичної діяльності були спрямовані на усвідомлення мови музичного мистецтва і протікали як творчий процес, в ході якого розкривалися індивідуальні можливості дитини, проявлялася її творча активність.

Робота вчителя була спрямована на те, щоб рекомендовані програмою музичні твори, учні сприймали яскраво емоційно і добре їх запам'ятовували. Важливо було навчити дітей "занурюватися" в музику, сприйнята ними її краса

послужить хорошою основою для розвитку в них художнього смаку. Необхідно, щоб постійно збільшувалася кількість улюблених для дітей творів; вони і стануть "золотим фондом" їх музичної освіти і виховання.

До досягнення поставлених цілей ведуть два основних методичних шляхи. Словесні пояснення вчителя, його спілкування з учнями (різне за формою), спрямоване на те, щоб зацікавити їх твором, який вони будуть слухати або виконувати. Дуже важливо ненав'язливо, але постійно вселяти дітям думку про те, як приємно слухати якісну музику. Важливо, щоб учні самі намагалися розібратися в музиці: дали чітку характеристику її змісту, використаних композитором виразних засобів. Учитель повинен допомогти дітям виявити моральну спрямованість твору. Особливе задоволення учні виявляли в разі включення їх в активну і приємну для них діяльність при сприйнятті або виконанні твору. Для цього ми застосовували прийоми, що довели свою ефективність під час формувального експерименту. Один з них – включення руху. Це допомагало дітям «увійти в образ», відчутти музику «всім тілом», глибше перейнятися її настроєм. Рухи повинні бути простими, легко здійсненними без спеціального навчання або тренування, ритмічними і відповідати настрою музики. Спочатку вчитель сам показував дітям різні "зразки рухів" – так їм легше імпровізувати нові.

Неусвідомлена рухова активність в музичному мисленні може приймати найрізноманітніші форми. Це зумовлено тим, що людина сприймає музику за допомогою не тільки слухового, а й голосового апарату, як би приміряючи те, що сприймається внутрішнім підспівуванням. Несвідомі мікрорухи зв'язок горла і всього вокального апарату супроводжують слухання навіть складних симфонічних творів, не кажучи вже про камерні і тим більше вокальні жанри.

Якщо в творі, що прослуховувався, велику роль відіграла мотивна пара «питання-відповідь», то ми спілкувалися з учнями протягом кількох хвилин в такому стилі і з тим же часовим ритмом. Загальна схема для подібних завдань була наступною: занурення дітей в процесі спілкування в певний настрій, створення певного емоційного ланцюжка на неусвідомлюваному для них

рівні; потім відбувалась рефлексія емоційних подій, і, нарешті, сприйняття аналогічного ланцюжка в музичному творі. Етапи цієї схеми необов'язково будувати саме в такій послідовності. Однак, напрямок від несвідомого – до усвідомлення дає найбільший ефект для розвитку рефлексії.

Заняття, які ми проводили в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» були пов'язані з рефлексією своїх почуттів в ході сприймання музичного тексту. Нагадаємо, що для цього, після прослуховування музики учні повинні були описати на папері свої емоційні реакції і почуття, пов'язані зі сприйняттям музичних інтонацій тексту. На цьому етапі експерименту використовувалися твори зарубіжних і вітчизняних композиторів: фрагменти з першого фортепіанного концерту С. Прокоф'єва; фрагменти з балету «Петрушка» І. Стравінського; тема з «сюїти-фантазії» С. Рахманінова; «Пахощі ночі» К. Дебюссі; тема з Симфонічного етюдів № 5 Р. Шумана; фрагменти балету «Лісова пісня» М. Скорульського; фрагменти з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського та фрагменти з опери «Наталка-Полтавка» М. Лисенка.

Крім письмових самозвітів ми використовували наступну техніку, що полягала в обговоренні малими групами індивідуального досвіду сприйняття музичного матеріалу кожним учасником групи, з подальшим узагальненням і висновками.

Після цього були завдання, пов'язані з прослуховуванням музичного тексту і описом асоціативних зв'язків, що виникли на основі рефлексії своїх почуттів, викликаних музичними інтонаціями. Перше завдання полягало в тому, щоб кожен учасник письмово склав асоціативний ланцюжок з максимальної кількості асоціацій, що виникли при прослуховуванні тексту. Наступне завдання було пов'язане зі складанням образного ряду музичного твору, максимально пов'язаного з виниклими при прослуховуванні почуттями і асоціаціями. За допомогою рефлексивного аналізу власних почуттів і асоціацій, в процесі їх вербалізації учасникам вдалося створити власний

автентичний образ музичного твору. Це завдання сприяло не тільки розвитку рефлексивних здібностей, а й активізувало музичне мислення.

Наведемо приклади деяких технік, які застосовувалися нами для розвитку рефлексії шляхом сприйняття музики. Одна з технік – «гра в оркестр». Вона створює у дітей враження участі у виконанні музики, це активізує їх сприйняття і дуже їм подобається. Для участі в грі учням (всьому класу або по черзі окремим групам) надають елементарні музичні інструменти: палички, дзвіночки, брязкальця, металеві та дерев'яні ложки (все це вони можуть принести з дому). Під виконуваний в звукозапису твір діти неголосно виконують задані вчителем ритми. Коли вони звикнуть до такої гри, можна запропонувати їм імпровізувати ритм. Вчитель під час виконання музики вказує, який саме групі треба вступати зі своїм інструментом. Грати в оркестрі треба відповідно до настрою музики: весело, бадьоро, голосно, або тихо, ніжно, або затаєно, зі страхом.

Щоб учні краще сприйняли емоційний зміст музики, ми пропонували їм самим імпровізувати мелодію в тому ж настрої (на заданий текст). Власна мелодія, складена на сумний, веселий, таємничий або героїчний текст, допоможе повніше сприйняти аналогічний за настроєм музичний твір. Корисно також співати мелодії, теми (якщо, звичайно, вони доступні дітям) з творів що прослуховуються. Це також допоможе краще відчутти, запам'ятати музику, а найголовніше усвідомити свої емоційні враження.

Малювання під музику, або після двох-трьох разів повторного слухання твору також дуже позитивно сприймалось дітьми. Коли музика вже буде у дітей на слуху, можна запропонувати їм намалювати (вдома або на уроці в класі) картинку, яка виникла у них в уяві при сприйнятті музики.

Щоб учні краще запам'ятовували музичний твір, його потрібно повторювати. Повторення ми проводили в ігровій формі: як вікторини, концерти-загадки, концерти за заявками.

Виходячи зі специфіки основних результатів моніторингу розробленої нами системи формування рефлексивних вмінь у молодших школярів, методи



і прийоми музичного впливу можна визначити як способи взаємопов'язаної діяльності педагога і дітей, що спрямовані на формування особистості в цілому:

- Метод драматургії уроку музики як уроку мистецтва;
- Метод створення «композицій» у формі діалогу, що розкриває зміст музичного твору (об'єднання різних форм спілкування з музикою при виконанні одного твору);
- Метод створення художнього контексту. Метод спрямований на розвиток музичної культури школярів через «виходи» за межі музики (у суміжні види мистецтва, історію, природу, життєві ситуації та образи). Даний метод дає можливість представити музику в багатстві її зв'язків, зрозуміти схожість і відмінність від інших мистецтв;
- Метод перспективи і ретроспективи в навчанні («забігання наперед» і «повернення до пройденого» у Д. Б. Кабалевського). Встановлення зв'язків передбачається на трьох рівнях: між місяцями навчання, між темами чвертей, між музичними творами;
- Метод роздумів про музику. Спрямований на особистісне, індивідуальне присвоєння учнями духовних цінностей (вибір ситуації вчителем і пред'явлення її для самостійного вирішення учням);
- Метод інтонаційного осягнення музики (переінтонування). Спрямований на розкриття учнями сутнісних основ музичного мистецтва, розкриває специфіку життя музичної інтонації в часі. Найголовніше – через власне музичну інтонацію увага учнів спрямовується на осягнення людини в музиці, її почуттів, думок, естетичних ідеалів, духовних цінностей;
- Метод моделювання художньо-творчого процесу. Спрямований на розвиток здатності до індивідуального слухання і творчої інтерпретації. Школярі осягають сенс твору як свій власний, ставлячи себе в позицію творця-композитора, творця-поета, творця-художника;

- Метод музичних узагальнень. Спрямований на засвоєння дітьми «ключових знань» про музику, втілених у тематизмі програми; на формування художнього мислення, а також на досягнення цілісності уроку на основі теми.

Різноманітність видів музичної діяльності (сприйняття, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність) вимагало певного навчально-методичного забезпечення:

1. Нотний матеріал – пісенний, ілюстративний, кращі зразки вітчизняної та світової музичної культури.

2. Аудіозапис – призначений не тільки для сприйняття музики, але і для різних видів виконавства і творчості – музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах.

3. Наочний, ілюстративний матеріал – як засіб підвищення емоційної чуйності на музику.

4. Дитячі музичні інструменти – засіб для прояву творчого самовираження дитини при осягненні ним музичного твору, його музичної мови.

Уроки навчальної дисципліни «Мистецтво» вимагали від педагога великого творчого потенціалу, вміння створити умови для самовираження дитини власною діяльністю, емоційною виразністю пробуджувати інтерес, смак, уявлення про красу.

В основі будь-якого уроку лежить спільна діяльність вчителя і учня, але на уроці навчальної дисципліни вона мала особливе емоційно-змістовне забарвлення. Спільна музична діяльність тут проходила в різних формах спілкування: між музикою, вчителем і учнем, між дітьми в колективних формах діяльності. Це єдиний шкільний предмет, в якому значна частина занять проходить у формі колективної художньої діяльності. Це і колективний хоровий спів («кожен клас – хор»), і колективне слухання музики («кожен клас – концертний зал»), рух під музику, виконання оркестром на елементарних музичних інструментах.

У центрі уваги педагога, при глибокому усвідомленні єдності процесів художнього впливу самого твору мистецтва на дитину і становлення її духовного світу, акцент повинен бути не стільки на самому музичному творі, скільки на будові, співпереживанні, на тих моральних змінах, які виникають в дітях.

Чітке розуміння вчителем художньо-педагогічної ідеї, тонке відчуття різноманітності музичних інтонацій – ось методична основа уроку музики. Вчителю представляється широке поле діяльності для творчого варіювання і імпровізації, які виникають на уроці через багатозначність творів мистецтва, своєрідності і багатоплановості їх розкриття кожним окремим учнем, різноманітності виконавських інтерпретацій.

Впровадження системи формування рефлексивних вмінь засобами музичного мистецтва в ході навчально-виховного процесу школи було нами засновано, спираючись на результати нашого експериментального дослідження. В експерименті брали участь учні 4-х класів гімназії «Міленіум» № 318, а також учнів четвертих класів середньої школи № 22 м. Києва.

Впровадження розробленого нами системи проводилось у гімназії «Міленіум» № 318 у 2017/2018 навчальному році і середній школі № 22 у 2018/2019 навчальному році. На початку навчального року у дітей було визначено рівень розвитку рефлексії, ступінь усвідомлення свого життєвого досвіду, збалансованість сприймання простору своєї життєдіяльності.

Впровадження тривало весь навчальний рік і полягало в тому, що діти слухали музичні твори класичного репертуару з подальшими варіантами форм і технік. Психологічною службою школи, під нашим науковим керівництвом було розроблено принципи цієї програми та форми її реалізації, що включають як роботу в класі, так і в позакласний час.

Система формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку була реалізована на кількох рівнях зв'язку між етапами навчання, темами чвертей і музичними творами в процесі вивчення тем програми. Так, наприклад, в програмі у другій чверті жанри маршу, танцю і пісні, що знайомі

дітям по першій чверті, трансформувалися в такі найважливіші якості музики, як маршовість, танцювальність і пісенність. При цьому, згідно з принципом від неусвідомленого до усвідомленого діти ще в першій чверті інтуїтивно пережили перетворення трьох основних видів музики як асоціативних моделей в щось більш ємне, знайомлячись з творами Ж. Верді, П. Чайковського, С. Прокоф'єва та інших. У цьому сенсі повернення до засвоєних знань по суті було проявом якісного перетворення свідомості дітей. Перше півріччя навчання мало назву «Музика мого народу», друге – «Між музикою мого народу і музикою різних народів світу немає неперехідних кордонів». Повернення до пройдених творів аналогічно передбачало не просто їх повторення, а сприйняття вже знайомого в умовах нової теми. Так, у другій чверті діти прослуховували прелюдії № 8 та № 20 Ф. Шопена, а в першій і третій чвертях – спочатку, коли проходили тему «маршовість, пісенність, танцювальність», і пізніше (в третій чверті) заняття були спрямовані на усвідомлення дітьми принципів розвитку музики.

Всі форми музичних занять із школярами були спрямовані на їх духовний розвиток. Будь-яка, навіть сама лаконічна, розмова про музику була спрямована на те, щоб допомагати дітям у пізнанні світу, формуванню їхнього світогляду, вихованню їх моральності. Погляди учнів на музику невіддільні від їх поглядів на життя взагалі. Значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Ми виходили з положення про те, що так само як література і образотворче мистецтво, музика має рішуче входити в усі сфери виховання та освіти наших школярів, будучи могутнім і не замінним засобом формування їх духовного світу.

Формування рефлексивних вмінь на основі впливу музичного сприймання в учнів молодшої школи відбувалося на основі врахування набутого ними раніше музичного досвіду, а також на сукупність навчальних тем, узагальнюючого, ключового характеру. Розвиток індивідуальної музичної культури школярів було направлено на реалізацію однієї з головних завдань шкільної музичної освіти – створення у дітей необхідної бази для

музичної самоосвіти і самовиховання, саме тому вельми значущою в молодших класах є освітня лінія, тобто повідомлення дітям спеціальних знань і способів діяльності.

В процесі навчання відбулося формування у дітей вміння не тільки сприймати музику, а й рефлексувати виниклі у зв'язку з цим емоції, думки, почуття. З точки зору психолого-педагогічної та естетичної характеристики музичне сприйняття можна визначити як становлення у свідомості учня рефлексії. Переживання музичного твору, розуміння його морально-естетичного змісту стимулюють особистісний розвиток.

