

ВІКОВИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧНЯ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ

У процесі навчання підлітка змінюються зміст, структура й механізми ідеального відображення дитиною навколишньої дійсності, розвивається її мислительна діяльність, поступово формуються поняття та системи понять, виробляється вміння аналізувати як абстрактні, теоретичні, так і конкретні ознаки, синтезувати їх у певну загальну структуру тощо. Зростає рівень рефлексії, усвідомлення дитиною своїх дій з предметами, предметів у їх різних властивостях і, нарешті, усвідомлення себе, власного Я.

Найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості. Самосвідомість підлітка характеризується передусім відчуттям дорослості. Підліток суб'єктивно пов'язує дорослість не стільки з наслідуванням, скільки із належністю до світу дорослих (Д.І. Фельдштейн).

Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афективні реакції.

Підліток уже вміє ставити перед собою мету, складати план дій, може оцінити та підібрати необхідні засоби, співвіднести їх із діями інших людей тощо. Орієнтуючись на інших, він уміє враховувати їх почуття та інтереси, бажання й характери, може зрозуміти інших та самого себе.

Це сприяє розвиткові специфічних особливостей самосвідомості, що

проявляються в самооцінці підлітка, його оцінці ефективності різних видів власної діяльності та своїх стосунків із дорослими й однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості виступає рефлексія.

Розмірковування підлітка про себе, про своє життя не абстрактні, а стосуються передусім того, що відбувається з ним, його стосунками з іншими людьми, життєвими планами тощо.

Приблизно в 13-14 років виникає інтерес до свого внутрішнього світу, у подальшому відбувається поступове ускладнення й поглиблення самопізнання. Завдяки інтенсивному інтелектуальному розвиткові з'являється схильність до самоаналізу. Образи Я, котрі створює у своїй свідомості підліток, відображають усе багатство його життя. Уявлення про фізичне Я, свій розум, здібності в різних сферах, силу характеру, товариськість, доброту та інші якості, інтегруючись, утворюють когнітивний компонент Я-концепції підлітка. З ним тісно пов'язані оцінний і поведінковий компоненти. Для підлітка важливо не просто знати, який він насправді, але й розуміти, наскільки значущими є його індивідуальні особливості. Їх оцінка істотно залежить від системи цінностей, що складається завдяки впливу дорослих та однолітків.

Підліток оцінює власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Він намагається зрозуміти свої особливості, усвідомити власні вади, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими й однолітками, відповідати вимогам інших людей та своїм власним. Останнє зумовлює домінуючу орієнтацію підлітка на позитивне в іншій людині та в самому

собі. Орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість формування особистості підлітка.

Поступово розширюються і поглиблюються уявлення підлітків про себе, однак інших людей вони поки що оцінюють повніше й правильніше, ніж себе.

Відповідаючи самому собі на питання «хто я?», «який я?», «до чого я прагну?», молода людина формує: 1) самосвідомість - цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх переваг і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; 2) власний світогляд як цілісну систему поглядів, знань, переконань своєї життєвої позиції; 3) прагнення повному і критично, самоствердити свою самостійність та оригінальність, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо.

Становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого Я – найважливіший психологічний процес підліткового віку.

Становлення самосвідомості відбувається за декількома напрямками: 1) відкриття власного внутрішнього світу, підліток починає сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого Я, з'являється почуття власної особливості, несхожості на інших, інколи з'являється і почуття самотності («Інші люди мене не розуміють, я - самотній»); 2) виникає усвідомлення неповоротності часу, розуміння скінченості свого існування.

У підлітковому віці формується центральна форма егоїдентичності. Бурхливе фізіологічне зростання, статеве дозрівання, занепокоєність тим,

як він виглядає перед іншими, необхідність знайти фахове покликання, здібності, уміння – ось питання, що постають перед підлітком, і це вже – вимоги суспільства до підлітка щодо самовизначення. На цій стадії наново постають всі критичні питання минулого. Якщо на ранніх стадіях у дитини сформувалися автономія, ініціатива, довіра до світу і до себе, упевненість у своїй повноцінності, значущості, то підліток успішно створює цілісну форму егоїдентичності, знаходить своє Я, визнання себе з боку довколишніх. У протилежному випадку відбувається дифузія ідентичності, підліток не може знайти своє Я, не усвідомлює своїх цілей і бажань, відбувається повернення, регресія до інфантильних, дитячих реакцій, з'являється неясне, але стійке відчуття тривоги, самотності, спустошеності, недовіри до себе.

