

Никончук Н.О. Особливості рефлексії молодшими школярами вмінь та їх складових // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Том 2. Вип. 105. / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – С. 35-39. (Серія: Психологічні науки).

35

УДК 159.923 + 159.928

Никончук Н.О.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ВМІНЬ ТА ЇХ СКЛАДОВИХ

В статті представлена схема розвитку рефлексії вмінь у молодшому шкільному віці, описані основні тенденції в розвитку здібностей учнів початкових класів, визначені положення, які варто враховувати при організації ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів.

***Ключові слова:** молодший шкільний вік, здібності, вміння, рефлексія, ціннісна підтримка.*

Постановка проблеми. Розвиток здібностей молодших школярів відбувається в умовах переходу від ігрової до учбової діяльності та перебудови соціальних стосунків. Нова провідна діяльність (учіння) сприяє формуванню в учнів початкових класів таких важливих новоутворень як теоретичне ставлення до знань, рефлексія, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, узагальнені способи розумових дій, писемне мовлення [1, 2]. На думку О.К.Осницького, новоутворення дозволяють удосконалювати систему саморегуляції та поведінки дітей, оскільки наповнюють регуляторні функції новим психологічним змістом [6].

Головною складовою, яка визначає можливості особистості використовувати власні психологічні ресурси для здійснення саморегуляції загалом та регуляції здібностей зокрема, є рефлексія. О.Л. Музика зазначає: "рефлексія діяльнісних і смислових аспектів здібностей, як в окремих

ситуаціях, так і в окремих вікових періодах, створює певну транситуаційну основу для саморозвитку особистості як цілісності, яка проявляється на всіх рівнях регуляції розвитку здібностей” [4, с.143]. Саме в молодшому шкільному віці основне навантаження в плані регуляції припадає на процеси рефлексії, внаслідок чого починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дітей [6]. Усвідомлення учнями того, що вони вміють, і за допомогою яких дій і операцій досягають результатів, які вміння дозволяють їм виокремитися з-поміж оточуючих та бути поцінованими, значною мірою визначає напрямок і характер розвитку здібностей та особистісного саморозвитку.

Знання вікових закономірностей розвитку рефлексії вмінь у молодшому шкільному віці дозволить на якісно новому рівні підійти до розробки програм розвитку здібностей дітей. Припускаємо, що розширення кола відрефлексованих компонентів регуляційної системи, збагачення ними свідомості дітей можна оптимізувати шляхом застосування ціннісної підтримки – системи впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на розвиток рефлексії процесуальних мотивів та власних особистісних властивостей, що сприяють як успішній діяльності, так і особистісному зростанню [5].

Методика та процедура дослідження. Для дослідження особливостей рефлексії молодшими школярами вмінь та їх складових було використано методикку вивчення динаміки здібностей (МВДЗ), розроблену О.Л.Музикою. В основі цієї методики лежить структурно-операціональна модель розвитку здібностей особистості. Методика дозволяє вивчити суб’єктивне відображення в ціннісній свідомості школярів їх здібностей, представлених референтними, діяльнісними, дієво-операційними та особистісно-ціннісними компонентами. Дослідження за методикою здійснюється в межах ідеографічного підходу [3].

Процедура дослідження передбачала індивідуальну нестандартизовану бесіду, в ході якої дослідник цікавився, що вміє робити школяр, чим він любить займатися, які діяльності йому вдаються найкраще. Також учня запитували, чому він ще хотів би навчитися і для чого йому це потрібно. Дослідник пропонував дитині оцінити рівень розвитку власних умінь, а також прохав

виокремити в названих уміннях складові (практичні, перцептивні, розумові дії та операції тощо).

Дослідження проводилося упродовж 2003-2008 років на базі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I-III ступенів № 35 м.Житомира. Участь у дослідженні взяли 192 молодші школярі. Вибірка формувалася таким чином, щоб учнів 1, 2, 3, 4 класів з високим, середнім та низьким рівнем успішності, а також дівчаток і хлопчиків була однакова кількість.