Зміст програми концентрувався в навчальних темах кожного півріччя. Музичні твори, пропоновані в програмі, повторювалися в різних навчальних темах з новими завданнями. Такий принцип розташування музичного матеріалу умовно названий принципом «концентричної спіралі». Його реалізація в навчально-виховному процесі дала можливість повернення школяра до вже знайомих музичних творів, що служило необхідним стимулом для повторного «вживання» дитини в їх зміст, інтонаційно-образні особливості, породжувало нові думки і почуття, асоціації з іншими зразками музики, закріплювало вже отримані уявлення, знання, виконавські навички та вміння. Постійне звернення до музики одних і тих же композиторів, смислові повтори творів сприяють формуванню у дітей основ почуття стилю вже в початковій школі.

Окрім занять на уроках навчальної дисципліни «Мистецтво» ми використовували різноманітні можливості збагачення музичного досвіду дітей в позаурочний час. Це відвідування музеїв, вистав, концертів. Дуже важливо, що вчитель музики обов'язково брав участь в цих заходах, був поруч з дітьми. Тому це було не просто культурним заходом для збагачення музичного досвіду дітей, але набуттям спільного музичного досвіду вчителя та учнів. До цього досвіду ми згодом неодноразово зверталися, точно знаючи його реальний зміст, емоційне забарвлення, ситуативне оточення і т. д. і т. п.

Наступна складова нашої системи формування рефлексивних вмінь засобами мистецтва – музичні свята. Музичні свята, організовані силами учнів школи поступаються за якістю музичного матеріалу професійним концертам і виставам, але істотно перевершують їх за особистісною значущістю для всіх дітей, особливо для тих, які у них брали участь.

Такі свята було легше скоординувати з навчальним процесом і підібрати найбільш відповідну музику для даного рівня розвитку дітей. Кожному при цьому знаходилась своя роль, яка допомагала розкрити індивідуальні здібності юних артистів. Усвідомлення дітьми «затребуваності» своїх індивідуальних особливостей для загальної справи містить в собі колосальний позитивний потенціал. За час підготовки такого свята музика встигає просочитися в усі пори дитячої душі. Вона запам'ятовується, осмислюється, обростає різними образами, і потім надовго залишається стійким еталоном музичного сприйняття.

Впровадження розробленої нами системи довело необхідність розширення функцій різних видів дитячого музикування. Заявлений ще Д. Б. Кабалевським девіз «кожен клас – хор!» переконливо підтвердилось у нашій роботі. Треба повернутись до зміцнення основ хорового виконавства в загальноосвітній школі. У той же час в навчально-виховному процесі головним стає не відносна самостійність різних граней музичної діяльності, а їх внутрішній зв'язок, їх єдність, коли будь-яка форма спілкування з музикою сприяє розвитку музичної культури школяра.

І, нарешті, третьою формою додаткового спілкування з музикою були індивідуальні аудіозаписи для домашнього слухання. Кожна дитина завдяки цьому мала можливість зазирнути вперед і знати перспективу навчальної роботи, або повернутися назад – повторити пройдене, поспілкуватися з музикою один на один. За допомогою синтезатора вчителем були записані на диск фонограми пісень, що вивчаються в класі. При цьому вокальну партію дублювали будь-яким добре впізнаваним тембром. Тоді учні, які пропустили

заняття через хворобу, мали можливість познайомитися з пройденим репертуаром.

Записи музичних творів дозволяли учням освоювати матеріал індивідуальним темпом. На гаджети ми записували твори, необхідні для розвитку дітей саме цього класу й рівня особистісного розвитку (за матеріалами тестування дітей). Домашнє слухання музики дозволяло перевести роботу в класі на якісно новий рівень:

- до сприйняття та аналізу складних творів діти могли підготуватися вдома, прослухавши їх кілька разів;

- стало можливим закріплення і поглиблення музичного сприйняття в домашніх умовах після уроку;

- після ґрунтовного аналізу на уроці з'явилась можливість давати аналогічний твір для домашнього аналізу;

- творчі завдання, пов'язані з живописним або літературним втіленням музичного образу, діти могли виконувати не по пам'яті (як це часто відбувається), а під безпосереднім враженням від музики.

Слід зазначити, що особливість нашої системи полягала у зміні наголосів щодо мети навчального процесу. Якщо драматургія уроку в традиційному розумінні спрямована, в першу чергу, на розкриття основної теми, що вивчається, певного нового для учнів поняття, твору, стилю, то ми ставимо зовсім інший акцент: основна мета драматургії – в стимулюванні появи психологічних новоутворень особистості взагалі й рефлексії зокрема на основі музичного матеріалу уроку.

Необхідною умовою появи співпереживання є утворення певного контексту свідомості, коли діти віддаються враженням від споглядання творів мистецтва. При цьому не слід забувати, що, пробуджуючи в дітях внутрішнє співпереживання, методика повинна бути спрямована на тактовну підтримку естетичних вражень. Природність даного положення визначається розумінням естетичного сприйняття як процесу особистісно обумовленого, а естетичного переживання – як специфічного прояву індивідуальної позиції людини. Тільки

в цьому разі відбувається актуалізація прагнення усвідомити й вербалізувати свій емоційний стан.

Кожен метод освіти, навчання та розвитку дітей включає в себе комплекс уточнюючих і деталізуючих його методичних прийомів. Так, в ході нашої роботи ми передбачали наступний алгоритм дій: чітке формулювання вчителем завдання, поступове вирішення завдання обопільними зусиллями педагога і учнів, обговорення вражень від того, що відбулося, вербалізація кожною дитиною своїх почуттів. Різні методи застосовувались в сукупності з урахуванням джерела надбання знань, видів художньої діяльності дітей, а також завдань з розвитку рефлексії на музичному матеріалі.

В ході моніторингу за процесом впровадження нашої системи ми емпірично довели, що характерним і адекватним естетичної сутності викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» є метод співпереживання. Визначаючи значимість даного методу формування рефлексії, слід зазначити, що якщо свідомої діяльності за правилами, роботі з термінами, поняттями, знаками передують емоційно-чуттєвий досвід дитини, то і сама історія мистецтва відкриється дітям не як сукупність зовнішніх факторів і об'єктивних взаємозв'язків, а як скарбниця духовних змістів, які учень сприймає співпереживаючи, знаходячи їм аналогію у власному внутрішньому досвіді, пізнаючи і розвиваючи свою душу, відчуваючи причетність до культурної спадщини людства.

Наведемо результати впровадження системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку засобами музичного мистецтва. У Дарини К., рівень розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова «Опитувальник вимірювання ступеню розвитку рефлексії», залишився нижче середнього, але відбулися якісні зміни, що відобразилось у показниках за методиками «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості». Вони збільшилися з семи балів до десяти та з двох балів до чотирьох відповідно. У дівчинки проявився показник усвідомлення своїх особливостей і того, як вони сприймаються іншими. У Назара В. показник сформованості рефлексії за



методикою А. В. Карпова залишився на середньому рівні, але за думкою експертів він став шістнадцять балів. Настя З. проявила здатність до аналізу своїх дій, яка раніше не спостерігалася. У Мар'яни К. став виявлятися такий показник, як усвідомлення своїх особливостей і того, як вони сприймаються іншими, а також здатність до аналізу власного психічного стану. Показники за методиками «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» збільшилися пропорційно до високого рівня. Рівень сформованості рефлексії за методикою А. В. Карпова також зріс з середнього до високого.

В цілому, завдяки впровадженню нашої системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку відбулося статистично достовірне підвищення показників рівня розвитку рефлексії за методикою А. В. Карпова «Наративна розповідь» та «Баланс самосвідомості» (за  $t$  – критерієм Вілкоксона).

Результати впровадження нашої системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку дало підставу зробити наступні висновки. Накопичення музичного і психологічного досвіду, драматургічно грамотна побудова уроку, активізація всіх рівнів мислення в роботі над спеціально визначеними музичними творами дозволяють досягти істотного підвищення рівня особистісного розвитку учнів. Необхідно зосереджувати увагу на підключенні в процесі музичного сприймання досвіду психологічних переживань. Це сприяє і розвитку рефлексії дітей, і відображається на результатах їх музичної діяльності. За таких умов діти із захопленням виконували музичні твори, глибоко і проникливо слухали музику, створювали цікаві творчі композиції (скульптура, малювання під музику, імпровізація тощо), а головне – вміли вербалізувати свої думки й почуття, залюбки обговорювали це як з вчителем, так і з однолітками.

Показником рівня сформованості музичної культури школярів став значний досвід сприйняття музики, уважне, захоплене слухання шедеврів світового музичного мистецтва і особистісне зацікавлене ставлення до музики в цілому і окремих улюблених творів минулого і наших днів.

Завдяки впровадженню системи формування рефлексивних вмінь у дітей молодшого шкільного віку, нами було визначено відповідні критеріально-діагностичні параметри рефлексії: структурні (особистісний та міжособистісний компоненти); змістовні (когнітивний, емоційний, діяльнісний компоненти); рівневі (високий, середній, нижче середнього, низький рівні). Зазначені параметри та рівні розвитку рефлексії стали основним інструментарієм визначення ступеню ефективності розвитку рефлексії в ході викладання навчальної дисципліни «Мистецтво».

На основі впровадження розробленої нами системи в навчально-виховний процес було досягнуто наступне:

1. Розвиток емоційної сфери школярів.
2. Формування вміння і бажання аналізувати свої почуття і переживання.
3. Виховання інтересу і любові до музичного мистецтва шляхом формування глибокого проникнення в його психологічну та естетичну сутність.
4. Розвиток активного, відчутного і усвідомленого сприйняття школярами музичних вражень, які вони вчаться вербалізувати.
5. Усвідомлення закономірностей виникнення своїх емоційних станів на основі інтонаційної природи музики.
6. Прагнення до практичного використання рефлексивних умінь в ході аналізу своїх досягнень і невдач, стосунків з оточуючими, здібностей і можливостей.

Результати впровадження розробленої нами системи формування рефлексивних вмінь засобами мистецтва переконливо довели, що можна домогтися більшого впливу на розвиток особистості школярів, будуючи спілкування на музичних заняттях за законами мистецтва, законами творчості та не допускати нічого, що руйнувало б художню тканину уроку. Тому пріоритетними на уроці навчальної дисципліни «Мистецтво» стають не вузько спеціальні завдання, пов'язані з формуванням традиційних навичок і практичних умінь (співати, слухати, рухатися), а завдання цілісно-

особистісного розвитку людини. У зв'язку з цим викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» розуміється не як передача суми деякої музичної інформації, а як живий, складний, такий, що розгортається під час уроку художньо – педагогічний процес спільної творчої діяльності вчителя і учнів, спрямований на відкриття життя, на пізнання і себе в цьому світі, як урок перш за все людинознавства.

Результатом впровадження нашої системи викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» було формування не тільки музичної культури, а й розвитку особистості, а саме – рефлексії. Ми прагнули показати реальну можливість розвитку особистості школяра через музичне виховання.

Разом з цим, слід підкреслити, що дієвість запропонованої нами системи була обумовлена не тільки музичним матеріалом, скільки загальним емоційним піднесенням, що виникало в ході уроку. Подібна задача може бути поставлена лише при наявності трьох умов:

- 1) глибокої опрацьованості вчителем матеріалу твору;
- 2) відповідно мотивації, творчої активності всього класу;
- 3) натхненного творчо-піднесеного стану самого вчителя.

Ці умови нерозривно пов'язані в єдиному процесі музично-творчого спілкування вчителя і учнів. Важливою складовою діяльності педагога була аналітична робота, що допомагала йому методом порівняння вивчати, коригувати зміст і методику проведення уроку з певної теми, з огляду на контингент вихованців, їх інтереси, індивідуально-особистісні особливості, завдання навчання. У контексті нашого дослідження особливим видом професійної творчості вчителя виступав рефлексивний аналіз. Він був спрямований на осмислення і оцінку (самооцінку) своїй діяльності при вирішенні різноманітних завдань музично-естетичного виховання, і одночасно є засобом осягнення вчителем особливостей власного ставлення до учнів. Завдяки рефлексивному аналізу педагог осмислював протиріччя між знаннями, способами дії, методами навчання, виховання і результатами

практичної діяльності, – як сформованими у дітей навичками рефлексії так і музично-естетичними надбаннями.

Таким чином, викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» в школі – це складова формування духовного світу дитини, розвитку її особистості взагалі й зокрема рефлексії. Результати співставлення параметрів особистісного розвитку до і після впровадження розробленої нами програми довели її наступні ефекти:

1. Розвиваючий – розвивати рефлексивні вміння, вміння аналізувати, розвивати свої почуття, креативні здібності.
2. Виховний – формування особистості в цілому, при цьому музика виступає як засіб спілкування, як стимул для аналізу своїх почуттів, а отже й саморозвитку.
3. Навчальний – розвивати практичні вміння та навички.
4. Освітній – засвоєння нових знань.
5. Естетичний – виховання почуття прекрасного.

Результати аналізу отриманих даних після проведення зазначеної роботи довели, що розвиток рефлексії на основі усвідомлення й вербалізації своїх емоційних станів, що виникли під час сприймання музики є ефективним. Отже, нові шляхи розвитку рефлексії взаємопов'язані з вдосконаленням музичного виховання підростаючого покоління.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що цілеспрямована робота з оволодіння навичками рефлексії, що має проходити під керівництвом дорослих, за умов сприятливої ситуації навчання призводить до істотного зростання особистісного розвитку школярів.

Правильно організований процес викладання навчальної дисципліни «Мистецтво» зумовлює ситуації самоусвідомлення, що тісно пов'язані з рефлексивними механізмами, завдяки чому відбувається розвиток рефлексії в учнів та їх особистісне зростання в цілому.