Мета нашого дослідження – вивчення змісту навчання на розвиток особистісних характеристик, зокрема особистісної рефлексії. Зміст навчання, людинознавчі предмети зокрема література як один із найважливіших не тільки «людинознавчих», а й «людинотворчих» предметів повинні допомогти учневі знайти відповіді на його запитання – «Який Я є?», «Що є суттю мене?», «Як я ставлюся до себе та інших?».

Відмінністю підходу до вивчення літератури, який ми запроваджуємо при засвоєнні учнями знань є «початкова й кінцева точки руху»: не абстрактний учень, який рухається до наперед заданого зразка (ідеалу), сформованого відповідно до певної ідеології, на вимогу держави тощо, а «Я-майбутній» конкретної особистості, в якому реалізуються її сьогоденні потенції, нахили, здібності, зацікавлення [].

Посилюється роль самоаналізу учнем своєї діяльності як один з механізмів рефлексії. Йому

повідомляються знання того, як «працює» його інтелект, він оволодіває вміннями й навичками самоаналізу, аби спочатку під керівництвом учителя, а потім і самостійно розібратись у своїх діях, у меті власного життя, у ставленні до себе. На це спрямовані спеціальні завдання, які пропонують школяреві проаналізувати й описати власні відчуття, емоції, переживання, сумніви, почуття впевненості в собі.

Матеріал підручника: зміст, організація тексту, запитання – мають спрямовуватися насамперед на розвиток самостійності мислення, а не просте запам'ятовування і відтворення. Цьому може сприяти проблемний виклад матеріалу, подача різнопланових (у тому числі й суперечливих) поглядів на одну й ту саму проблему, запитання і завдання проблемного характеру, які б спонукали учня до пошуку власних шляхів її розв'язання, вироблення особистісного ставлення до виучуваного матеріалу, шукати власну позицію у змісті матеріалу, визначати своє світоглядне ставлення до себе та інших.

Опираючись на таке бачення сутності і структури особистості, вчені шукають показники її розвитку. В.Серіков вважає такими відповідальність, рефлексію й самореалізацію. М.Алексєєв називає мотивацію, самостійність, емоції, рефлексію.

Рефлексії в цьому процесі відводиться важлива роль. Її мета: «згадати, виявити й усвідомити основні компоненти своєї діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати і т.н. без розуміння способів свого учіння, механізмів пізнання й мислєдїяльності учні не зможуть присвоїти тих знань, які вони здобули». Крім того, рефлексивна діяльність є засобом самопізнання й

самооцінки, співвідношення отриманого й планованого результатів. Можна стверджувати, що без оволодіння уміннями й навичками рефлексії учень не зможе стати повноправним і повноцінним суб'єктом діяльності.

Рефлексивна діяльність учнів є обов'язковим і надзвичайно важливим складником навчання: *поточна*, що здійснюється в ході навчального процесу, й *підсумкова* – після завершення певної теми, курсу, в кінці дня, семестру, року. Її мета – згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

З метою самоаналізу школярам можуть пропонуватися запитання:

1. Чого я навчився на уроці?
2. Що було найцікавішим і чому?
3. Які я виконував завдання і якими способами?
4. Які труднощі зустрічалися і як я долав їх?
5. Мій настрій на уроці.
6. Побажання (собі, учителю).

Чому я вибрав саме цю тему (завдання)? Який головний результат моєї діяльності на уроці? Що робив кожен член групи? У чому полягала моя роль? Як я з нею впорався? Моя оцінка колективної діяльності? (Останні чотири під час роботи в групі).

Рефлексія може спрямовуватися й на інших учнів: Який спосіб вирішення проблеми запропонували мої товариші? Чим він відрізняється від мого?