Отримані результати та їхній аналіз. У ході дослідження було визначено три групи вмінь, які виокремлюють молодші школярі: **учбові вміння** („писати”, „рахувати”, „креслити відрізки”, „правильно визначати, де ставити апостроф”), **побутові вміння** („застеляти ліжко”, „готувати їсти”, „витирати пил”) та **ігрові вміння і вміння зі сфери дозвілля** („кататися на велосипеді”, „складати конструктор”, „грати в шашки”). Встановлено, що учбові вміння переважають у 29,16% молодших школярів, а побутові та ігрові – у 53,12% учнів (табл. 1).

Аналіз відповідей показав ряд відмінностей у розподілі вмінь серед учнів з різними рівнями успішності (табл. 2). Молодші школярі з високим і середнім рівнем успішності, зазвичай, називають уміння всіх трьох груп. Серед неуспішних учнів зустрічаються такі, що вказують лише учбові вміння та неадекватно високо оцінюють рівень їх розвитку або, навпаки, взагалі такі вміння не згадують у своїх відповідях.

36

Таблиця 1

Показники виокремлення молодшими школярами вмінь різних груп (n = 192)

Уміння	Досліджувані, які виділили вміння	Досліджувані, у яких домінує вміння
учбові	95,83%	29,16%
побутові	35,94%	13,02%
ігрові	88,02%	40,10%

Показники виокремлення учбових, побутових та ігрових умінь молодшими школярами з різними рівнями успішності (n = 192)

Рівень успішності учнів	Учбові вміння	Побутові вміння	Ігрові вміння
низький	46,88%	12,50%	40,62%
середній	34,37%	17,19%	48,44%
високий	37,50%	25,00%	37,50%

Аналіз рефлексії учнями початкових класів власних умінь та їх складових дозволив вибудувати загальну схему розвитку рефлексії вмінь та визначити основні тенденції у розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії вмінь. Було виокремлено *синкретичні, предметоцетровані алгоритмічні, децентровані алгоритмічні й узагальнені вміння* (рис. 1).

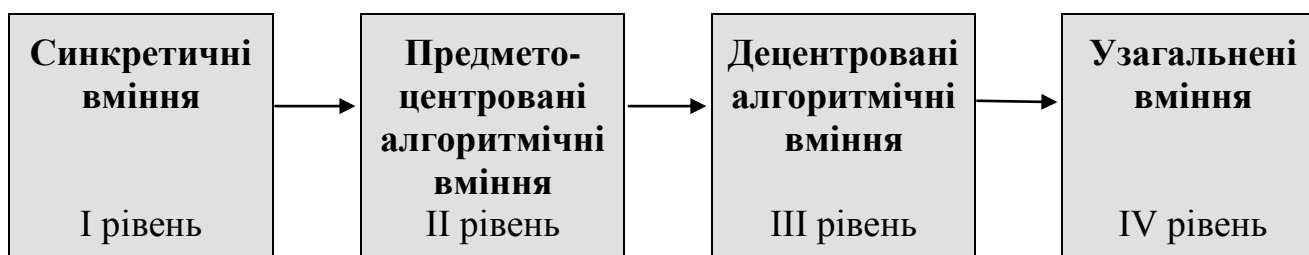


Рис. 1. Рівні рефлексії умінь

При визначенні рівнів рефлексії вмінь ми орієнтувалися на два основні критерії – здатність дитини виокремлювати складові вміння й рівень узагальнення виділених дій та операцій. Як допоміжні критерії розглядалися ступінь різноманітності складових умінь (виділені у структурі вміння складові належать до одного або різних видів дій та операцій) і рівень їх складності (складові вміння є елементарними діями та операціями або складаються з множини елементарних дій та операцій).

Синкретичні вміння. Молодші школярі з низьким рівнем рефлексії сприймають власні вміння цілісно й не можуть виокремити в них окремі дії та операції. Наприклад, дитина говорить, що вона вмє „малювати”, але не може пояснити, як вона це робить, що саме у неї в малюванні виходить найкраще, а

що найгірше й потребує вдосконалення. Вміння у свідомості учнів постають як неподільні синкретичні утворення, внаслідок чого їх можливості бути включеними у процес регуляції розвитку здібностей вкрай обмежені.