### Список використаних джерел

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. / Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1983. автореф. дис.канд. психол.наук.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. –302с.
4. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. М., 1982.
5. Алексеев А. Г., Ладенко И. С. Направления изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 5-11.
6. Алексеев Н. Г., Юдин Э. Г. О рефлексивных методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971. – С. 151-203.
7. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: автореферат дисс. канд. психол. наук, М., 1988. – 23 с.
8. Алиев Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников – подростков как дидактическая проблема / Ю. Б. Алиев. – Москва: Издательство Современного гуманитарного университета, 2012. – 477 с.
9. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательство «Дом Шалвы Амонашвили», 2001. – 463 с.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев; (редкол.: Ломов Б. Ф. и др.). – М. : Наука, 1977. – 380 с.
11. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 т. Т. 1. М., 1982. С. 126.
12. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция, 26-27 ноября 2004 года, Смоленск: в 2 ч. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. Ч. 1. С. 22-26.
13. Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно –конфликтных ситуациях. Тамбов: Изд –во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. –108 с.
14. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе. М.:ВВЦ., 1990. – 37 с.
15. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / В кн. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
16. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе. Москва: Музыка. Вып. 17 / сост. О. А. Апраксина. 1986. – 80 с.
17. Аристотель. Большая этика. – Т. 1. – М., 1984. – С. 373.
18. Асафьев Б. В. Речевая интонация. М. –Л.: Музыка, 1982. – 134 с.
19. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. –Л: Музыка, 1965. – 151 с.
20. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л.: Музыка, 1971. – 376 с.

21. Балл Г. А., Тищенко С. П., Жизневский Б. П., Яновский М. З. Психолого – педагогические проблемы личности 85 № 6 – 179 с.
22. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию (2014 г. Изд. 2 –е, доп.) Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
23. Барцалкина В. В. Внутренний диалог как ведущая форма развития самосознания личности в подростковом возрасте // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М., 1987. – С. 34-37.
24. Безбородова Л. А. Теоретические и практические основы проектирования процесса музыкального образования младших школьников: Монография / Л. А. Безбородова – Москва: Типография МПГУ, 2018. – 170 с.
25. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие. – Спб.: Планета музыки, 2014. – 512 с.
26. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке : Муз.-эстетич. развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано / Т.Л. Беркман ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин –т худож. Воспитания. М. : Просвещение, 1964 – 220 с.
27. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека», Москва – Петроград, 1923 г. – 408 с.
28. Биховський Г. Від катарсису до твору мистецтва // Psychoanalysis and Culture. – N. –Y., 1955. P. 18 –25
29. Блинова М. На пути к физиологическому изучению интонационной выразительности // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып.5. Л.: Музыка, 1967. – С.170-191.
30. Бобровский В. Функциональные основы музыкальной формы. М.: Музыка, 1978. – 328 с.
31. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. / Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М., 2004. – 452 с.
32. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
33. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
34. Бонфельд М. О специфике воплощения конкретного в содержании музыки // Критика и музыкознание. Сб. статей. Л.: Музыка, 1975. – С.93-106.
35. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. К.: Рад. Школа, 1980. – 143 с.
36. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Монография // М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
37. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

38. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологии // Психологический журнал. – 1999 Л.Т. 12. – № 6. – С. 3-41.
39. Бюхер К. Работа и ритм. Рабочие песни, их происхождение, эстетическое и экономическое значение. Монография. – СПб.: Книжный магазин и контора изданий О.Н. Поповой, 1899. – 207 с.
40. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Издательский дом: Прогресс, 1990. – 49 с.
41. Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб.: Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Психология –классика»).
42. Ванслов В. Понятие интонации в современном музыкознании // Вопросы музыкознания. Вып.1. Т.1. М.: Музгиз. – С. 178-203.
43. Веракса А. Н., Якупова В. А., Мартыненко М. Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста. Культурно –историческая психология, (2), 2015. – С. 48-56.
44. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009 г. – 336с.
45. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка. Автореферат докторской диссертации. АПН СССР НИИ дошкольного воспитания, НИИ художественного воспитания АПН СССР Год защиты: 1967 Специальность: 13.00.00 – Педагогические науки. – 35 с.
46. Власова Г. И., Короева Л. И. К вопросу о расщеплении эмоциональных значений и эмоциональных образов в процессах восприятия музыки // Искусство и эмоции. Пермь, 1991. – С. 306 –312.
47. Власова О. І. Психологія розвитку соціальних здібностей особистості в онтогенезі (повний онтогенез) Наукова монографія. – Ottawa: AGC (Accent Graphics Communications). – 2016., 2019. – 377с.
48. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2005. – 308 с.
49. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления // И. М. Войтик, И. Н. Семенов. Новосибирск : СибАГС, 2001. – 144 с.
50. Воронцов Г. Л. О содержательной и формообразующей роли эмоций в музыке // Автореферат. кандидата философских наук. М.: 1989. – 22 с.
51. Вундт В. Фантазия как основа искусства. Под ред. проф. А.П. Нечаева. Перевод Л.А. Зандера. – СПб.: Издание т –ва М. О. Вольфа, 1914. – 150 с.
52. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
53. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
54. Гадамер Х. Г. Актуальность прекрасного. Пер. с нем. М.: Искусство, 1991. – 367 с.
55. Гальперин П. Я., Данилова В. Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. – №1. – 1980. – С. 31-38.

56. Гарднер Говард. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
57. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч. – практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд –во Санкт – Петерб. ун –та, –1999. – С. 25-26.
58. Гегель. Эстетика: в 4 т. – М.: Искусство, 1968–1973. (на основе перевода Б. Г. Столпнера и П. С. Попова)
59. Герцман Е. В. Музыкальная бозциана. СПб.: Глаголь, 1995. – 479 с.
60. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Слово, 1923. – Составление: М.: Школа –Пресс, 1995. – 448 с.
61. Головинский Г. В. О вариантности восприятия музыкального образа // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. – С.127-141.
62. Гопанович О. С. Рефлексия в начальной школе [Электронный ресурс] // Приёмы рефлексии в начальной школе. – Режим доступа: <http://collegy.ucoz.ru/publ/49-1-0-5376>
63. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М.: 1993. – 193 с.
64. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: «АСТ», 2009. – 480 с.
65. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в кн.: Методика преподавания пения в школе М., 1952, гл. 3.
66. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в начальной школе (1-4 кл.), М., 1962.
67. Гудзий Н. К. Как писалась и печаталась «Крейцера соната» Толстого // Звенья, Вып. II. – М. –Л., 1961. – С. 572-602.
68. Гуссерль Э. Метод прояснения. – В кн.: Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. Хрестоматия. – М., Логос, 1996. – 2-е изд. – 400 с.
69. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. – В кн.: Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982. – С. 100-108.
70. Гуцол С. Ю. Мифопорождение как объект психологической рефлексии : монография / С. Ю. Гуцол. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2014. – 339 с. – Библиогр.: С. 310-339.
71. Давыдов В. В. Об основных путях рефлексии младших школьников / Тбилиси, 2008. – 687 с.
72. Дайзард У. Наступление информационного века / У. Дайзард // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1999 – 348 с.
73. Декарт Рене. Правила для руководства ума. – Перевод с латинского М. А. Гарнцева. // Рене Декарт. Сочинения в 2 т. Т. 1. – М., «Мысль», 1989. – 654 с.
74. Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры. М.: РАГС, 1998.
75. Джемс У. Психология. Минск., Харвест, 2003. – 528 с.



76. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 тт. Т.4: Герменевтика и теория литературы / Под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова / Пер. с нем. под ред. В. В. Биbihина и Н. С. Плотникова. – Научное издание. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001 – 763 с.
77. Дмитриев И. Контент – анализ: сущность, задачи, процедуры, М. : 2005.
78. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2000. – 368 с.
79. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. Пособие для учителя. – М. : Академия, 1998. – 240с.
80. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 21-33.
81. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1977. – 272 с.
82. Жак –Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом "Классика –XXI", 2017.– 248с.
83. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления в контекстном обучении // учеб. пособие. М., 2000. – 125 с.
84. Зак А. З. Рефлексия как условие авторского мышления // Рефлексивные процессы и творчество. Тезисы докладов и сообщений к Всесоюзной конференции. Часть 2. Новосибирск, 1990. – 180 с.
85. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі: монографія / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ: Вид-во ім. В. Даля, 2012. – 320 с.
86. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
87. Занков Л. В. О дидактических основах обучения // Народное образование. – 1962. – N 10. – С. 38-47.
88. Запорожец А. В., Луков Г. Д. Развитие рассуждений у ребёнка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. института (Про розвиток міркування у дитини молодшого віку // Наукові Записки Харк. Держ. Педаг. Инст.), Т. VI, 1941.
89. Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова. М.: АСТ, 2006. – 162 с.
90. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – М.: 1993. – 100 с.
91. Зейгарник Б. В. Патопсихология. Издательство Московского университета, 1986. – 288 с.
92. Зинченко Т. П. Организация рефлексии в процессах коллективного решения проблем // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск: СО АН СССР, 1984. – С. 204-206.
93. Иванченко Г. В. Общее и особенное в восприятии музыки // Искусство и эмоции. Пермь, 1991. – С. 209 –220.
94. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. – 634с.

95. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1984.– 206с.
96. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
97. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. – М. Педагогика, 1986. – 192 с.
98. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
99. Кабалевский Д. Б. Сила искусства. М.: Педагогика, 1984. – 124 с.
100. Каган М. С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе// Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. Межвузовский сб. н. трудов / Отв. ред. Н. А. Яковлева. – Л., 1989.
101. Каган М. С. Музыка в мире искусств. СПб.: «Ut», 1996. – 232 с.
102. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / Музыка в школе, 1987. № 4. – С. 28-32.
103. Казанцева Л. П. Система семантических функций музыкально-тематического материала // Выразительные средства музыки. Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1988. – С. 27-42.
104. Кант И. Рефлексии до критики чистого разума. – Київ: Юніверс, 2004.– 464 с.
105. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН, 2000. – 283 с.
106. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 5. – С. 45-57.
107. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М. – Ярославль, 2001. – 203 с.
108. Кассирер Э. Натуралистическое и гуманистическое обоснование философии культуры // Постигание культуры. Ежегодник, вып. 7. – М., 1998.
109. Кацахян М. Г. О соотношении изобразительности и выразительности в музыке // Некоторые вопросы специфики искусства. Ереван: Изд –во АН Арм. ССР, 1970. – С.191-293.
110. Кейдж Д. Жизнь, творчество, эстетика 2 –е изд. Монография. М.: Юрайт, 2011. – 293 с.
111. Кечхуашвили Г. Н. Из опыта экспериментального исследования вне музыкальных представлений при восприятии музыки // Художественное восприятие. Сб.1. Л.: Наука, 1971. – С. 348-354.
112. Коган Г. М. У врат мастерства. Четвертое, дополненное издание. М.: Советский композитор, 1977. – 177 с.
113. Кондратьева О. В., Кривошеев В. А. Совершенствование рефлексивных умений студентов педагогического вуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности. // Рефлексивные процессы и творчество. Новосибирск, 1990. – С. 28-34.

114. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей /. – Київ: Знання, 1963. – 80 с. – (Т – во «Знання» УРСР. Сер.9. №11-12).
115. Костюк Г. С. Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубл. симпозиума / под. ред. Г.С. Костюка. – Киев, 1970. – 407с.
116. Костюк Г. С. О развитии мышления у детей(возникновение понятия числа у ребенка) // Доклады на XIV Международном конгрессе по психологии. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 39-49.
117. Костюк О. Г. Историчні форми етнічної самосвідомості й структурні рівні прилучення до сучасного художнього процесу. К., 1990.
118. Костюк О. Г. Сприймання мелодії: Мелодичні параметри процесу сприймання музики. К.: Наукова думка, 1988 – 190 с.
119. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 1965. – 121 с.
120. Красильникова М. С. Восприятие музыкального образа школьниками / Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства: Сб. науч. тр. / Ред. Г. С. Тарасов. М., 1981. – С. 43-52.
121. Крауклис Г. О некоторых особенностях трактовки формы в программной музыке // Вопросы музыкальной формы. Вып.4. М.: Музыка, 1985. – С. 212-231.
122. Кремлев Ю. А. Выразительность и изобразительность музыки. М.: Госмузлит, 1962. – 51 с.
123. Кремлев Ю. А. Интонация как образ в музыке // Интонация и музыкальный образ. М.: Музыка, 1965. – С. 35-52.
124. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.: МГУ, 1979. – С. 37-51.
125. Кургинян С. С., Шадриков В. Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности. Экспериментальная психология, 2015. Том. 8, № 1. С. 106-126.
126. Куфарова А. Ю. Развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию / автореф канд пед наук. Екатеринбург 2004. – 22 с.
127. Ладенко И. С. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987 – 241 с.
128. Леви-Стросс К. Структурная антропология (Anthropologie structurale) Пер. с фр. В. В. Иванова. – М., 2001. – 512 с.
129. Легин В. Б. Формирование рефлексивных умений младших школьников в учебной деятельности. Журнал: Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы номер: 4 (13) 2015 – С. 55-64
130. Лейбниц Г. В. О свободе от необходимости в выборе. Перевод и примечания О. М. Башкиной под редакцией В. Л. Иванова // EINA1: Проблемы философии и теологии". Том 3, № 1/2 (5/6) 2014

131. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // «Вопросы психологии», 1985, № 1, с. 9-8.
132. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
133. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун –та, 1981. – 584 с.
134. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. М.: Педагогика. – 1996. – № 2
135. Лефевр В. А. Рефлексия. М.. «Когито –Центр», 2003. – 496 с.
136. Локк Дж. Сочинения в 3 –х т.: Т. I /Ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин; Ред. Т. 1., автор вступит. статьи и примеч. И. С. Нарский; Пер. с англ. А. Н. Савина. М.: Мысль, 1985. – 621 с.
137. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1980. – 279 с.
138. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 480 с.
139. Лотман Ю. М. Воспитание души. – Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2005. – 624 с.
140. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992 – 272 с.
141. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. – 125 с.
142. Лук А. Н. Эмоции и личность. М.: Политиздат, 1982. – 175 с.
143. Луначарский А. В. О литературе и искусстве. Библиографический указатель, 1902–1963, составитель Муратова К. Д., Л., 1964
144. Лурия А. Р. Ощущения и восприятия. М.: МГУ, 1975. – 112 с.
145. Львовичкіна А. М. Етнопсихологія. Навч. посіб. / А. М. Львовичкіна; Міжрегіон. Акад. управ. персоналом. – К. : МАУП, 2002. – 144 с.
146. Люрья Н. И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: дисс. канд. психол. наук. М., 1997. – 170 с.
147. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
148. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 129-140.
149. Максименко С. Д., Яценко Т. С. Психология поэзии в рисунке. Киев, 2006. – 80 с.
150. Малюков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Издательский центр «Феникс», 1999. – 258 с.
151. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. ООО «Издательская Группа „Азбука –Аттикус“», 2011. – 320 с .

