

## РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Шиловська О.М. Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку.*

*Анотація.* В статті відображено результати емпіричного дослідження рівня розвитку інтерпретаційних процесів конструювання досвіду в молодших школярів та зв'язок означених процесів з рівнем розвитку рефлексії та децентрації.

В процесі проведеного дослідження було виявлено наявність трьох рівнів інтерпретаційних процесів особистості: смисловий, передсмисловий та перехідний. Також у частини дітей молодшого шкільного віку, що брали участь у дослідженні, виявлено несформованість інтерпретаційних процесів.

Досліджено зумовленість рівнів розвитку інтерпретаційних процесів особистості розвитком у дитини таких ключових процесів, як децентрація та рефлексія. Доведено, що за наявності високого рівня розвитку рефлексії дітям молодшого шкільного віку властивий смисловий рівень інтерпретації. В той же час несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана з низьким рівнем розвитку рефлексії.

Визначено, що розвиток децентрації в молодшого школяра як процесу, що зумовлює формування здатності до інтерпретації особистості, починається з розвитку емоційної децентрації. Означена здатність успішно розвивається в дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та емпатії. Доведено, що відкритість у спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації особистості. Несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана із замкнутістю, некомунікабельністю, відчуженістю дитини, її негнучкістю та конфліктністю у спілкуванні.

**Ключові слова:** молодший шкільний вік, рефлексія, децентрація, інтерпретаційні процеси конструювання досвіду.

***Shilovska O. Development of reflection and decentralization as the factor in formation of primary schoolchildren interpretive processes.***

**Abstract.** *The article reflects an empirical study's results of the interpretive processes' development of constructing experience by primary schoolchildren and the relationship of these processes with the development of reflection and decentralization.*

*In the course of the study there were detected three levels of personality's interpretive processes: semantic, pre-semantic and transitional. Also some primary schoolchildren who took part in the study did not form the interpretive processes at all.*

*It was investigated the conditionality of the interpretive processes' development such key processes as decentralization and reflection. It is proved that the primary schoolchildren with the high level of reflection development have a semantic level of interpretation. And the immaturity of interpretive processes is associated with low level of reflection development.*

*It is determined that decentralization development of the primary schoolchildren, as the process which determines the interpretive processes formation of personality begins from the development of the emotional decentralization. Marked ability is successfully developed by the primary schoolchildren who are opened to communication, ready to interact, friendly, capable of compassion and empathy. It is proved that openness in communication correlates positively with the existing semantic, pre-semantic and transitional levels of personality interpretation. The immaturity of interpretive processes is connected with the isolation, incommunicability, alienation of the child, his or her inflexibility and conflict in communication.*

**Key words:** *primary schoolchildren, reflection, decentralization, interpretive processes of constructing experience.*

**Постановка проблеми.** Період молодшого шкільного віку відкриває нові можливості для розвитку дитини. Зокрема, дитина набуває нової соціальної ролі, значно розширюючи коло спілкування, удосконалюючи його навички. З переходом до шкільного навчання на новому рівні реалізується й потенціал розвитку дитини. Вона пізнає не лише оточуючий світ, а й саму себе, набуваючи досвід переживання та усвідомлення життєвих подій. Новий спосіб життя, пов'язаний зі школою, потребує переоцінки цінностей, нового ставлення не лише до

свого оточення, але й до власної особистості, що в свою чергу, дає поштовх для інтенсивного розвитку самосвідомості.

За результатами попередніх досліджень у дітей молодшого шкільного віку починає формуватися самототожність як характеристика особистісного досвіду. Формування рефлексії, що відбувається на даному віковому етапі, сприяє усвідомленню дитиною власного «Я», свого життєвого досвіду, будуванню власної «Я-концепції», а отже, відкриває можливості для переосмислення, переструктурування отриманого досвіду.

**Актуальність дослідження** зумовлена новим підходом до вивчення психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, в основі якого лежить погляд на особистість як автора власного життя.

**Метою** даної статті є емпіричне дослідження розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно теоретичної моделі дослідження, за якою працює лабораторія когнітивної психології, серед ключових процесів, що визначають розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду є інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія, децентрація. Особливості перебігу означених процесів зумовлюють основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості (передсмісловий (значеннєвий), смисловий та метасмісловий).