Важливим моментом є рефлексія відчуттів (Що я відчував під час розв'язання проблеми?) та їх словесне вираження (можуть застосовуватися й інші способи, наприклад, графічний, через кольорову палітру тощо).

Для підсумкової рефлексії пропонуються такі запитання

(виконуються вдома або на спеціально відведеному уроці):

1. Яка моя найбільша справа за день (тиждень, рік)?

2. У чому я змінився за цей час?

3. Який мій найбільший успіх?

4. Чому і як я його досяг?

5. Які мої найбільші труднощі?

6. Як я їх долав і долатиму?

7. Що в мене раніше не виходило, а тепер виходить?

8. Які зміни відбулися в моїх знаннях?

9. Що я зрозумів про своє незнання?

10. Що я навчився робити?

11. Якими новими видами й способами діяльності я оволодів?

12. Які основні етапи мого навчання в цьому році, у чому їх специфіка?

Одним зі способів навчання рефлексивних дій є вміння учня інтерпретувати текст.

Ми використовуємо на уроці літератури наступні відомі [5] рівні інтерпретації тексту.

Діалогічний рівень (або підхід до тексту) – це з'ясування діалогу тексту зі світовою культурою, традиціями, перегуків із тим, що вже було створене в світовому культурному контексті до появи цього твору; що автор зі світового надбання використав або згадав для чого він це зробив, яку функцію виконує той чи інший текст. У поняття «культурний контекст» входить усе, що пов'язане не лише з саме культурою, але й з історією, філософією, наукою, географією, біблійними мотивами, соціологією тощо.

Синхроністичний рівень – передбачає вивчення перегуку твору зі своїм часом (відбиття рис, прикмет цього часу, обумовленість твору добою, детермінованість його, - це може бути мода, коло читання, історичні події цього часу, політика, топоніми, імена конкретних осіб тощо). Цей рівень

також дає учневі дуже багато не лише для розуміння тексту, але й для розуміння певної епохи, її неповторності, своєрідності, уписаності в цю епоху твору та його автора. Деякі автори навіть самі допомагають читачеві на цьому рівневі тлумачення тексту, подають автокоментар, пояснення слів та виразів.

Біографічний рівень інтерпретації вимагає досконалого знання біографії митця. Це перший крок, а далі йдуть пошуки відбиття біографічних маркерів у тексті, їх роль, функції, естетичне значення. Тут можна використовувати два підходи: знаючи біографію автора, йти до тексту, від його структури, образної системи – до біографії художника, щоб глибше зрозуміти народження того чи іншого образу.

Генетичний рівень тексту, генетичний підхід до нього – це встановлення родоводу, вивчення варіантів, їх зіставлення, робота в архівах, використання віднайдених чернеток та інших джерел – спогадів про автора, листування, відгалужень сюжету. Все це дуже важливе для розуміння задуму того чи іншого твору, для визначення концепту тексту й навіть творчості в цілому.

Характерологічний рівень – це трактування головного героя-протагоніста, інших дійових осіб, мотивування їх учинків, пошуки прототипів; це і характер як носій концепту або конструктивної ідеї. Тут треба розглянути тип або типи творення портрета героя-суб'єкта (портрет анкетних даних, поступово творений портрет, метонімічний портрет – зітканий з окремих рис, портрет-спростування, сатиричний портрет раптових змін тощо).

Функціональний рівень вивчення твору – це життя твору в часі, його функціонування раніше і тепер, згадки про нього, використання цитат з цього твору іншими митцями – свідоме й

неусвідомлене, запозичення, впливи, епіграфи з твору, різні посилання на нього, література про твір, переробки для сцени, кіно, балету, тощо. Цей рівень можна тлумачити і як функціонування тих чи інших творів у спадщині певного автора.

Асоціативний підхід (рівень) до тексту повністю залежить від тезаурусу учня, його передзнань. В учнівській аудиторії заклик до цього підходу викликає неоднозначну реакцію: дехто знизує плечима, хтось замислюється, а хтось гарячково починає щось записувати. Виникають літературні спогади, порівняння, зіставлення текстів, паралелі. Все це треба довести, виявити перегуки на різних рівнях: філософському, світоглядному, тематичному, жанрово-композиційному, поетичному, віршовому, мета лінгвістичному тощо.