152. Манекин Р.В. Контент-анализ, как метод исторического исследования. – Донецк: Информсервис, 1991.
153. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
154. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество: монография / М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.
155. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. – С. 178-194.
156. Медушевский В. В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыки / Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»), – 2001 №6.
157. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. – 254 с.
158. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. – 96 с.
159. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / Вопросы психологии, 1989 №1.
160. Мириманова М. С. Воспитательная система как ресурс психологической безопасности образовательной среды // Личность в изменяющихся социальных условиях / Под ред. Е. В. Гордиенко Красноярск, 2012.
161. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования / Сост. А. Г. Костюк. Киев: Муз. Украина, 1986. – 126 с.
162. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. – 254с.
163. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. – С. 91-110.
164. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. – 383с.
165. Назарова С. В. Тайственная сила искусства. СПб, 1994. – 280 с.
166. Найденов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. Канд. Пед. Наук. К.: ИП УССР, 1989. – 18 с.
167. Налчаджян А. А. Интуиция в процессе научного творчества. Ереван: «Айастан», 1976. – 324 с.
168. Намятова И. М. Психотехнология учебного диалога как средство рефлексии профессиональных ценностей / И. М. Намятова // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании / Урал. гос. проф. пед. Ун-т. – Екатеринбург, 2000. – С. 176-205.
169. Нейгауз Г. Г. "Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям". Советский композитор, 1983. – 526 с.
170. Никитина С. А. Приёмы рефлексии учебной деятельности [Электронный ресурс] / Некоторые приёмы рефлексии учебной деятельности. – Режим доступа: <http://www.calameo.com/read/0011066021e4429df64ab>
171. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Поли. собр. соч. Т.1. М., 1900. – 360 с.

172. Новикова Е. Р. Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста // Вестник МГУ. Сер. 14. «Психология», – 1984. №4. – С. 71-82.
173. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е.Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2012. – Т. 20, вип. 18. – С. 116-122.
174. Обуховский К. Психология влечений человека Издательство: М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
175. Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства. М: Музыка, 1981. – 89 с.
176. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества. СПб., 1902
177. Оголовец А. С. Специфика выразительных средств музыки. М.: Советский композитор, 1969. – 587с.
178. Опанасюк Г. Хто «я»? : корекційно-розвивальна програма з використанням методів арт-терапії / Г. Опанасюк, Ю. Вінничук // Психолог дошкілля. – 2011. – № 1. – С. 42-52.
179. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / составитель А. В. Ребёнок. Серия: Управление поведением, кн.1. – Издание 2 –е изд., исправленное. – М.: Спайдинг, 2006. – 96 с.
180. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев: Музичина Украина, 1975. – 199 с.
181. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Музыка, 1988. – 154 с.
182. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р В. Павелків. – Рівне. Волинські обереги. 2004. – 248 с.
183. Павлова Е. Д. Сознание в информационном пространстве / Е. Д. Павлова. – М. : Academia, 2007. – 684 с.
184. Панкевич Г. И. Социально –типологические особенности восприятия музыки / Г.И. Панкевич // Эстетические очерки. Вып. 3. – М.: Музыка, 1973. – С. 95-122.
185. Панкевич Г. И. Искусство музыки. М.: Знание, 1987. – 112 с.
186. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
187. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
188. Поливанова Н. И. Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно –распределенного действия у детей / учеб. пособие. Новосибирск, 2007. – 217 с.
189. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
190. Потенция А. Мысль и язык. М.: Искусство, 1976. – 614 с.
191. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. М.: "Прогресс", 1965. – 296 с.

192. Радынова О. П. Музыкальные шедевры. Настроения, чувства в музыке. М.: Сфера, 2019. – 208 с.
193. Радынова О. П., Катинене А. И. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Академия Москва, 1998. – 240 с.
194. Раппопорт С. Х. Семиотика и язык искусства // Музыкальное искусство и наука. Сб. статей. Вып.2. М.: Музыка, 1973. – С. 17–59.
195. Розин В. М. Исследование музыкальной реальности и выразительных средств музыки // Выразительные средства музыки. Красноярск: Из-во Красноярск, ун-та, 1988. – С. 6-46.
196. Роменець В. А. Психологія творчості. Навч. посіб. / В. А. Роменець ; [ред. С. В. Головка (гол.), О. С. Баранівська]. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
197. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Издательский дом "Питер", 2003 – 508с.
198. Рудь И. Д., Цукерман И. И. О возможности теоретико –информационного подхода к некоторым проблемам музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления. Сб. статей. М.: Музыка, 1974. – С. 207-229.
199. Румер М. А. Музыка: Книга для общеобразовательных школ. 4 класс. / М. Румер, Е. Домрина, Н. Куликова. М.: Музыка, 1982 и 1984. – 112 с.
200. Семенов И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. – С. 65-73.
201. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. – В кн.: Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. – С. 154-182.
202. Семёнова А. В., Корсунская М. В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения / Под ред. В. А. Мансурова. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – 324 с.
203. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6
204. Серов В. А. Репин И. Е. Далёкое близкое. – Л.: «Художник РСФСР», 1986. – С. 327-348.
205. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. // Спб.: ООО Издательство «Речь», 2000 – 350 с.
206. Сизикова Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Ч. 3. Методы рефлексивного психологического консультирования. Н –ск: НГПУ. – 2018. – 518 с.
207. Сизова Л. С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе. – М., 1997.
208. Система музыкального воспитания Карла Орфа, [пер. с нем.], под ред. Л. А. Баренбойма. М. – 1970. – 37 с.
209. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980 – 144 с.

210. Слободчиков В. И. Становление рефлексии сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии.
211. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / Вопросы психологии, 1990 № 3 – С. 25-36
212. Смирнова Е. В. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности). – В кн.: Социальная психология личности. Л., 1973. – С. 140-149.
213. Соколов А. Н. Психологическое исследование внутренней речи. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., – 1978. – 288 с.
214. Сохор А. Эстетическая природа жанра в музыке / А. Сохор. – М.: Музыка, 1968. – 104 с.
215. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура. Монография. – М.: Издательство: Советский композитор, 1975. – 202 с.
216. Сохор А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке. М.: Издательство: Музыка, 1968. – 105 с.
217. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
218. Співак Л. М. Формування "Я – концепції" молодших школярів з труднощами у навчанні: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Співак Любов Миколаївна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
219. Старчеус М. Об инвариантных механизмах музыкального восприятия // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. – С. 167-177.
220. Стасов В. В. Жизнь и творчество. Л., 1982. – 128 с.
221. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973. – 272 с.
222. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – 553 с.
223. Тараканов М. Е. О программности в музыке // Вопросы музыкознания. Вып. 1. Т.1. М.: Музгиз, 1954. – С. 74-106.
224. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности: на материале музыкального восприятия. М.: Наука, 1979. – 189 с.
225. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды. В 2 –х т.т. Т.1. М.: Педагогика, 1935. – 329 с.
226. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. / Советская педагогика, 1946 № 6. – С. 96-112.
227. Тищенко С. П. Психологія покликання / С. П. Тищенко. // Технології розвитку інтелекту. – 2015. – Т. 1, № 8..
228. Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 22 –х т.т. Т.2. М.: Художественная литература, 1982. – 503 с.
229. Урванцев Л. П. Психология восприятия цвета. Методическое пособие. – Ярославль, 1981. – 65 с.
230. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 6 –ти т.т. Т.1 – М.: Педагогика, 1988. – 414 с.



231. Фарбштейн А. А. Музыкальная эстетика и семиотика // Проблемы музыкального мышления. Сб. статей. М: Музыка, 1974. – С.75-89.
232. Фарбштейн А., Ключев А. Фрейдизм и музыкознание Запада // Кризис буржуазной культуры и музыка. Сб. статей. Вып.5. Л.: Музыка, 1983. – С.128-153.
233. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
234. Фихте И. Г. Сочинения в 2-х томах. – СПб.: Мифрил, 1993. – 1485 с.
235. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, – 360 с.
236. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
237. Халабузарь П. В., Попова Е., Добровольская Л. Методика музыкального воспитания. – М., 1990.
238. Хан Х. И. Мистицизм звука. М.: Сфера, 1997. – 336 с.
239. Хмільяр О. Ф. Психологія символічної регуляції поведінки особистості. автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. К., 2017 – 41 с.
240. Холопова В. Н. Формообразующая роль ритма в музыкальном произведении // Ритм, время и пространство в литературе и искусстве. – Л.: Наука, 1974. – С.229-237.
241. Цукерман В. С. Отношение к музыке различных групп населения // Художественное восприятие. Л.: Наука, 1978. – С. 361-365.
242. Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников М.: Владос, 2001. – 160 с: ил.
243. Чайковский П. И. Полн. собр. соч. литературные произведения и переписка. Т.7. М.: Сов. композитор, 1962. – 670 с.
244. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР // Психологическая наука в СССР. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР. – Часть 2 : Психологическая наука в СССР. – Москва : АПН РСФСР, 1960. – С. 91-109.
245. Чепелева Н. В. Соціально – психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон, В. В. Андрієвська, О. О. Зарецька, А. А. Васильченко, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол, І. В. Березко, Л. П. Яковенко; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К.: Пед. думка, 2008. – 255 с.
246. Чепелева Н. В. Наративні психотехнології : навч. посіб. / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
247. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія К.: Педагогічна думка, 2008 – 255 с.

248. Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер. с чеш. И. И. Попа. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
249. Шадриков В. Д. Психологическая деятельность и способности человека. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
250. Шахназарова Н. Г. Интонационный «словарь» и проблема народности, М.: Музыка, 1966. – 73 с.
251. Шацкая В. Н. Музыкально –эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
252. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М.: Наука, 1971. – 221 с.
253. Шихова Л. Н. Дидактическая роль рефлексивных умений в образовательном процессе по химии / Образовательные технологии. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 12 Воронеж: Центрально – Черноземное книжное издательство, 2004. – 0,4 п.л.
254. Шихова Л. Н. К вопросу о рефлексии в психолого –педагогических исследованиях / Новые технологии в образовании. Сб. трудов. Вып. 7 Воронеж: Центрально –Черноземное книжное издательство, 2003.– 0,19 п.л.
255. Шостакович Г. В. Массовые музыкальные жанры XX века в системе музыкально-эстетического воспитания / Г. В. Шостакович. – Брест, Бр. ОИПК, 2003. – 118 с.
256. Шостакович Г. В. Чи можна двічі увійти в одну й ту саму музичну течію / Г. В. Шостакович // Музика. – 1992. – № 6. – С. 26-30.
257. Шостакович Г. В. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Шостакович. – К., 1996. – 22 с.
258. Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів / М. М. Шпак // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue : 164. – Budapest, 2018. – P. 71-74.
259. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів / М. М. Шпак // Наука і освіта. – 2016. – № 5. – С. 266-270.
260. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія / М. М. Шпак. – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. – 372 с.
261. Шушарджан С. В. Руководство по музыкотерапии. / М: Медицина, 2005. – 478 с.
262. Шушарджан С. В., Еремина Н. И., Шушарджан Р. С. (ВАК) Традиционная концепция музыкальной терапии и резонансно – рефлексорная теория акустических воздействий. – М., Журнал «Традиционная медицина», 2008 № 2 (13) – С.32-37.
263. Щедровицкий Г. П. Культура. Культуротехника. Культурология / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 10. – М., 2007. – 416 с.

264. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. – В кн.: Исследования речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. – С. 12-28.
265. Щедровицкий Г. П. О методе исследования мышления / Г. П. Щедровицкий. – М., 2006. – 600 с.
266. Щербакова А. А. Восприятие музыкального произведения как форма общения // Искусство и общение. Л., 1984. – С. 127-135.
267. Эльконин Б. Д. Об одном из путей психологического изучения рефлексии. // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новгород, 1987. – С. 123-141.
268. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12.
269. Яворский Б. Л. Об интонации. 1911–1913: рук. – архив ГЦММк им. М. И. Глинки. Ф. 146. Ед. хр. 4463. Л. 1, 2. 30.
270. Яворский Б. Л. Образ в музыкальном искусстве: рук. – архив ГЦММк им. М. И. Глинки. Ф. 146. Ед. хр. 7158. – 62 с.
271. Яворский Б. Л., Иванова Н. В. Провозвестник современного подхода к развитию системы воспитания музыкального слуха в России // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 –12. – С. 2728-2732
272. Яворська-Ветрова І. В. До проблеми дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності / І. В. Яворська-Ветрова // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції “Духовність у становленні та розвитку особистості” (9-11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ, 2014. – С. 768-775.
273. Яворська-Ветрова І. В. Особливості становлення самосвідомості у школярів з різними навчальними досягненнями / І. В. Яворська –Ветрова // Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013.– Част. 1. – Розділ 2. – С. 22-34.
274. Ядов В. А. Взаимосвязь ценностных ориентации и социальных установок // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения. – Л. – М., 1979. – С. 62-70.
275. Якиманская И. С. Разработка технология личностно ориентированного обучения / Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
276. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.
277. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985 № 6. – С. 14-25.
278. Яценко Т. С. Взаємозв’язок механізмів символізації змісту несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків) : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2007. – 20 с.