Досліджуючи рівень сформованості інтерпретаційних процесів у молодших школярів, ми використовували притчу. Використання притчі в практичній діяльності доводить, що вже сам процес оповідання історії, певним чином змінює стан свідомості дитини, занурюючи її в смислове поле притчі. Дитина уявляє хід думок описаних персонажів, переживає разом з ними, часто накладаючи події та вчинки персонажів на свій власний досвід. Важливою особливістю є й наявність кількох рівнів усвідомлення будь-якої притчі. Після ознайомлення зі змістом оповідання, досліджуваним було запропоновано виконати завдання, за якими можна попередньо визначити рівень сформованості у дитини інтерпретаційних процесів. Зокрема, про наявність у досліджуваних передсміслового рівня свідчить успішне виконання наступних завдань:

1. Поділіть текст на частини. Виділіть їх у тексті.
2. Складіть план тексту.
3. Поставте 3-5 власних запитань до тексту.

Про сформованість смислового рівня інтерпретації може свідчити виконання завдань:

1. Яку проблему у тексті намагається розкрити автор?
2. Яка основна думка текст?
3. Напишіть продовження тексту
4. Уявіть, що ти зустрівся з автором тексту. Постав йому три запитання.

І нарешті, наявність у дітей метасмислового рівня інтерпретації можна попередньо діагностувати, якщо молодший школяр виконає наступні завдання:

1. Що спонукало автора до написання тексту?
2. Уяви, що текст написано автором особисто для тебе. Напиши свою відповідь автору (1-3 речення).
3. Кому було б корисно прочитати цей текст?
4. Які труднощі виникали у тебе в процесі виконання завдань?

Варто також взяти до уваги, що неповне виконання перерахованих завдань або виконання не всіх завдань, що відповідають певному рівню, може свідчити про перехідний рівень інтерпретації. Зокрема, стосовно дітей молодшого шкільного віку ми маємо на увазі перехідний рівень від передсмислового до смислового, оскільки метасмисловий рівень у молодших школярів в процесі дослідження нами не був виявлений.

За результатами дослідження смисловий рівень інтерпретації виявлено у 9% досліджуваних. Діти означили проблемну ситуацію твору, сформулювали основну думку та написали власне продовження тексту. Однак у частини досліджуваних виникли проблеми з можливістю поставити питання до автора або ж ці запитання носили виключно формальний характер. Успішне виконання поставлених завдань, на наш погляд, пов'язано з запровадженням державного стандарту початкової освіти, одним із важливих напрямків якого є формування мовленнєвої компетентності школярів. Формування означеної компетентності на етапі початкової освіти передбачає розвиток здатності слухати, сприймати й відтворювати отриману інформацію; читати і розуміти текст; вести діалог та брати участь у дискусіях; розвиток вміння переконувати й відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди, як в усній, так і письмовій формах. В процесі роботи з текстом діти вчать виділяти основну думку, проблемні ситуації, що відображені в тексті, ставлять власні запитання, що пов'язані зі змістом тощо. Таким чином, вони отримують перші навички ведення діалогу з вчителем, однокласниками, а згодом і з текстом. Однак перераховані компетентності властиві дітям,

які багато читають, і не лише літературу, що передбачена шкільною програмою.

Перехідний рівень інтерпретації був виявлений у 34% досліджуваних. Досліджуваними була сформульована основна думка твору та написане власне продовження. Однак, виникли суттєві складності у визначенні проблемної ситуації тексту. Поставити три запитання до автора для дітей даного віку було досить складно. Досліджувані намагалися ставити одне – два запитання, що, з нашої точки зору, носять більш формальний характер. (Для кого написане оповідання? Чи є у автора діти? Коли написане оповідання? Чому обрав саме такого героя? Як довго автор писав оповідання?). Однак найчастіше зустрічалися відповіді «я не знаю, про що запитати», «у мене немає запитань». На наш погляд, дана ситуація зумовлена тим, що у дитини молодшого шкільного віку лише починає формуватися та розвиватися внутрішній контекст сприйняття оточуючого світу та взаємодії з ним. Разом з тим досить вагомим і визначальним у процесі інтерпретації оточуючої дійсності в досліджуваних даного віку є зовнішній контекст, що зумовлений прямим та опосередкованим впливом дорослих, які оточують дитину.

Передсмисловий рівень інтерпретації в процесі дослідження був виявлений у 54% третьокласників. Діти виокремили логічні частини тексту, склали план (не розгорнутий) та поставили власні запитання до тексту, які найчастіше стосувалися головних героїв або подій у тексті). На жаль, у 7% досліджуваних не сформовані інтерпретаційні процеси, про що свідчить неможливість поділити текст на логічні частини, а відповідно й скласти план тексту. З нашої точки зору, така ситуація зумовлюється не лише віковими особливостями дитини, але й недостатньою читацькою діяльністю і, як наслідок, недостатнім розвитком читацької компетентності в молодшого школяра.