Предметоцентровані алгоритмічні вміння. На другому рівні рефлексії умінь молодші школярі здатні виокремлювати складові, але ці складові однотипні. Вони залежать від зовнішньої структури й характеристик того предмета, з яким працюють учні, та пов'язані з алгоритмом виконання діяльності. Наприклад: „Щоб уміти малювати метелика, треба вміти малювати голову, вміти малювати животика, вміти малювати крильця та вміти малювати вусики”. Дії та операції осмислюються через складові предмета, що зображається.

Узагальнення дій та операцій відсутнє. Щоразу дитина виокремлює складові, які безпосередньо пов'язані з конкретним предметом. Тобто дії та операції, які потрібні для малювання метелика, не можна застосувати для малювання будиночка або машини. У свідомості дитини вміння малювати метелика, ведмедика чи будиночок представлені як зовсім різні вміння.

Децентровані алгоритмічні вміння. Наступний рівень рефлексії умінь пов'язаний як з окремими технологічними й алгоритмічними операціями, що стосуються якогось одного дуже вузького уміння, так і з діями, які можуть бути застосовані в більш широкому контексті загального вміння. Наприклад, в умінні „малювати автомобіль” школяр виділяє дії, прив'язані до предмета („вміти малювати кузов”, „вміти малювати колеса”), та узагальнені дії, які виконуються також при малюванні інших предметів („розфарбовувати”, „наводити контури”).

37

Узагальнені вміння. На вищому рівні розвитку рефлексії учні виокремлюють загальні складові вміння, які базуються не лише на предметному чи образному мисленні, а й на узагальнених розумових діях та можуть бути перенесені на вирішення інших задач. Прикладом узагальненого вміння може бути така відповідь школяра: „Щоб уміти малювати, потрібно

вміти проводити лінію своєю рукою, фантазувати, тренуватися, знати, який підбирати колір...”. На цьому етапі виділення дій та операцій залежить не від структури чи характеристик предмета, з яким працює дитина, а зумовлене загальним алгоритмом застосування вміння до багатьох предметів у різних ситуаціях.

Варто зазначити, що в міру оволодіння вмінням відбувається укрупнення виділених складових, тобто названі дії та операції можуть виступати як самостійні мікрореміні, які, в свою чергу, учні також можуть вербалізувати.

Школярі виокремлюють загальні та ряд спеціальних складових уміння, зазначають, за яких умов використовують ті чи інші спеціальні дії та операції. Загальні складові необхідні для успішного виконання діяльності в більшості випадків: „Щоб вміти малювати, треба вміти тримати олівець, вміти розфарбовувати...”. Спеціальні складові потрібні для досягнення результату в окремих випадках, але вони суттєво визначають те, наскільки добре людина володіє вмінням: „Якщо ви хочете намалювати будинок і дерева, то вам потрібно зобразити перспективу”.

У ході аналізу роботи учнів було помічено, що школярі виділяли більшу кількість складових уміння, коли дослідник наголошував на необхідності виконання діяльності на високому рівні: „Що потрібно знати, вміти та робити для того, щоб малюнок, який малює казковий герой, був найкращим у класі?”, „Чому ще потрібно навчитися казковому герою, щоб він умів малювати краще за інших?”. На нашу думку, рушійною силою, яка забезпечує перехід дітей з нижчого рівня рефлексії на вищий, тобто перехід до усвідомлення власних дій та включення їх у процес регуляції діяльності, є прагнення отримати визнання.

Аналіз відповідей дозволив простежити вікову динаміку рефлексії учбових умінь та її зв'язок з рівнем успішності учнів.

У ході дослідження було встановлено, що з віком у молодших школярів кількість синкретичних та предметоцентризованих алгоритмічних умінь зменшується, а децентрованих алгоритмічних й узагальнених умінь – збільшується (табл. 3).