279. Яценко Т. С. Психоаналитический подход к интерпретации тематических рисунков (Практика и теоретические обобщения). Гуманітарні науки. Науково –практичний журнал. Київ, 2001 № 2. – С. 72-86.
280. Яценко Т., Бондар В., Галушко Л., Камінська А., Педченко О. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: Навчальний посібник. Дніпро–Київ, 2018. – 300 с.
281. Alcaro A. and Carta S. (2019) The “Instinct” of Imagination. A Neuro – Ethological Approach to the Evolution of the Reflective Mind and Its Application to Psychotherapy. *Front. Hum. Neurosci.* 12:522. doi: 10.3389/fnhum.2018.00522
282. Ali Reza Zolfaghari, Davood Fathi, Masoud Hashemi. The Role of Creative Questioning in the Process of Learning and Teaching / *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 2079-2082/ DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.404
283. Anseel F., Lievens F., & Schollaert E. (2009). Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110, 23-35, <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.003>
284. Araujo M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44 (2), 278-292. doi:10.1177/0305735614567554
285. Averill J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331-371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
286. Awad S. H. & Wagoner B. (2015). Agency and creativity in the midst of social change. In C. Gruber, M. Clark, S. H. Klempe & J. Valsiner (Eds.), *Constraints of Agency* (pp. 229 –243). New York, NY: Springer International Publishing.
287. Azzara C. D., and Snell A. H. (2016). “Assessment of improvisation in music,” in *Oxford Handbooks Online* (Oxford: Oxford University Press), 1-24.
288. Bailey J. R., Saporito P., Kressel K., Christensen E. & Hooijberg R. (1997). A model for reflective pedagogy. *Journal of Management Education*, 21 (2), 155-167.
289. Bateman Antony W., Fonagy, Peter. *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder. Mentalization Based Treatment*, 2003.
290. Beaty R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 51, 108-117. doi: 10.1016/j.neubiorev.2015.01.004
291. Beegle A. (2010). A classroom based study of small group planned improvisation with fifth-grade children. *J. Res. Music Educ.* 58, 219-239. doi: 10.1177/0022429410379916
292. Benson C. (2000). *The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds*. Philadelphia, PA: Routledge.
293. Berkowitz A. L. (2010). *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. New York, NY: Oxford University Press.
294. Biasutti M. (2013). Improvisation in dance education: teachers views. *Res. Dance Educ.* 14, 120–140. doi: 10.1080/14647893.2012.761193

295. Biasutti M. (2015). Pedagogical applications of the cognitive research on music improvisation. *Front. Psychol.* 6:614. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00614
296. Bickford D. & Van Vleck J. (1997). Reflections on artful teaching. *Journal of Management Education*, 21(4), 448-463.
297. Boesch E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin, Alemanha: Springer –Verlag.
298. Brenneis D. (1990). “Musical imagination: comparative perspectives on musical creativity,” in *Theories of Creativity*, eds M. A. Runco and R. S. Albert (Thousand Oaks, CA: Sage Publications), 170.
299. Burnard P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
300. Campbell P. S. (2009). “Learning to improvise music, improvising to learn,” in *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, eds G. Solis and B. Nettl (Urbana: University of Illinois Press), 119-142.
301. Cespedes-Guevara, J. & Eerola, T. (2018). Music communicates affects, not basic emotions – A constructionist account of attribution of emotional meanings to music. *Frontiers in Psychology* 9: 215. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00215](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00215)
302. Chaffin R. (2007). “It is different each time I play”: variability in highly prepared musical performance. *Music Percept.* 24, 455–472. <https://doi.org/10.1525/mp.2007.24.5.455>
303. Chirico A., Serino S., Cipresso P., Gaggioli A. and Riva G. (2015). When music “flows” State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Front. Psychol.* 6:906. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00906
304. Clarke E. F. (1995). “Expression in performance: generativity, perception and semiosis,” in *The Practice of Performance*, ed J. Rink (Cambridge: Cambridge University Press), 22-54.
305. Clarke E. F. (2012). “Creativity in performance,” in *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*, eds D. Hargreaves, D. Miell, and R. MacDonald (New York, NY: Oxford University Press), 17-30.
306. Colace C. (2013). Are wish –fulfilment dreams of children the royal road for looking at the functions of dreams? *Neuropsychanalysis* 15, 161-175. doi: 10.1080/15294145.2013.10799828
307. Cook N. (2007). Between science and art: approaches to recorded music. *Musicae Scientiae* 11, 153-154. <https://doi.org/10.1177/1029864907011.00201>
308. Cook N. (2008). Beyond the notes. *Nature* 453:1186. <https://doi.org/10.1038/4531186a>
309. Crane Monique & Searle Ben & Kangas Maria & Nwiran Y. (2018). How resilience is strengthened by exposure to stressors: the systematic self – reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, Stress, & Coping.* 32. 1 –17. doi: 10.1080/10615806.2018.1506640.
310. Crane Monique and Kangas Maria and Karin, Eyal and Searle Ben and Chen Diana (2020), *Leveraging the experience of stressors: the role of adaptive*

- systematic self–reflection. pages 3-17, journal Anxiety, Stress, & Coping, doi: 10.1080/10615806.2020.1732359
311. Croom A. M. (2015). Music practice and participation for psychological wellbeing: a review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Sci.* 19, 44-64. doi: 10.1177/1029864914561709
  312. Csikszentmihalyi M. and Rich G. (1997). “Musical improvisation: a systems approach,” in *Creativity in Performance*, ed R. K. Sawyer (Greenwich, CT: Ablex), 43-66.
  313. Cunliffe A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28: 407–426, doi: 10.1177/1052562904264440
  314. De Dreu C. K. W., Nijstad B. A., Baas M., Wolsink I. and Roskes M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task –focused attention. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 38, 656–669. doi: 10.1177/0146167211 435795
  315. Deci E. L. & Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self –determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
  316. Dörner P. Self-reflection and problem–solving. In: *Human and artificial intelligence*. Berlin, 1978. P. 101-107.
  317. Dweck C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048, doi: 10.1037/0003 –066X.41.10.1040
  318. Dweck C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273, <https://doi.org/10.1037/0033 –295X.95.2.256>
  319. Evans P. & Bonneville –Roussy A. (2016). Self –determined motivation for music practice. *Psychology of Music*, 44, 1095-1110. doi:10.1177/0305735615610926
  320. Evans P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65-83. doi:10.1177/1029864914568044
  321. Gary E. McPherson, Margaret S. Osborne, Paul Evans and Peter Miksza. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians’ practice. *Psychology of Music* 2019, Vol. 47(1) 18-32. DOI: 10.1177/0305735617731614
  322. Glăveanu V. P. (2015a). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior*, 49, 165-180.
  323. Glăveanu V. P. (2015b). Developing society: Reflections on the notion of societal creativity. In A. – G. Tan & C. Perleth (Eds.), *Creativity, Culture, and Development* (pp. 183 –200). Singapore: Springer.
  324. *Goleman D.* Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
  325. Grant A.M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection and insight. *Behavior Change*, 18 (1), 8-17, doi: 10.1375/bech.18.1.8

326. Gruson L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In J. A. Sloboda (ed.), *Generative processes in music* (pp. 91-112). Oxford, UK: Clarendon Press.
327. Gutbezahl J., & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9 (4), 327–337. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_4)
328. Harrer R., Das «Musikerlebnis» im Griff des naturwissenschaftlichen Experiments, in: Harrer, G. (Hrsg.), *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, Jena 1975.
329. Harrison C. and Pound L. (1996). Talking music, empowering children as musical communicators. *Br. J. Music Educ.* 13, 233-242. doi: 10.1017/S0265051700003260
330. Harvey O. J. System structure, flexibility and creativity // Ed. O.J. Harvey. *Experience structure and adaptability*. NY: Springer, 1966. P. 39-65.
331. Hermans H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. doi:10.1177/1354067X0173001
332. Héroux I. and Fortier M. –S. (2014). Expérimentation d’une méthodologie pour expliciter le processus de création d’une interprétation musicale. *Cahiers Société Québécoise Recherche Musique* 15, 67-79.
333. Héroux Isabelle. Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians. *Front. Psychol.* 9:665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00665>
334. Hickey M. (2009). Can improvisation be ‘taught’? A call for free improvisation in our schools. *International Journal Music Educ.* 27, 285-299. doi: 10.1177/0255761409345442
335. Hoeres W. *Sein und Reflexion*. Würzburg, 1956
336. Holsti O. R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. – Reading, Mass, etc., 1969.
337. Huovinen E., Tenkanen A. and Kuusinen V. –P. (2011). Dramaturgical and music –theoretical approaches to improvisation pedagogy. *Int. J. Music Educ.* 29, 82–100. doi: 10.1177/0255761410372761
338. Ildiko Ember. *Musik in der Malerei*. Budapest, 1984. – 37 p.
339. Isaksen S. G., Firestien, R. L., Murdock, M. C., Puccio, G. J., & Treffinger D. L. (1994). *The assessment of creativity*. Buffalo, NY: Center for Creative Studies.
340. Ivcevic Z., Brackett M. A. & Mayer J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75 (2), 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
341. Joireman J. A., Parrott I. L. & Hammersla J. (2002). Empathy and the self – absorption paradox: Support for the distinction between self –rumination and self –reflection. *Self and Identity*, 1, 53-65

342. Juslin P. N. and Lindström, E. (2016). "Emotion in music performance," in *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 2nd Edn., eds S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Oxford: Oxford University Press), 597-613.
343. Jürgensen H. & Hallam S. (2016). Practicing. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 449-462). Oxford, UK: Oxford University Press.
344. Kenny B. J. and Gellrich M. (2002). "Improvisation," in *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, eds R. Parncutt and G. E. McPherson (New York, NY: Oxford University Press), 117-134.
345. Kim K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285-295. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
346. Kircher Athanasius. *The Last Man Who Knew Everything* / edited by Paula Findlen. – L. : Routledge, 2004. – 466 c.
347. Kirchner E. L. *Aquarelle und Zeichnungen: die Sammlung*. Münch., 1999
348. Kivy P. (1995). *Authenticities: Philosophical Reflections on Musical Performance*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
349. Kratus J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *Int. J. Music Educ.* 26, 27-38.
350. Külli Kori, Margus Pedaste, Äli Leijen, Mario Mäeots. Supporting reflection in technology –enhanced learning. *Educational Research Review*. Volume 11, January 2014, Pages 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.003>
351. Lehman A. C. and Ericsson K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology* 16, 40-58. doi: 10.1037/h0094068
352. Lisboa T., Chaffin R. and Logan T. (2011). "A self –study of practice: Words versus action in music problem solving," in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*, eds A. Williamon, D. Edwards, and L. Bartel (Utrecht: European Association of Conservatoires), 517-522.
353. Loevinger J. *Ego Development: Conceptions and Theories*. San –Francisco: Jossey – Bass, 1976
354. Mäeots, M., Siiman, L., Kori, K., Pedaste, M. (2016). Relation between students' reflection levels and their inquiry learning outcomes. *EDULEARN16 Proceedings: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 4th –6th July, Barcelona, Spain. Ed. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. IATED Academy, 5558–5564.
355. Magdeleine D. N. Lew, Henk G. Schmidt. Self –reflection and academic performance: is there a relationship? *Adv in Health Sci Educ* (2011) 16: 529-545 doi: 10.1007/s10459 –011 –9298 –z
356. Matsuo M. Goal orientation, critical reflection, and unlearning: An individual –level study. *Human Resource Dev Quarterly*. 2018; 29: 49-66. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21303>



357. Mayer J. D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
358. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence I J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – 1993. –V 17. № 4. – P 433-442.
359. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // P.Salovey, D.Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3-31.
360. McPherson G. E. & McCormick J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
361. McPherson G. E. & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15, 31-39. doi:10.1177/13 21103X0001500105.
362. McPherson G. E. & Renwick J. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234–248). New York, NY: Routledge.
363. McPherson G. E. & Zimmerman B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning, volume 2: Applications* (pp. 130-175). New York, NY: Oxford University Press.
364. McPherson G. E., Davidson, J. W. & Faulkner R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical development, ability and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
365. McPherson G. E., Evans P., Kupers E. & Renwick J. (2016). Applying self-determination and self-regulation theories for optimizing music performance. In A. Mornell (Ed.), *Art in motion III: Performing under pressure* (pp. 131-148). Frankfurt, Germany: Peter Lang GmbH.
366. McPherson G. E., Miksza, P. & Evans P. (in press). Self-regulated learning in music practice and performance. In D. H. Schunk & J. A. Green (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
367. McPherson G. E., Nielsen S. & Renwick, J. (2013). Self-regulation interventions and the development of music expertise. In H. Bembenuddy, T. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 355-382). Charlotte, NC: Information Age.
368. McPherson G. E., Osborne M. S., Evans P. & Miksza P. (2015). Self-regulated learning microanalysis protocol for university musicians. The University of Melbourne.
369. Meyer L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, IL: Chicago University Press.

370. Mezirow J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey –Bass.
371. Miksza P. & Tan L. (2015). Predicting collegiate wind players, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 162 –179. doi: 1216 10.1177/0022429415583474
372. Miksza P. (2012). The development of a measure of self –regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321–338. doi:10.1177/0022429411414717
373. Miksza P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical selfefficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43, 219 –243.
374. Miksza P., McPherson G. E., Herceg A. & Meider K. (in press). Developing self –regulated musicians. In M. K. DiBenedetto (Ed.), *Connecting self –regulated learning and performance with instruction across high school content areas*. New York, NY: Springer.
375. Morgan E., Gunes H. and Bryan –Kinns N. (2015). Using affective and behavioural sensors to explore aspects of collaborative music making. *Int. J. Hum. Comput. Stud.* 82, 31–47. doi: 10.1016/j.ijhcs.2015.05.002
376. Mott–Haber Helga –De –La (1997). Umfang, Methode Systematischen Musikwissenschaft. B C. Dahlhaus und H. De La MOTT-Haber, P. 1-24. Laaber, Germany: Laaber–Verlag.
377. Nakajima Miho, Hattori Yosuke and Tanno Yoshihiko. The effect of self –reflection on depression mediated by hardiness. *The Japanese Journal of Psychology* 2015, Vol. 86, No. 4, pp. 347-353 J –STAGE Advanced published date: September 15, 2015, doi.org/10.4992/jjpsy.86.14320
378. Nielsen S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Edu. Res.* 3, 155-167. doi: [10.1080/14613800120089223](https://doi.org/10.1080/14613800120089223)
379. Payne E. (2016). Creativity beyond innovation: Musical performance and craft. *Musicae Scientiae* 20, 325-344. doi: 10.1177/1029864916631034
380. Plucker J. A., Beghetto R. A. and Dow G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls. *Creativity for 21st Century Skills*. Boston, MA: Sense.
381. Puccio G. J. & Murdock M. C. (1999). *Creativity assessment: Readings and resources*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
382. Raelin J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32, 11-30, doi: [10.1177/1350507601321002](https://doi.org/10.1177/1350507601321002)
383. Raelin J. A. (2002). "I don't have time to think!" versus the art of reflective practice. *Reflection*, 4 (1), 66-79.
384. Reither F. *Self-reflective cognitive processes: Its characteristics and effects*. V. I. Leipzig, 1980. – 229 pages.