Референційний підхід має на увазі звернення автора до читача, проблему читача як реципієнта, зв'язок: адресат – адресант, апелятивну інтонацію, характер авторської модальності. У лінгвістиці, у філологічній науці, якщо її брати широко, – референція – це співвіднесення висловлювання та його частин з дійсністю – з об'єктами, подіями, ситуаціями, знаходженням речей у реальному світі, та навіть і не в реальному – у світі казки, міфу, фільму. Об'єкти й ситуації в цьому співвіднесенні називаються референтами.

Референція, як правило, виникає у тексті тоді, коли в ньому є апеляція до читача, слухача, є акт повідомлення певної декларації. Така ситуація може виникати в будь-якому жанрі.

Аналогічний (ціннісний) підхід – веде до розуміння вічних, незмінних якостей (якщо вони віднайдені в тексті), які несе людству, світовій культурі певний твір на всі часи, це розуміння його «надзмісту», загальнолюдських цінностей,

нешвидкоплинних, якими твір прилучується до вічності.

Екзистенціальний підхід полягає в певній обумовленості буттям будь-якого гуманітарного знання, це буттєва передумова кожного гуманітарного знання. Екзистенціальний підхід (або екзистанс) – це своєрідний погляд на культуру і життя, на безпосереднє переживання людиною в її індивідуальному житті явищ ідеальних.

Символістичний рівень тексту – це наявність у тексті (й вивчення їх) міфологем, символів (вічних і авторських), ейдосів, архетипів, кодів. Цей підхід також вимагає ґрунтовної попередньої підготовки, орієнтації на різні дисципліни, які вивчали учні.

Інформативний рівень тексту – це наявність певної інформації – імпліцитної (прихованої, підтексту) і експліцитної (явної), це вивчення характеру інформації та її значення в пізнавальній спрямованості тексту. Інформативність – неоднорідна категорія, але в цілому скерована на розкриття концепту твору.

Особливу увагу треба привернути до прихованої, імпліцитної інформації, до так званого *підтексту*. Підтекст – це потенційний рівень тексту, категорія прихованого сенсу. Підтекст адресується не кожному читачеві, прихований його сенс розрахований на допитливих, уважних, підготованих, він вимагає вищого рівня роботи з текстом, ніж звичайне читання, яке може залишити підтекст непоміченим. Підтекст як додатковий сенс – відносно автономний і може розглядатися окремо, поза основним текстом з урахуванням його значення для концепту твору.

Емотивний рівень тексту – це дослідження панівних емоцій твору, його загальної тональності. А через емоції, які формують категорію модальності, систему філософських поглядів автора й суб'єктів на світ, людство, сенс життя людини на землі,

прийти до формулювань деяких констант індивідуального стилю митця і визначення концепту. Емотивне тло – це й система тропів відповідного характеру, це й нахил до вживання слів доміант певного характеру, це й ритмомелодика віршів, характер римування й рим як невід’ємних часточок цілісної естетичної системи. Специфіку індивідуальної естетичної системи формує, як правило, панівна емоція.

Навчаючи учнів прийомів та способів інтерпретації тексту, ми намагалися змінити особливості становлення їх самосвідомості, розширити образ власного «Я», поглибити уявлення підлітків про себе.

У нашому дослідженні нас цікавила особливість особистісної рефлексії підлітка в залежності від його особистісних характеристик, зокрема рівня довіри до себе. Орієнтуючись на отримані нами результати діагностики самооцінки (за Ч.Спілбергом, Ю.Ханіним) рівня тривожності (за Тейлором), рівня шкільної тривожності (за Філіпсом), діагностики особистості на мотивацію і запобігання невдач (за Т.Елерсом), самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком). Ми визначили дві групи учнів – з низьким рівнем довіри до себе та високим рівнем довіри до себе. У кожену групу увійшли по 30 учнів підліткового віку.