Вікова динаміка рефлексії учбових умінь (n = 192)

Клас	Рівні рефлексії вмінь			
	синкретичні вміння	предмето-центровані алгоритмічні вміння	децентровані алгоритмічні вміння	узагальнені вміння
1 клас	42,92%	57,08%	0,00%	0,00%
2 клас	0,00%	62,51%	34,42%	3,07%
3 клас	0,00%	53,28%	42,22%	4,50%
4 клас	0,00%	31,45%	58,29%	10,26%

У першокласників виявлені синкретичні (42,92%) та предметоцентровані алгоритмічні учбові вміння (57,08%). Децентровані алгоритмічні та узагальнені вміння в дітей відсутні.

В учнів другого класу переважають предметоцентровані алгоритмічні вміння (62,51%). У школярів зникають синкретичні вміння та з'являються децентровані алгоритмічні (34,42%) й узагальнені вміння (3,07%).

У третьокласників відсоток предметоцентрованих алгоритмічних умінь зменшується (53,28%), а відсоток децентрованих алгоритмічних й узагальнених умінь збільшується (42,22% і 4,50%).

В учнів четвертого класу переважають децентровані алгоритмічні вміння (58,29%). У порівнянні з показниками досліджуваних двох попередніх груп у 3,3 та 2,3 рази зростає показник узагальнених учбових умінь (10,26%).

Порівняння особливостей рефлексії учбових умінь досліджуваних з різним рівнем успішності показав, що в школярів з низьким рівнем успішності домінують синкретичні та предметоцентровані алгоритмічні вміння, а в учнів з середнім та високим рівнем – предметоцентровані алгоритмічні та децентровані алгоритмічні вміння (табл. 4).

В учнів з низьким рівнем успішності домінують предметоцентровані алгоритмічні вміння (77,20%). Синкретичні й децентровані алгоритмічні вміння складають 20,62% та 2,18% всіх умінь школярів. Рефлексія узагальнених умінь у цієї групи досліджуваних відсутня.

У школярів з середнім рівнем успішності показник синкретичних умінь становить 9,19%, а показник предметоцентрованих алгоритмічних – 46,45%. Децентровані алгоритмічні вміння в досліджуваних цієї групи представлені значно більше, ніж у школярів із низьким рівнем успішності (44,36%).

В учнів із високим рівнем успішності показники синкретичних (2,40%) і предметоцентрованих алгоритмічних умінь (29,59%) менші за показники досліджуваних з середнім та низьким рівнями успішності. В досліджуваних цієї групи домінують децентровані алгоритмічні вміння (54,66%). В успішних школярів вже представлений рівень рефлексії узагальнених умінь (13,35%).

38

Виявлена динаміка в розвитку рефлексії учбових умінь молодших школярів є незначною і, очевидно, може бути поліпшена шляхом застосування формувальних впливів.

Таблиця 4

Показники рефлексії учбових умінь молодших школярів з різними рівнями успішності (n = 192)

Рівень успішності	Рівні рефлексії вмінь			
	синкретичні вміння	предмето-центровані алгоритмічні вміння	децентровані алгоритмічні вміння	узагальнені вміння
низький рівень	20,62%	77,20%	2,18%	0,00%
середній рівень	9,19%	46,45%	44,36%	0,00%
високий рівень	2,40%	29,59%	54,66%	13,35%

Аналіз відповідей молодших школярів дозволив виявити *ряд тенденцій у розвитку здібностей* на рівні діяльнісного та дієво-операційного компонентів: тенденцію до компенсації в розвитку учбових здібностей; залежність рефлексії складових умінь від рівня оволодіння діяльністю; усвідомлення практичних дій та операцій; усвідомлення складових ігрових умінь і вмінь зі сфери побуту; усвідомлення освоєних складових умінь.