385. Richards R. Everyday creativity and new view of human and future directions in creativity research. *Edu. Psychol.* 39, 83-96. doi: 10.1207/s15326985ep39021
386. Rink J., Spiro N. and Gold N. (2011). "Motive, gesture and the analysis of performance," in *New Perspectives on Music and Gesture*, eds A. Gritten and E. King (Farnham: Ashgate Publishing Limited), 267-292.
387. Sartre J.-P., L. Tmaginaire. *Psychology phenomenologique du Imaginations*. Paris, 1940. – 246 p.
388. Schafer, R. Murray (1969). *The New Soundscape: a handbook for the modern music teacher*. BMI Canada.
389. Schnabel Artur. *My Life And Music*. – New York & London: Dover Books on Music / Smythe, 2012 – 304 pages.
390. Schulz W. *Das Problem der absoluten Reflexion*. Fr./M., 1963
391. Schwabe C. *Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Storungen*, Jena 1974. derselbe: *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*, Leipzig 1978
392. Searle John R. *A re –discovery of the mind / A Bradford Book, 1992 / The MIT Press, Camb, Mass, London, England – 256 p.*
393. Siiman L., Mäeots M. Pedaste M. (2017). A Review of Interactive Computer – Based Tasks in Large –Scale Studies: Can They Guide the Development of an Instrument to Assess Students' Digital Competence? In: Desirée Joosten – ten Brinke, Mart Laanpere (Ed.). *Technology Enhanced Assessment* (pp. 148-158). Springer.– 319-57, 744-913.
394. Sloboda J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
395. Stein M. I. (1953). Creativity and culture. *J. Psychol.* 36, pp. 311-322.
396. Sundararajan L. & Averill J. R. (2007). Creativity in the everyday: culture, self
397. Sutermeister H. M., *Psychophysische Wirkungen der Musik*, in: *Ztschr. Grenzgebiete der Medizin*, II, 1949.
398. Takano K., Sakamoto S. & Tanno, Y. (2011). Ruminative and reflective forms of self –focus: Their relationships with interpersonal skills and emotional reactivity under interpersonal stress. *Personality and Individual Differences*, № 51, 515-520.
399. Taruskin R. (1995). *Text and Act: Essays on Music and Performance*. New York, NY: Oxford University Press.
400. Tateo L. & Marsico G. (2014). Open complementarity in cultural psychology. In B. Wagoner, N. Chaudhary & P. Hviid (Eds.), *Culture Psychology and its future: complementarity in a new key* (pp. 77-91). Charlotte, NC: Information Age.
401. Tateo L. (2013). Generalization as creative and reflective act: revisiting Lewin's conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in psychology. *Theory & Psychology*, 23(4), pp. 518-536. doi:10.1177/0959354313488844

402. Theureau J. and Donin N. (2005). «Comprendre une activité de composition musicale. Essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préréflexive dans le cadre du programme de recherche «cours d'action»» in *Les Rapports Sujets–Activités Environnements*, eds J. M. Barbier and M. Durand (Paris: PUF), pp. 221-251.
403. Tochon F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée: fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de L'éducation* 22, pp. 467-502.
404. Treffinger D. J. (1995). School development, talent development, and creativity. *Roeper Review*, 18, pp. 93-97.
405. Treffinger D. J., Schoonover, P. F. & Selby E. C. (2013). *Educating for creativity & innovation*. Waco, TX: Prufrock.
406. Usher E. L. & Schunk D. H. (in press). A social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
407. Wagner H. *Philosophie und Reflexion*. Münch. – Basel, 1959
408. Wilhelm – Busch – Gesellschaft (Hrsg.). *Pessimist mit Schmetterling*. Wilhelm Busch – Maler, Zeichner, Dichter Denker. Katalog zu den hannoverschen Jubiläums –Ausstellungen 2007, 280 S., 300 meist farbige Abbildungen
409. Winne P. H. & Perry N. E. (2000). Measuring self –regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self –regulation* (pp. 532 –568). Orlando, FL: Academic Press.
410. Wright R. and Kanellopoulos P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *Br. J. Music Educ.* 27, pp. 71 –87.

## **ДОДАТКИ**

## ДОДАТОК 1

### «МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ»

#### Додаток 1.1

Бланк методики дослідження ціннісних орієнтацій  
та уподобань молодших школярів.

#### Анкета «Твоє дозвілля»

У свій вільний час я люблю:

1. Дивитись телевізор
2. Гуляти з друзями
3. Щось майструвати
4. Грати в комп'ютерні ігри
5. Читати книжки
6. Спілкуватися в соціальних мережах
7. Нічого не робити, а просто мріяти
8. Займатися спортом
9. Слухати музику
10. Інше \_\_\_\_\_

Інструкція: (надається в усній формі)

Прочитайте уважно ці 10 пунктів і підкресліть три, які вам найбільш до вподоби. Також, додайте своє, чого тут не вистачає (пункт № 10).

Через деякий, коли діти завершили першу частину завдання, інструкція продовжується: «Тепер біля трьох пунктів, що ви підкреслили, поставите цифру 1 там, яку справу любите найбільш. Цифру 2 – там, що на другому місці. Цифру 3 – на третьому».

## Додаток 1.2

Модифікована методика В. В. Пономарьової для молодших школярів.

Інструкція: Дайте відповіді на ці твердження. У таблиці відповідей навпроти номера твердження проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді:

1. ніколи так не буває
2. іноколи так буває
3. часто так буває
4. завжди так буває

Не замислюйтеся довго, пишiть перше, що прийшло в голову. Правильних або неправильних відповідей тут не має.

Текст методики для молодших школярів.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Зробивши помилку, я довго потім довго думаю, чому так відбулося.
3. Я не хочу думати про те, чому хто-небудь незадоволений мною.
4. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
5. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
6. Закінчивши розмову, я продовжую вести її подумки.
7. Якщо я з кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.
8. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
9. Обдумуючи розмову з іншою людиною, я наче подумки веду з нею розмову.
10. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
11. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
12. Буває так, що я шкодую про сказане.

### Додаток 1.3

Модифікована методика А.В. Карпова для підлітків.

Інструкція: Дайте відповіді на ці твердження. У таблиці відповідей навпроти номера твердження проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді:

1. ніколи так не буває
2. іноколи так буває
3. часто так буває
4. завжди так буває

Не замислюйтеся довго, пишiть перше, що прийшло в голову. Правильних або неправильних відповідей тут не має.

Текст методики для підлітків.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потiм довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподiвано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зателефонувати у справі я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потiм не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось, мені буває цікаво згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до складного завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не хочу думати про те, чому хто –небудь незадоволений мною.
9. В разі суперечки я ставлю себе на місце іншої людини.



10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко виконати серйозне завдання, якби я заздалегідь не склав плану.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Буває я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки.
19. Якщо я з кимось посварився, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею розмову.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Буває так, що я шкодую про сказане.

## ДОДАТОК 2

### СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1. Етап пілотажного дослідження.

- 1.1. Визначення зв'язку між результатами з рівнем розвитку рефлексії молодших школярів за модифікованою нами методикою В. В. Пономарьової та результатами за методом експертів.

Відповідно до умов, що вимагає застосування лінійного коефіцієнту кореляції  $r$  – Пірсона, нами були представлені наступні:

1. Досліджувані школярі, відповідно до результатів рівня розвитку рефлексії за обома методами відповідали шкалі нормального розподілу.
2. Результати рівня розвитку рефлексії були представлені відповідно до шкали інтервалів.
3. Кількість досліджуваних за обома методиками була однаковою.

Розрахунок лінійного коефіцієнту кореляції  $r$  – Пірсона був проведений за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - M_x) (y_i - M_y)}{\sqrt{\sum (x_i - M_x)^2 \cdot (y_i - M_y)^2}}$$

$$r = 0,86 \text{ при } p \geq 0,5$$

Таким чином, модифікована нами методика В. В. Пономарьової є валідною і може бути застосована для вивчення ступеню розвитку рефлексії у молодших школярів.

- 1.2. Визначення зв'язку між результатами з рівнем розвитку рефлексії підлітків за модифікованою нами методикою А. В. Карпова та результатами за методом експертів.

Відповідно до умов, що вимагає застосування лінійного коефіцієнту кореляції  $r$  – Пірсона, нами були представлені наступні:

- Досліджувані підлітки, відповідно до результатів рівня розвитку рефлексії за обома методами відповідали шкалі нормального розподілу.
- Результати рівня розвитку рефлексії були представлені відповідно до шкали інтервалів.
- Кількість досліджуваних за обома методиками була однаковою.

Розрахунок лінійного коефіцієнту кореляції  $r$  – Пірсона був проведений за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - M_x) (y_i - M_y)}{\sqrt{\sum (x_i - M_x)^2 \cdot \sum (y_i - M_y)^2}}$$

$$r = 0,88 \text{ при } p \geq 0,5$$

Таким чином, модифікована нами методика А. В. Карпова є валідною і може бути застосована для вивчення ступеню розвитку рефлексії у підлітків.

1.3. Зв'язок результатів дослідження ступеню усвідомлення свого життєвого досвіду за методикою «Наративна розповідь» з рівнем розвитку рефлексії (за методиками А.В.Карпова та В.В.Пономарьової).

Нульова гіпотеза: зв'язок між інформативністю методики «Наративна розповідь» та рівнем розвитку рефлексії відсутній.

Альтернативна гіпотеза: є зв'язок між інформативністю методики «Наративна розповідь» та рівнем розвитку рефлексії.

З метою подальшої математичної обробки критерій інформативності був переведений у числові значення відповідно:

А) Мало інформативна методика	10 балів
Б) Середньо інформативна методика	20 балів
В) Високо інформативна методика	30 балів

Обробка за критерієм Ст'юдента.

Група 1 – 64 особи (високий рівень розвитку рефлексії)

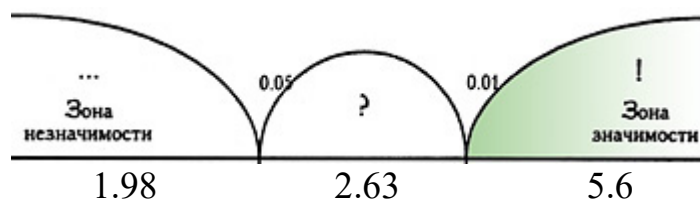
Група 2 – 32 особи (низький рівень розвитку рефлексії)

Групові статистики				
групи	N	Середн і	Стд. відхиленн я	Стд. помилка середнього
1 група	64	20,781 3	5,71955	0,71494
2 група	32	27,500 0	5,08001	0,89803

Критерій для незалежних вибірок									
	Критерій рівності дисперсій Ливиня		t –критерій рівності середніх						
	F	Знч.	t	ст.с в.	Значу щість (двост оронн я)	Різни ця серед ніх	Стд. помил ка різниці	95% довірчий інтервал різниці середніх	
								Нижня межа	Верх ня межа
Передбачаєть ся рівність дисперсій	0,03 5	0,85 1	– 5,62 5	94	0,000	– 6,718 75	1,1944 3	– 9,0903 2	– 4,347 18
Рівність дисперсій не передбачаєть ся			– 5,85 3	69,0 93	0,000	– 6,718 75	1,1478 7	– 9,0086 3	– 4,428 87

Результат:  $t_{\text{Емп}} = 5.6$

Вісь значущості:



Отримане емпіричне значення  $t$  (5.6) знаходиться у зоні значущості, що означає, що нульова гіпотеза про відсутність зв'язку між інформативністю методики «Наративна розповідь» та рівнем розвитку рефлексії спростована, отже приймається гіпотеза 1 – простежується зв'язок між інформативністю методики «Наративна розповідь» та рівнем розвитку рефлексії

1.4. Зв'язок збалансованості конативного, мисленнєвого та емоційного компонентів з рівнем розвитку рефлексії (за методиками А. В. Карпова та В. В. Пономарьової).

Нульова гіпотеза: зв'язок між ступенем збалансованості самосвідомості та рівнем розвитку рефлексії відсутній.

Альтернативна гіпотеза: є зв'язок між ступенем збалансованості самосвідомості та рівнем розвитку рефлексії.

З метою подальшої математичної обробки показники ступеню збалансованості самосвідомості комунікативних якостей підлітка був переведений у числові значення відповідно:

А) Не збалансовано (3:1:1)	10 балів
Б) Збалансовано середньо (2:1:1)	20 балів
В) Збалансовано (1:1:1)	30 балів

Обробка за критерієм Ст'юдента.

Група 1 – 64 особи

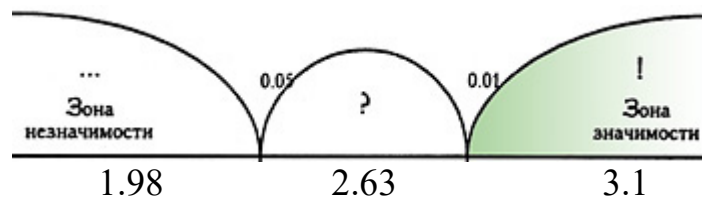
Група 2 – 32 особи

Групові статистики					
	група	N	Середн і	Стд. відхиленн я	Стд. помилка середнього
	1 група	64	21,250 0	5,19462	0,64933
	2 група	32	25,000 0	6,22171	1,09985

Критерій для незалежних вибірок										
	Критерій рівності дисперсі й Ливиня		t –критерій рівності середніх							
	F	Знч .	t	ст.св.	Значу щість (дво сторо ння	Різни ця серед ніх	Стд. помил ка різниці	95% довірчий інтервал різниці середніх		
								Нижн я межа	Верхн я межа	
Передбачається рівність дисперсій	7,96 7	0,0 06	– 3,11 8	94	0,002	– 3,750 00	1,2025 6	– 6,137 71	– 1,3622 9	

Рівність дисперсій не передбачається			– 2,93 6	53,19 6	0,005	– 3,750 00	1,2772 3	– 6,311 57	– 1,1884 3
--------------------------------------	--	--	----------------	------------	-------	------------------	-------------	------------------	------------------

Результат:  $t_{\text{Емп}} = 3.1$



Отримане емпіричне значення  $t(3.1)$  знаходиться у зоні незначущості, що означає, що нульова гіпотеза про відсутність зв'язку між ступенем збалансованості самосвідомості та рівнем розвитку рефлексії спростована, отже приймається гіпотеза 1 – простежується зв'язок між ступенем збалансованості самосвідомості та рівнем розвитку рефлексії.