Як зауважує В.Мартиненко [1], читацька діяльність містить певні структурні етапи, що пов'язані між собою. Зокрема, перший етап зумовлюється наявністю потреби, мотиву і мети читання. Зауважимо, що потребу в читанні має незначний відсоток дітей молодшої школи, а мета і мотив радше зумовлюються необхідністю виконання певного завдання і тиском з боку дорослого, ніж потребою в читанні. На другому етапі відбувається первинне сприйняття змісту, що, на нашу думку, відкриває можливість для взаємодії та комунікації з текстом. Як правило, навичкам первинного сприйняття й комунікації з текстом в молодшому шкільному віці дитина вчиться в школі і занадто рідко

батьки надають цьому належної уваги. Дитина, яка не оволоділа навичками первинного сприймання змісту тексту, надалі не здатна до поглибленого розуміння змісту та його інтерпретації, що передбачає наступний етап читацької діяльності. Останній етап – рефлексивний. На даному етапі дитина дає власну оцінку прочитаному, виражає власне ставлення до змісту тексту, його автора тощо.

Ми припускаємо, що молодші школярі, в яких виявлено передсмысловий рівень інтерпретації, радше за все, оволоділи першим та другим етапом читацької діяльності і на даному етапі свого розвитку ще не здатні до поглибленого розуміння тексту.

Досліджувані, в яких не сформовані інтерпретаційні процеси, як правило, мають недостатній рівень розвитку навичок читання, що ускладнює не лише процес розуміння тексту, але й сам процес читання. І, як наслідок, суттєво ускладнюється розвиток здатності дитини до конструювання досвіду, що, насамперед, передбачає розвиток інтерпретаційних процесів.

Однак, як ми вже зазначали, розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду визначають також такі процеси, як інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія та децентрація.

Н.М. Пеньковська [3] зауважує, що розвиток здатності до рефлексії в молодшому шкільному віці зумовлений отриманням дитиною життєвого досвіду в різних сферах життєдіяльності та характером взаємодії з референтними дорослими та однолітками. На думку дослідниці, розвиток рефлексії в молодшого школяра зумовлюється не лише сформованістю механізмів ідентифікації, диференціації та узагальнення, але й збагаченням образу «Я», системою взаємин дитини з найближчим оточенням та індивідуальною історією життя. Досліджуючи розвиток рефлексії у дітей молодшого шкільного віку, авторка виокремила чотири групи рефлексивних позицій, зокрема: оптимальний, нестабільний, зародковий та амбівалентний. З нашої точки зору, саме оптимальний тип рефлексивної позиції сприяє розвитку здатності до інтерпретації в молодших школярів, оскільки діти характеризуються здатністю усвідомлювати свої сильні сторони, критично оцінити недоліки, вмінням узгоджувати власні інтереси з інтересами інших у спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

В нашому дослідженні ми використовували модифіковану М.В. Максимовим методику А.В. Карпова. У модифікованій автором методиці залишилось два види рефлексії, які, на думку дослідника,

відповідають особистісному розвитку молодшого школяра, а саме ретроспективна рефлексія та рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми.

В модифікованій методиці для молодших школярів автор залишив 12 запитань, на які досліджувані дають відповіді: ніколи так не буває, інколи так буває, часто так буває, завжди так буває. Автором було виокремлено чотири рівні розвитку рефлексії у дітей.

Низький рівень – дитина не завжди може висловитись щодо причин та наслідків своїх вчинків; будуючи свою поведінку, практично ніколи не зважає на думку інших,; в неї слабо або взагалі не сформовані навички розуміння своїх емоційних станів. Зазначений рівень рефлексії в процесі дослідження був виявлений у 7% молодших школярів.

Нижче середнього рівня – висловлювання дитини щодо результатів своєї діяльності та наслідків своїх вчинків свідчать, що їх усвідомлення вже починає формуватися. Дитина намагається координувати свої дії з іншими дітьми. Прагнення аналізувати свої можливості, прагнення та уміння ще не виявляється. Може висловитись щодо своїх емоційних станів, але ці висловлювання свідчать, що навички аналізу своїх емоцій тільки починають формуватися. Такий рівень рефлексії був виявлений у 28% дітей молодшого шкільного віку.