Перевірку засвоєння учнями вмінь, навичок, способів діяльності, інтерпретації тексту ми здійснювали шляхом аналізу самохарактеристик учнів, які вони склали після навчання рівнів інтерпретації.

При аналізі самохарактеристик ми прослідкували особливості рефлексії учнів з різним рівнем довіри до себе. Самохарактеристики різні за ступенем складності, глибиною, різнобічністю.

Ми аналізували самохарактеристики за наступними критеріями:

– за спрямованістю, – характеристики різняться за змістовністю розвитку морально-психічної основи особистості;

– за психологічним складом, – характери різняться більш вузьким та широким діапазонами, „одномірні” та „багатомірні”;

– за структурним відношенням, – характеристики різняться за їх цільністю, узгодженістю та відповідністю рис або їх нескладністю та суперечністю, наявністю або відсутністю інтраіндивідуальних відмінностей та екстраіндивідуальних рис характеру.

Ми визначили характеристики: короткі портретні замальовки; характеристики відносно широкого масштабу, в яких учень описує себе більш детально; характеристики широкого профілю, для складання яких необхідно глибоке саморозуміння учня, як зовнішніх, так і внутрішніх характеристик.

Ці види самохарактеристик мають якісну різницю, вони складаються з різної кількості компонентів, нетотожні за своєю структурою та різні за формою психологічного аналізу. Короткі самохарактеристики учнів з низьким та високим рівнем довіри до себе є своєрідними за складом та будовою. Учні з низьким рівнем довіри до себе зосереджені на фізичних даних, окремих частинах обличчя, загальнотілесних характеристиках фізичної сили. Характеристики власної особи за зовнішніми даними турбують їх більше: кількість та якість цих характеристики сильно варіюють - від загального виразу обличчя, форми усмішки, особливостей погляду, - до описування вербальної експресії (поз, жестів, мимічних рухів, пантоміміки) та стану здоров’я. Характеристика одягу, його стан, ставлення до нього дає можливість говорити про психологізм у плані самовизначення учня.

Учні з високим рівнем довіри до себе у своєму самовизначенні також звертаються до самохарактеристики зовнішності, але кожна з характеристик складається з невеликої кількості коротко означених компонентів, наприклад 4–5 або більше, які виявляють ті чи інші властивості особистості учня. У самохарактеристиках проглядається відбір властивостей з тим, щоби через них охарактеризувати зовнішній вигляд. Психологічний аналіз самохарактеристик має різну спрямованість і в кожному випадку орієнтований на розкриття визначеної структури або властивості самоусвідомлення.

Фізичні риси характеризуються у їх психологічному значенні, це не просто описування обличчя, очей, експресії, стану здоров'я, а психологічний аналіз їх виразності, відображення психічних станів та стійких властивостей. Зовнішнє і внутрішнє описано у їх єдності, так, як це є в дійсності. Характеристики експресії показані у єдності її психологічного, морального і естетичного значення та в її багатозначних функціях – вираз внутрішнього світу учня, спілкування, розуміння іншої людини. У цих самохарактеристиках, не зважаючи, що вони відносяться до коротких конкретних малюнків, ми відзначили такі включені у них властивості, які підкреслюють основні, центральні особливості учня серед інших описаних ним власних ознак. Наприклад, усвідомлення учнем потреби у самопізнанні, у зміні себе, у самовдосконаленні.

Другий вид самохарактеристик учнів відбувається більш широким описуванням власної особистості учня. Ці характеристики більш деталізовані, різнобічні, але водночас більш узагальнені.

Учні з низьким рівнем довіри до себе характеризують себе двопланово:

у взаємодії рис фізичного плану та одягу, фізичних та експресивних рис, а також багатопланово – у взаємозв'язку зовнішніх рис, експресивних та психологічних характеристик. Відповідно збільшується і кількість деталей, включених у характеристики, серед яких є й індивідуальні ознаки у вигляді стійких виразних рис особистості та ті, у структурі яких переважає домінуюча властивість.

У самохарактеристиках учнів з високим рівнем довіри до себе, крім означених вище особливостей, знаходимо у самоаналізі поєднання позитивних та негативних рис характеру, оцінно-сміслові судження про себе, усвідомлені переконання, принципи, норми поведінки, ідеали.