### ДОДАТОК 3

#### ПЕРШИЙ ЕТАП ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

В анкеті вивчення зв'язку ціннісних орієнтацій, ступеня особистісної зрілості, ставлення до музики та обізнаності в музичному мистецтві, рівня розвитку рефлексії шляхом факторного аналізу з'ясовуються можливі варіанти відповідей, що дають пояснення рівням розвитку рефлексії респондентів. На підставі п'ятибальної шкали, бали якої відповідають рівню розвитку рефлексії, відповіді респондентів були переведені в бали:

- Низький рівень (1);
- Нижче середнього (2);
- Середній рівень (3);
- Вище середнього (4);

- Високий рівень (5).

Завдяки проведеному факторному аналізу, ми з'ясували, які фактори впливають на розвиток рефлексії. Крім цього, за допомогою факторного аналізу ми визначили, які пункти анкети логічно пов'язані з факторами, які дають пояснення ролі ціннісних орієнтацій і особистісної зрілості в розвитку рефлексії.

Розглянемо результати розрахунку; спочатку наводимо первинні статистики.

#### Total Variance Explained (Пояснена сукупна дисперсія)

Component (Компоненти)	Initial Eigenvalues (Первинні власні значення)			Rotation Sums of Squared Loadings (Повернуті суми квадратів навантажень)		
	Total (Сума)	% of Variance (% дисперсії)	Cumulative % (Сукупний %)	Total (Сума)	% of Variance (% дисперсії)	Cumulative % (Сукупний %)
1	5,0226	14,359	14,359	4,388	12,538	12,538
2	3,937	11,250	25,609	3,972	11,349	23,887
3	2,356	6,731	32,340	2,396	6,845	30,732
4	2,073	5,924	38,264	2,257	6,447	37,179
5	1,706	4,873	43,138	2,085	5,958	43,138
6	1,478	4,222	47,359			
7	1,319	3,768	51,127			
8	1,258	3,595	54,722			
9	1,228	3,508	58,230			
10	1,082	3,092	61,322			



11	1,029	2,941	64,263			
12	,942	2,692	66,955			
13	,890	2,542	69,497			
14	,878	2,508	72,005			
15	,823	2,353	74,358			
16	,737	2,104	76,462			
17	,704	2,011	78,473			
18	,664	1,898	80,371			
19	,652	1,862	82,232			
20	,618	1,766	83,998			
21	,572	1,634	85,632			
22	,516	1,474	87,106			
23	,473	1,352	88,458			
24	,466	1,331	89,788			
25	,459	1,310	91,099			
26	,432	1,234	92,332			
27	,417	1,192	93,524			
28	,388	1,108	94,632			
29	,345	,985	95,617			
30	,324	,927	96,544			
31	,287	,821	97,365			
32	,259	,740	98,105			
33	,240	,684	98,789			
34	,223	,638	99,427			
35	,201	,573	100,000			

## Extraction Method: Principal Component Analysis

(Метод відбору: Аналіз головних компонентів).

Налічується одинадцять власних значень, що перевершують одиницю, що означає відбір одинадцяти факторів. Оскільки ми змінили установку за замовчуванням Eigenvalues over: 1 (власні значення, що перевищують одиницю) і обмежили кількість розглянутих факторів п'ятьма, після точкової діаграми, в результаті цього з'являється висновок поверненої факторної матриці:

**Rotated Component Matrix (Повернута матриця компонентів)**

	Component (Компоненти)				
	1	2	3	4	5
F5	,683				
F16	,683				
F22	,620				
F9	,581				
F26	,580				
F6	,544				
F35	,515				
F33	,491				
F12	,488				
F34	,458				
F4	,447				
F7		,710			
F8		,690			
F17		,654			
F14		,621			

F15		,597			
F18		,589			
F19		,572			
F1		,563			
F13		,510			
F20					
F28			,816		
F27		,765			
F31			-,493		
F29					
F21				,683	
F25				,592	
F30				,522	
F23	,426			,469	
F24				,404	
F3					,677
F2	,457				,567
F10					-,564
F11					,403
F32					

Extraction Method: Principal Component Analysis  
(Метод відбору: Аналіз головних компонентів).

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization (Метод обертання: варимакс з нормалізацією Кайзера). Rotation converged in 6 iterations (Обертання отримано за 6 ітерацій).

Тлумачення факторів. Факторні навантаження п'яти факторів в блочному вигляді розташовані по діагоналі матриці. Змінні, що знаходяться всередині

одного блоку, відсортовані в порядку убавання факторних навантажень, причому був заборонений показ факторних навантажень, менших 0,4. Висловлювання f5, f16, f22, f9, f26, f6, f35, f33, f12, f34 і f4 належать першому фактору, висловлювання f7, f8, f17, f14, f15, f18, f19, f1, f13 і f10 другому і т. д. Висловлювання f5 своїм значенням 0,683 навантажує найсильніше перший фактор, висловлювання f7 – другий фактор (зі значенням 0,710), висловлювання f28 – третій фактор (зі значенням 0,816) і т. д.

Для того, щоб окремі висловлювання віднести до певного фактору, при виведенні відсортованих значень, зіставлення було вироблено автоматично.

**1 фактор** зібрав всі пункти, що описують низький рівень розвитку рефлексії, примітивні ціннісні орієнтації, особистісну незрілість, захопленість «деструктивною» музикою.

**2 фактор** зібрав всі пункти, що описують рівень розвитку рефлексії нижче середнього, ситуативні ціннісні орієнтації, недостатньо розвинену особистісну зрілість, відсутність захопленості музикою.

**3 фактор** зібрав всі пункти, що описують середній рівень розвитку рефлексії, буденні, переважно матеріально спрямовані ціннісні орієнтації, середній рівень особистісної зрілості, захопленість «легкою» музикою.

**4 Фактор** зібрав всі висловлювання, що описують рівень розвитку рефлексії вище середнього, в рівній мірі як матеріальні, так і духовні (проте переважно егоїстичні) ціннісні орієнтації, рівень особистісної зрілості вище середнього, захопленість як «легкою», так і класичною музикою.

**У 5 факторі** зібралися всі пункти, що описують високий рівень розвитку рефлексії, духовні, соціально спрямовані ціннісні орієнтації, особистісну зрілість, захопленість класичною музикою.

В якості короткої характеристики можна обрати вираз: "пошук сенсу життя і шляхів самореалізації".

## ДОДАТОК 4

### ДРУГИЙ ЕТАП ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ВИЯВЛЕННЯ СТУПЕНЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ВЕРБАЛЬНИМИ І НЕВЕРБАЛЬНИМИ МЕТОДАМИ.

Методи формування рефлексії: вербальні (4-А клас), невербальні (скульптури, картини, художні фото) – 4-Б клас, і невербальні (музичні твори) – 4-В клас

#### ПРИКЛАДИ СТИМУЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДІТЕЙ 4-А КЛАСУ

Валентина Олександрівна Осєєва  
ЧАРІВНЕ СЛОВО

Дідусь, невеликий на зріст, з довгою сивою бородою сидів на лавці і парасолькою креслив щось на піску.

– Посуньтеся – сказав йому Павлик і присів на край.

Старий посунувся і, глянувши на червоне, сердите обличчя хлопчика, сказав:

– З тобою щось сталося?

– Ну й гаразд! А вам-то що? – покосився на нього Павлик.

– Мені нічого. А ось ти зараз кричав, плакав, сварився з кимось...

– Ще б пак! – сердито буркнув хлопчик. – Я скоро зовсім втечу з дому.

– Втечеш?

– Втечу! Через Оленку втечу. – Павлик стиснув кулаки. – Я їй зараз мало не піддав гарненько! Жодної фарби не дає! А у самій скільки!

– Не дає? Ну, через це тікати не варто.

– Не тільки через це. Бабуся за одну морквину з кухні мене прогнала ... прямо ганчіркою, ганчіркою...

Павлик засопів від образи.

– Дурниці! – сказав старий. – Один посварить, інший пожаліє.

– Ніхто мене не жаліє! – крикнув Павлик. – Брат на човні їде кататися, а мене не бере. Я йому кажу: "Візьми краще, все одно я від тебе не відстану, весла потягну, сам в човен залізу!»

Павлик стукнув кулаком по лавці. І раптом замовк.

– Що ж, не бере тебе брат?

– А чому ви все питаєте?

Старий розгладив довгу бороду.

– Я хочу тобі допомогти. Є таке чарівне слово...

Павлик розкрив рот.

– Я скажу тобі це слово. Але пам'ятай: говорити його треба тихим голосом, дивлячись прямо в очі тому, з ким говориш. Пам'ятай – тихим голосом, дивлячись прямо в очі...

– А яке слово?

Старий нахилився до самого вуха хлопчика. М'яка борода його торкнулася Павликової щоки. Він прошепотів щось і голосно додав:

– Це чарівне слово. Але не забувай, як потрібно говорити його.

– Я спробую, – усміхнувся Павлик, – я зараз же спробую. – Він схопився і побіг додому.

Олена сиділа за столом і малювала. Фарби – зелені, сині, червоні – лежали перед нею. Побачивши Павлика, вона зараз же згребла їх в купу і накрила рукою.

"Обдурив Старий! – з досадою подумав хлопчик. – Хіба така зрозуміє чарівне слово!..»

Павлик боком підійшов до сестри і потягнув її за рукав. Сестра озирнулася.

Тоді, дивлячись їй в очі, тихим голосом хлопчик сказав:

– Олено, дай мені одну фарбу ... будь ласка...

Олена широко розкрила очі. Пальці її розтиснулися, і, знімаючи руку зі столу, вона збентежено пробурмотіла:

– Яку тобі?

– Мені синю, – боязко сказав Павлик.

Він узяв фарбу, потримав її в руках, походив з нею по кімнаті і віддав сестрі. Йому не потрібна була фарба. Він думав тепер тільки про чарівне слово.

"Піду до бабусі. Вона якраз куховарить. Прожене чи ні?»

Павлик відчинив двері в кухню. Старенька знімала з декі гарячі пиріжки.

Онук підбіг до неї, обома руками повернув до себе червоне зморшквате обличчя, заглянув в очі і прошепотів:

– Дай мені шматочок пиріжка ... будь ласка.

Бабуся випросталася.

Чарівне слово так і засяяло в кожній зморшці, в очах, в усмішці...

– Гаряченького ... гаряченького захотів, голубчик мій! – примовляла вона, вибираючи найкращий, рум'яний пиріжок.

Павлик підстрибнув від радості і розцілував її в обидві щоки.

"Чарівник! Чарівник!» – повторював він про себе, згадуючи старого.

За обідом Павлик сидів притихлий і прислухався до кожного слова брата. Коли брат сказав, що поїде кататися на човні, Павлик поклав руку на його плече і тихо попросив:

– Візьми мене, будь ласка.

За столом відразу всі замовкли. Брат підняв брови і посміхнувся.

- Візьми його – раптом сказала сестра. – Що тобі варто?!
- Ну, чому ж не взяти? – посміхнулася бабуся. – Звичайно, візьми.
- Будь ласка, – повторив Павлик.

Брат голосно засміявся, поплескав хлопчика по плечу, скуйовдив йому волосся:

- Ех ти, мандрівник! Ну ладно, збирайся!

"Допомогло! Знову допомогло!"

Павлик вискочив з-за столу і побіг на вулицю. Але в сквері вже не було дідуся. Лавка була порожня, і тільки на піску залишилися накреслені парасолькою незрозумілі знаки.

### Валентина Олександрівна Осєєва ТРИ ТОВАРИШИ

Вітя загубив сніданок. На великій перерві всі хлопці снідали, а Вітя стояв осторонь.

- Чому ти не їси? – запитав його Коля.
- Сніданок загубив...
- Погано, – сказав Коля, відкушуючи великий шматок білого хліба. – До обіду далеко ще!
- А ти де його загубив? – запитав Міша.
- Не знаю... – тихо сказав Вітя і відвернувся.
- Ти, напевно, в кишені ніс, а треба в сумку класти, – сказав Міша.

А Володя нічого не запитав. Він підійшов до Віти, розламав навпіл шматок хліба з маслом і простягнув товаришеві:

- Бери, їж!

### Леонід Пантелєєв ДВІ ЖАБИ

Жили –були дві жаби. Були вони подруги і жили в одній канаві. Але тільки одна з них була справжня. Лісова жаба – хоробра, сильна, весела, а інша була ні те ні се: боягузка, ледацюга, соня. Про неї навіть говорили, ніби вона не в лісі, а десь в міському парку народилася.

Але все-таки вони жили разом, ці жаби.

І ось одного разу вночі пішли вони погуляти.

Йдуть собі по лісовій дорозі і раптом бачать – стоїть будинок. А біля будинку погріб. І з цього погребу дуже смачно пахне: цвіллю пахне, вогкістю, мохом, грибами. А це якраз те саме, що жаби люблять.

Ось забралися вони скоріше в погріб, стали там бігати і стрибати. Стрибали, стрибали і випадково звалилися в горщик зі сметаною.

І стали тонути.

А тонути їм, звичайно, не хочеться.

Тоді вони стали борсатися, стали плавати. Але у цього глиняного горщика були дуже високі слизькі стінки. І жабам звідти ніяк не вибратися.

Та жаба, що була ледаркою, поплавала трошки, побувтихалася і думає:

"Все одно мені звідси не вилізти. Що ж я буду марно борсатися. Тільки нерви дарма тріпати. Вже краще я відразу потону".

Подумала вона так, перестала борсатися – і потонула.

А друга жаба – та була не така. Та думає:

"Ні, братці, потонути я завжди встигну. Це від мене не піде. А краще я ще поборсаюся, ще поплаваю. Хто його знає, може бути, у мене що –небудь і вийде».

Але тільки – ні, нічого не виходить. Як не плавай – далеко не попливеш.

Горщик вузький, стінки слизькі, – не вилізти жабі зі сметани.

Але все –таки вона не здається, не панікує.

"Нічого, – думає, – поки сили є, буду борсатися. Я ж ще жива – значить, треба жити. А там – що буде».

І ось з останніх сил бореться наша хоробра жаба зі своєю жаб'ячою смертю. Вже ось вона і свідомість стала втрачати. Вже ось захлинулася. Вже ось її на дно тягне. А вона і тут не здається. Знай собі лапками працює. Диркає лапками і думає:

«Ні. Не здаюся. Пустуєш, жаб'яча смерть...»