Тенденція до компенсації в розвитку учбових здібностей. У молодшому шкільному віці діти намагаються отримати визнання з боку референтних осіб у

кількох сферах – у навчанні, дозвіллі та в побуті. Оскільки провідна діяльність змінюється з ігрової на учбову, найбільш вагомими для школярів стають досягнення в сфері навчання. Однак навчальний процес організований таким чином, що в більшості випадків учитель оцінює лише найкращі або перші досягнення учнів, а процес оволодіння вміннями нерідко залишається неоціненим. У зв'язку з цим, утримувати першість у навчанні може лише незначний відсоток школярів з високим рівнем успішності („я в класі читаю найкраще”). Така ситуація спонукає решту учнів шукати визнання в інших сферах діяльності, тобто розвивати вміння зі сфери дозвілля або побуту („займаюся акробатикою”, „вмію ліпити зі снігу квіточки” тощо).

Аналіз відповідей учнів показав, що невелика кількість учбових умінь у поєднанні зі значною кількістю вмінь зі сфери дозвілля та (або) зі сфери побуту, зазвичай, свідчать про явище компенсації в розвитку здібностей. Учні спрямовують свою увагу на ті соціальні групи й діяльності, які дають більше можливостей для особистісного розвитку, ніж шкільне навчання. У тих випадках, коли найближче соціальне оточення не може належно поцінувати учбові досягнення, це явище можна спостерігати навіть у школярів з високим рівнем успішності.

Залежність рефлексії складових уміння від рівня оволодіння діяльністю. Суттєві відмінності між молодшими школярами можна простежити в рефлексії складових умінь. Учні з високим рівнем успішності, які оволоділи учбовою діяльністю, роблять послідовний і ретельний аналіз складових уміння й виокремлюють більшу кількість дій та операцій (6,7 одиниць), ніж однокласники з середнім та низьким рівнем успішності (4,9 та 3,1 одиниць відповідно). Школярі з високим рівнем успішності виділяють у структурі вмінь складові, які можна віднести до різних видів дій та операцій: практичних, перцептивних, розумових тощо. Виокремлені складові безпосередньо не прив'язані до предмета чи умов діяльності. У названих складових успішні учні можуть виокремити ще дрібніші дії й операції.

Досліджувана С.А. (4 клас, високий рівень успішності) в умінні „рахувати”

назвала компоненти: „знати цифри”, „знати таблицю додавання, віднімання, множення й ділення”, „навчитися в стовпчик додавати та віднімати двоцифрові та трицифрові приклади”, „знати правила з математики... наприклад, віднімати та додавати метри й дециметри, тонни й кілограми”.

Досліджувана З.В. (3 клас, низький рівень успішності) в умінні „розв’язувати приклади” зазначила складові: „вивчити таблицю множення й ділення”, „рахувати на пальцях”, „вміти віднімати”, „вміти додавати”.

Усвідомлення практичних дій та операцій. Молодші школярі легше та частіше виділяють у вміннях практичні дії й операції. З переходом на вищі рівні розвитку рефлексії досліджувані починають виокремлювати перцептивні, розумові дії („підбирати кольори”, „знати, як розв’язувати задачу”, „думати, як вигравати”, „вміти фантазувати”) та стратегії виконання діяльності („старатися”, „бути уважним”, „трудитися”).

Усвідомлення складових ігрових умінь та вмінь зі сфери побуту. Порівнюючи особливості рефлексії вмінь з різних сфер, варто зазначити, що досліджувані краще виокремлюють і вербалізують складові ігрових умінь та вмінь зі сфери побуту („гратися на комп’ютері”, „робити літачки” „прибирати в хаті”, „мити посуд” тощо). Згадані вміння складаються з невеликої кількості відпрацьованих практичних операцій. Послідовність таких операцій чітка й визначена, а ситуації, в яких вони здійснюються, є достатньо стандартними. На відміну від учбових, ці вміння не потребують значної кількості розумових дій та операцій і складної аналітико-синтетичної діяльності.

Досліджуваний П.Б. (3 клас, середній рівень успішності) в умінні „мити посуд” виокремлює компоненти: „вміти вмикати колонку”, „мити гарячою водою й спеціальною ганчіркою, щоб не псувався

посуд”, „мити кожну тарілочку окремо”, „мити тарілки під низом”, „перевіряти, чи добре помилося, чи ще треба сполоснути”.