Третя група самохарактеристик найбільш складна та різноманітна за своїм психологізмом. У групі учнів з низьким рівнем довіри до себе, у самоаналізі, співвідносяться інтелектуальні риси та характер, зовнішні характеристики та особистісні властивості у їх єдності або суперечностях, визначені характерологічні стійкі виразні риси.

У порівнянні з самоаналізом учнів з низьким рівнем довіри до себе в характеристиках учнів з високим рівнем довіри до себе зустрічаємо характеристику їхніх стосунків з довколишніми, характеристику загальних уявлень про мету свого життя, мотивації діяльності, пошук сенсу власного існування, характеристик світоглядного комплексу (переконання, принципи, ціннісні орієнтації), питання тактики та стратегії життя.

На основі аналізу самохарактеристик учнів ми побудували кореляційну плеяду, яка відображає структуру самовизначення учнів. У результаті ми отримали пару плеяд, до яких увійшли статистично значущі компоненти коротких портретних замальовок,

характеристик, в яких присутнє описування учнем себе більш детально, та характеристик широкого профілю.

У кореляційну плеяду учнів з низьким рівнем довіри до себе не увійшли характеристики самовизначення, які розкриті у портретних замальовках, як статистично не значущі. Кількість компонентів плеяди – 5:

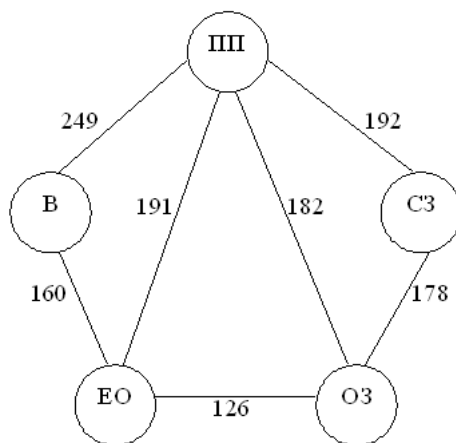
- ПП (психічні пізнавальні процеси);
 - В (воля);
 - С.З. (стан здоров'я);
 - ОЗ (особливості зовнішності);
 - ЕО (експресивні особливості)
- (див. мал. 1).

Кореляційна плеяда побудована на основі аналізу самохарактеристик, складених учнями з низьким рівнем довіри до себе, показує, що в центральній частині плеяди міститься комплекс інтелектуальних якостей учня, в якому представлені пізнавальні процеси. Тісно пізнавальні процеси пов'язані з вольовими характеристиками та станом здоров'я. Характеристики стану здоров'я

корелюють з зовнішніми особливостями учня (переважно з фізичною силою). Характеристика експресивних особливостей у самоаналізі корелює з волею та особливостями емоційних станів. Плеяда демонструє осмислення учнем реального образу Я, тобто ситуативний вид особистісної рефлексії.

До кореляційної плеяди учнів з високим рівнем довіри до себе увійшли характеристики трьох видів самовизначення, в яких виявилися статистично значущі кореляційні зв'язки. Всього компонентів у кореляційній плеяді 9, а саме:

- ПП (психічні пізнавальні процеси);
- ВЕ (воля та емоції);
- ЕО (експресивні особливості);
- СЗ (стан здоров'я);
- МЖ (мета життя);
- МД (мотиви діяльності);
- Св (світогляд);
- КВ (комунікативні властивості);
- ОСС (оціночно-сміслові судження про себе) (див. мал. 2).