І раптом – що таке? Раптом відчуває наша жаба, що під ногами у неї вже не сметана, а щось тверде, щось таке міцне, надійне, на зразок землі. Здивувалася жаба, подивилася і бачить: ніякої сметани в горщику вже немає, а стоїть вона на грудці масла.

"Що таке? – думає жаба. – Звідки тут взялося масло?»

Здивувалася вона, а потім здогадалася: адже це вона сама лапками своїми з рідкої сметани тверде масло збила.

"Ну ось – думає жаба, – значить, я добре зробила, що відразу не потонула».

Подумала вона так, вистрибнула з горщика, відпочила і поскакала до себе додому – в ліс.

А друга жаба залишилася лежати в горщику.

І ніколи вже вона, голубонько, більше не бачила білого світла, і ніколи не стрибала, і ніколи не квакала.

Ну що ж. якщо говорити правду, так сама ти, жаба, і винна. Не падай духом! Не вмирай раніше смерті...



Леонід Пантелєєв  
ВЕЛИКЕ ПРАННЯ (ФРАГМЕНТИ)

Один раз мама пішла на ринок за м'ясом. І дівчатка залишилися самі вдома. Йдучи, мама казала їм добре себе вести, нічого не чіпати, з сірниками не грати, на підвіконня не лазити, на сходи не виходити, кошенья не мучити. І обіцяла їм принести кожній по апельсину.

.....

Потім Тамарочка каже:

– А я не тільки олівцем, я і чорнилом писати вмю. Не віриш? Хочеш, напишу?

Білочка каже:

– А де ж ти чорнило візьмеш?

– А у тата на столі скільки хочеш. Ціла банка.

– Так, – каже Білочка, – але ж мама нам не дозволила чіпати на столі.

Тамарочка каже:

– Подумаєш! Вона про чорнило нічого не говорила. Це ж не сірники – чорнило – то.

І Тамарочка збігала в татову кімнату і принесла чорнило і перо. І стала писати. А писати вона хоч і вміла, та не дуже. Стала перо в пляшку занурювати і перекинула пляшку. І все чорнило на скатертину вилилося. А скатертину була чиста, біла, тільки що постелена.

Ахнули дівчатка.

Білочка навіть трохи на підлогу зі стільця не впала.

– Ой, – каже, – ой... ой... яка пляма!..

А пляма все більше і більше робиться, росте і росте. Мало не на пів скатерті пляму поставили.

Білочка зблідла і каже:

– Ой, Тамарочка, буде нам не переливки!

А Тамарочка і сама знає, що буде не переливки від мами. Вона теж стоїть – мало не плаче. Потім подумала, ніс почухала і каже:

– Знаєш, давай скажемо, що це кішка чорнило перекинула!

Білочка каже:

– Так, але ж брехати недобре, Тамарочка.

– Я й сама знаю, що недобре. А що ж нам робити тоді?

Білочка каже:

– Знаєш що? Давай краще спробуємо випрати скатертину!

Тамарочці це навіть сподобалося. Вона каже:

– Давай. А тільки в чому ж її прати?

Білочка каже:

– Давай, знаєш, в ляльковій ванні.

– Та ні! Хіба скатертину в лялькову ванночку залізе? А ну, тягни сюди корито!

– Справжнє?..

– Ну звичайно, справжнє.

Білочка злякалася. Говорить:

– Тamarочка, адже мама ж нам не дозволила...

Тamarочка каже:

– Вона про корито нічого не говорила. Корито – це не сірники. Давай, давай швидше...

Побігли дівчатка на кухню, зняли з цвяха корито, налили в нього з-під крана води і потягли в кімнату. Табуретку принесли. Поставили корито на табуретку.

.....

– Ой, – каже Тamarочка. – Треба воду міняти. Тягни скоріше чистої води.

Білочка каже:

– Ні, тепер ти тягни. Я теж хочу прати.

Тamarочка каже:

– Ще що! Я пляму поставила, я і прати буду.

Білочка каже:

– Ні, тепер я буду.

– Ні, не будеш!

– Ні, буду!..

Заплакала Білочка і двома руками вчепилася в корито. А Тamarочка за інший кінець вхопилася. І корито у них закачалось, як люлька або гойдалка.

– Піди краще, – закричала Тamarочка. – Піди, чесне слово, а не те я в тебе зараз водою бризну.

Білочка, напевно, злякалася, що вона і справді бризне, – відскочила, корито випустила, а Тamarочка його в цей час як смикне – воно шкереберть, з табуретки – і на підлогу. І, звичайно, вода з нього теж на підлогу. І потекла на всі боки.

Ось тут-то вже дівчатка злякалися по-справжньому.

Білочка від страху навіть плакати перестала.

А вода вже по всій кімнаті – і під стіл, і під шафу, і під рояль, і під стільці, і під диван, і під етажерку, і куди тільки можна тече. Навіть у сусідню кімнату маленькі струмочки побігли.

Леонід Пантелєєв

БОЯГУЗ

Справа була в Криму. Один приїжджий хлопчик пішов на море ловити вудкою рибу. А там був дуже високий, крутий слизький берег. Хлопчик почав спускатися, потім подивився вниз, побачив під собою величезні гострі каміння і злякався. Зупинився і з місця не може зрушити. Ні назад ні вниз.

Вчепився в якийсь колючий кущик, сидить навпочіпки і дихати боїться.

А внизу, в море, в цей час колгоспник –рибалка ловив рибу. І з ним в човні була дівчинка, його дочка. Вона все бачила і зрозуміла, що хлопчик боїться. Вона стала сміятися і показувати на нього пальцем.

Хлопчикові було соромно, але він нічого не міг з собою зробити. Він тільки став прикидатися, ніби сидить просто так і ніби йому дуже жарко. Він навіть зняв кепку і став нею махати біля свого носа.

Раптом подув вітер, вирвав у хлопчика з рук вудку і кинув її вниз.

Хлопчикові було шкода вудки, він спробував повзти вниз, але знову у нього нічого не вийшло. А дівчинка все це бачила. Вона сказала батькові, той подивився вгору і щось сказав їй.

Раптом дівчинка зістрибнула у воду і попрямувала до берега. Взяла вудку і пішла назад до човна.

Хлопчик так розсердився, що забув все на світі і стрімголов покотився униз.

– Гей! Віддавай! Це моя вудка! – закричав він і схопив дівчинку за руку.

– На, візьми, будь ласка, – сказала дівчинка. – Мені твоя вудка не потрібна. Я навмисно її взяла, щоб ти зліз униз.

Хлопчик здивувався і каже:

– А ти звідки знала, що я злізу?

– А це мені тато сказав. Він каже: Якщо боягуз, то, напевно, і жаднюга.

Приклади стимульного матеріалу для дітей 4-Б класу  
(Картини художників, в яких сюжети відображають події із життя дітей)















## ДОДАТОК 5 ТРЕТІЙ ЕТАП ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Відповідно до вимог, які стосуються визначення наявності змін внаслідок психологічних впливів на вибірках невеликого обсягу, нами був застосований  $U$  критерій Манна-Уїтні.

Статистика критерію виглядає наступним чином.

$$U = W - \frac{1}{2}m(m+1) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m \delta_{ij}$$

де  $W$  – статистика Вілкоксона, призначена для перевірки цієї ж гіпотези

$$\delta_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{якщо } X_i < Y_j, \\ 0 & \text{в іншому разі} \end{cases}$$

Таким чином, статистика  $U$  рахує загальне число тих випадків, в яких елементи другої вибірки перевершують елементи першої вибірки. Якщо гіпотеза вірна, то

$$EU = \frac{nm}{2}, \quad DU = \frac{nm(n+m+1)}{12}.$$

Оскільки представлені нами змінні визначені відповідно до порядкової шкали, інтерпретація результатів схожа на інтерпретацію для незалежних вибірок. За винятком того, що U критерій обчислюється, як сума індикаторів попарного порівняння елементів першої вибірки з елементами другої вибірки. U критерій – найбільш потужна (чутлива) непараметрична альтернатива t – критерію для незалежних вибірок; фактично, в деяких випадках він має навіть більшу потужність, ніж t – критерій.

Оскільки обсяг вибірки більше 20, то розподіл вибірки для U статистики зводиться до нормального розподілу. Тому, разом з U статистикою, будуть показано Z значення (для нормального розподілу) і відповідне p – значення. Статистика  $U_1 = 69 - 10 \cdot 11/2 = 14$ ;  $U_2 = 141 - 10 \cdot 11/2 = 86$ .

Для перевірки одностороннього критерію вибираємо мінімальну статистику  $U_1 = 14$  і порівнюємо її з критичним значенням для  $n_1 = n_2 = 10$  і рівня значущості 1%, рівним 19.

Так як обчислене значення критерію менше табличного, нульова гіпотеза відкидається на обраному рівні значущості, і відмінності між вибірками визнаються статистично значущими. Отже, можна зробити висновок, що рівень розвитку рефлексії у молодших школярів до проведення формуючого експерименту є більш високим після формуючого, що статистично достовірно.

## ПРИКЛАДИ СТИМУЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДІТЕЙ 4-В КЛАСУ

(музичні твори)

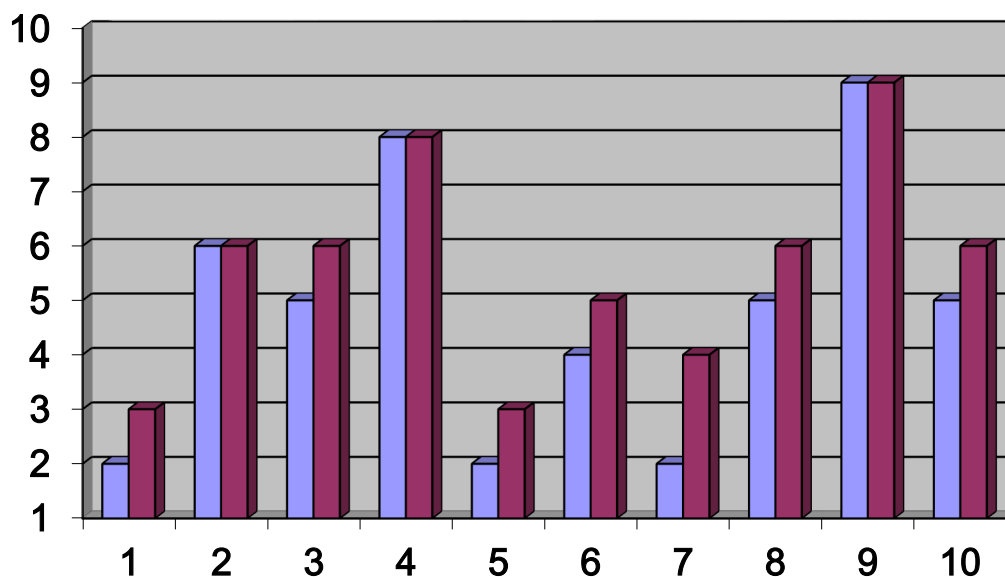
- А. Вівальді «Пори року»;
- Б. М. Лятошинський фрагмент опери «Золотий обруч» за історичною повістю І. Франка «Захар Беркут»;
- В. А. Моцарт соната a-moll #5;
- Д. Д. Шостакович фрагмент 7-ї симфонії;
- Е. Гріг «В печері гірського короля»;



- Й. Гайдн «Прощавальна симфонія»;
- Й. С. Бах Оркестрова сюїта h-moll «Жарт»;
- М. А. Римський-Корсаков оркестрова інтермедія «Політ джмелю», створена для його опери «Казка про царя Салтана»;
- М. В. Лисенко Марш запорожців з опери «Тарас Бульба»;
- М. І. Глінка Вальс-фантазія;
- М. П. Мусоргський «Балет невилуплених пташенят»;
- П. І. Чайковський «Полька» з Дитячого альбому;
- П. І. Чайковський «Хворобу ляльки» з Дитячого альбому;
- Р. Шуман «Перша втрата»;
- Р. Шуман «Сміливий наїзник»;
- С. С. Прокоф'єв «Петя і Волк»;
- С. В. Рахманінов «Етюд-картина» (Соль-дієз мінор).

## ДОДАТОК 6

*Зведений графік показників сформованості рефлексії у дітей групи «А»*

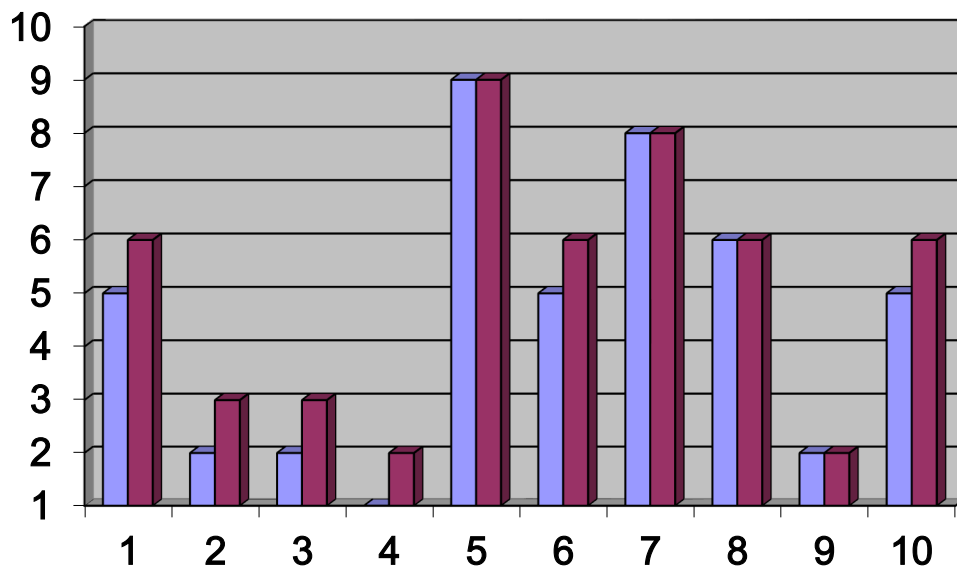


(синій) дані, отримані в ході експерименту, що констатує

(червоний) дані, отримані в ході контрольного експерименту

Зведений графік показників сформованості рефлексії у дітей контрольної групи.

*Зведений графік показників сформованості рефлексії у дітей групи «Б»*



(синій) дані, отримані в ході експерименту, що констатує  
(червоний) дані, отримані в ході контрольного експерименту