Усвідомлення освоєних складових умінь. Завдання виокремити складові вміння викликало в досліджуваних значно більше складнощів, ніж завдання

назвати ті вміння, якими вони володіють. Значні труднощі досліджувані відчували, аналізуючи учбові уміння: для того, щоб уміти малювати, треба „брати аркуш, олівці і малювати”, а для того, щоб уміти гарно читати, треба „читати в школі та вдома”. Однак школярі зуміли виконати завдання після того, як дослідник переформулював запитання: „Що в тебе найкраще виходить у малюванні, читанні, письмі?”, „Що в тебе виходить не дуже гарно, і ти хотів би навчитися робити це краще?”. При цьому „успішні” і сформовані складові учні виокремлювали самостійно, швидко й у всіх уміннях. Аналіз „неуспішних” складових був значно тривалішим і не завжди результативним.

Досліджувана Б.К. (1 клас, середній рівень успішності) в умінні „читати” не може виокремити жодної складової. Після додаткових запитань зазначає, що найкраще в неї виходить „читати по складах”, а найгірше – „читати швидко”.

Досліджувана Р.К. (3 клас, низький рівень успішності) вміє „трошки робити задачі”. Називає такі складові вміння: „записувати умову”, „записувати пояснення”, „робити додавання, віднімання, множення та ділення”. Найкраще в дівчинки виходять приклади на віднімання. Учениця намагається пояснити, що в задачах їй не вдається, й чому вона хотіла б навчитися. Школярка пробує навести приклад: „Мама купила 5 кілограм яблук, а тато – невідомо. На скільки кілограмів яблук більше купила мама? І оце мені саме важче... Не знаю, яка перша дія”.

На нашу думку, розвиток рефлексії складових уміння в молодшому шкільному віці відбувається в двох напрямках: спочатку предметом рефлексії стають не всі дії й операції, а ті, які вдаються найкраще, і ті, які викликають труднощі. Успішні складові вміння діти усвідомлюють раніше, ніж неуспішні.

Молодші школярі нерідко зазначають, що вони вирізняються з-поміж найближчого соціального оточення не якимись окремими вміннями, а саме особливостями виконання окремих дій та операцій: „Я один у класі вмію сам собі диктувати й писати”, „гарніше за мене розмальовувати вміють усі, а малюнки малюю краще я”. В умовах включення в однакові види діяльності саме відмінності у виконанні таких дій та операцій дозволяють дітям

задовольняти потребу в визнанні.

Висновки. В результаті дослідження рефлексії умінь та їх складових було виокремлено ряд положень, які, на нашу думку, варто враховувати при організації ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці. Вважаємо, що ціннісна підтримка має бути зорієнтована на створення умов, за яких у дітей виникала б потреба виконувати діяльність на високому рівні, а отже, осмислювати власні дії й перетворювати їх у предмет свідомої регуляції. Аналіз процесу та результатів діяльності має базуватися на виокремленні й вербалізації умінь та їх складових. Ціннісну підтримку бажано вибудовувати з опорою на успішно засвоєні складові вмінь. У програмі розвитку здібностей молодших школярів чільне місце необхідно відвести ціннісній підтримці розвитку учбових здібностей.

Використані джерела

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 463 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Музика О.Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / Олександр Леонідович Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. В.О. Моляко]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12, вип. 2. – С. 142–148.
5. Музика О.Л. „Три кроки – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості //Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник /За ред.

С.Д.Максименка, Г.О.Балла, М.М.Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОППО, 2004. – С. 81-88.

6. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / Алексей Константинович Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

Nykonchuk N.O.

**THE REFLECTION FEATURES OF SKILLS AND THEIR
COMPONENTS BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN.**

The development pattern of reflection skills at primary school age is presented. The main tendencies in primary schoolchildren's abilities development are described. Also the principles that should be taken into account while value support organization of primary schoolchildren's abilities development are defined.

Key words: primary school age, abilities, skills, reflection, valued support.