Мал. 1

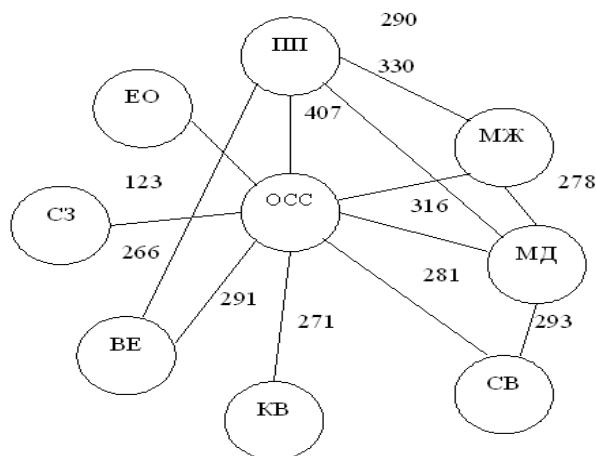
Кореляційна плеяда, яка відображає структуру самовизначення учня з низьким рівнем довіри до себе (за структурою)

Центром кореляційної плеяди є оцінно-смыслові судження про себе, в яких проявляються осмыслення минулого образу Я, реального Я та майбутнього Я. Привертають до себе увагу тісні зв'язки між психічними пізнавальними процесами та метою життя, мотивами діяльності та світоглядом учня. Комунікативні риси тісно корелюють з оцінно-смысловими судженнями про себе.

Аналіз отриманого матеріалу дозволяє нам виявити структуру самовизначення учня. Для двох груп учнів типовим є розвиток ситуативного виду рефлексії, осмыслення та переосмыслення

реального „Я”. Але структура цього самовизначення учнів з різним рівнем довіри до себе різна.

Рефлексивний аналіз власного Я учнів з низьким рівнем довіри до себе є обмеженим та неузгодженим. Осмыслення властивостей власного Я базується на аналізі зовнішньо даних характеристик, які слабо корелюють з аналізом та осмысленням особистості в цілому. Описування власного образу не розгорнуте, достатньо вузьке. Таке самовизначення майже закрите для встановлення нових знань про себе, можливостей самовдосконалення та саморозвитку особистості.



Мал. 2

Кореляційна плеяда, яка відображає структуру самовизначення учня з високим рівнем довіри до себе (за структурою).

Не представлений у структурі ретроспективний вид особистісної рефлексії у вигляді оцінно-смысового судження про себе в минулому. Перспективний вид особистісної рефлексії пов'язаний переважно з мотивами навчальної діяльності та розвитком волі.

Структура самовизначення учнів з високим рівнем довіри до себе відрізняється від попередньої. Осмыслення особистісних

характеристик відбувається в ретроспективі, перспективі й у теперішніх безпосередніх ситуаціях. Ситуативна особистісна рефлексія характеризується розгорнутістю, чіткістю, повнотою, складністю. Самовизначення, опосередковане визначення самостійності учня – розуміння своєї внутрішньої сутності, цілісне уявлення про себе, свої можливості, прагнення, резервні сили організму і психіки.

Перспективна особистісна власного життя. Такий самоаналіз рефлексія пов'язана з приводить до нових знань про себе самовизначенням переконань, сприяє самовдосконаленню в ціннісних орієнтацій, можливостей теперішньому часі та саморозвиткові в прийняття рішень, самостійних дій у перспективі. нових ситуаціях, плануванням

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андреева Я.Ф.* Читання як діалог // Проблеми загальної та педагогічної психології. : Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Т.2., ч. 6. – С. 109-115.
2. *Андреева Я.Ф.* Текст як об'єкт розуміння // Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т.3., ч.1. – С.70-76.
3. *Андреева Я.Ф.* Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом // Актуальні проблеми психології.: Наукові записки Подано до редакції 3.05.06
4. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник – К., ФЗМН. – 1988. – С. 31-112.
5. *Краснова Л.* До проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору. Посібник для учнів. Дрогобич Відродження.1997. 146 с.
6. *Турчин Т.* Розвиток особистісної рефлексії підлітка. // Молодь і ринок ДДПУ ім. І. Франка. – №2 (8) – 2004. С. 94-98

РЕЗІЮМЕ

Стаття присвячена аналізу умов розвитку особистісної рефлексії учня в контексті його взаємодії з художнім текстом. Представлені результати аналізу діяльності учня після його навчання різним рівням інтерпретації цього тексту.

SUMMARY

The article specifies some conditions of developing pupil's personal reflection in the context of his interaction with an artistic text. There are some results of the analysis of pupil's activity after his learning through different levels of an artistic text interpretation presented in the article.