Середній рівень – сформовані показники усвідомлення причин та наслідків своїх дій та вчинків. Дитина здатна скоординувати свої дії з діями інших дітей. На більш високому рівні сформовані навички аналізу результатів своєї діяльності, власних психічних станів, але дитина ще не завжди може пояснити власний емоційний стан, поведінку. Під час оцінки себе, своїх можливостей, умінь, акцент робить лише на позитивні моменти. Середній рівень розвитку рефлексії був виявлений у 53% досліджуваних.

Високий рівень – дитина здатна вже усвідомлювати свої особистісні особливості, здібності, можливості, оцінюючи не лише позитивні, але й негативні сторони, не лише успіхи, але й невдачі. Зважає на думку інших і з врахуванням цього будує свою поведінку. Має навички усвідомлення своїх емоцій і здатна проаналізувати власний психічний стан. Аналізуючи свій досвід, здатна зробити висновок на майбутнє. 12% досліджуваних за результатами дослідження мають високий рівень розвитку рефлексії.

На даному етапі дослідження нам вдалося доцільним провести кореляційний аналіз з метою встановлення взаємозв'язку між рівнем сформованості інтерпретаційних процесів та психологічних процесів, що

визначають розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду.

Для всіх значень кореляційних матриць був обраний єдиний рівень статистичної значущості  $p \leq 0,05$ .

Позитивна кореляція була визначена між низьким рівнем розвитку рефлексії та несформованістю інтерпретаційних процесів (0,50), між високим рівнем розвитку рефлексії; смисловим (0,52) та перехідним рівнем інтерпретації (0,55); між середнім рівнем розвитку рефлексії та перехідним рівнем інтерпретації (0,51).

Результати кореляційного аналізу свідчать, що не сформована здатність усвідомлювати свої особистісні особливості має суттєвий вплив на розвиток інтерпретаційних можливостей дитини, зокрема гальмує їх формування та розвиток. Оскільки здатність до осмислення власного «Я» в молодшому шкільному віці ми розглядаємо як передумову формування здатності до конструювання досвіду, ми припускаємо, що при низькому рівні розвитку рефлексії гальмується розвиток здатності до осмислення, усвідомлення та конструювання досвіду на даному віковому етапі.

Високий рівень розвитку рефлексії сприяє розвитку інтерпретаційних процесів, внаслідок чого дитина може аналізувати власні здібності, можливості, оцінювати події, що відбуваються в її житті, аналізувати свій досвід і на основі цього робити певні спроби планувати майбутнє.

Таким чином, наявність у дитини позитивного ставлення до себе, можливість регулювати власну поведінку і співвідносити її з очікуванням інших, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей сприяє розвитку здатності в молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

Розвиток здатності до децентрації як здатності розглянути проблему з позиції іншого в молодшому шкільному віці зароджується як здатність до емоційної децентрації, яка полягає у вмінні дитини відокремитися від власних емоційних переживань і сприйняти емоцій та емоційний стану іншої людини.

І.В. Меєчко [2] зауважує, що практика узгодженості між молодшими школярами в колективі призводить до розвитку здатності будувати рівноправне співробітництво між ровесниками, які думають і відчують по-різному. Розширені можливості спілкування дитини в групі однолітків переводить її на нову стадію емоційного розвитку, яка



характеризується появою у дитини перших ознак здатності до емоційної децентрації.

Досліджуючи взаємозв'язок між децентрацією та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, ми використовували дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела та соціометрію Морено. В методиці Р. Кеттела при дослідженні означеного зв'язку ми брали до уваги шкалу «екстраверсія».

В результаті проведення соціометричної методики було встановлено, що статус «бажаного» члена колективу має 59% досліджуваних (діти, які мають 3-4 позитивні вибори з боку однокласників), статус «зірка» має 12% досліджуваних (5 і більше позитивних виборів). Таким чином, позитивний статус в колективі має 71% досліджуваних. Разом з тим 29% («знехтуваний»- 21%, «ізолюваний» - 8%) дітей мають несприятливий соціальний статус, що, на наш погляд, має суттєвий вплив не лише на розвиток у молодшого школяра комунікативних навичок, але й на розвиток особистості в цілому.

Результати проведеного кореляційного аналізу свідчить, що існує взаємозв'язок між статусом дитини в колективі, її вмінням спілкуватися та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів. Позитивна кореляція встановлена між смисловим рівнем інтерпретації та статусом «бажаний» (0,43), а також з показником відкритість (0,48); між перехідним рівнем інтерпретації та показником відкритість (0,45); між передсмисловим рівнем інтерпретації та статусом «зірка» (0,51) і показником «відкритість» (0,49). Таким чином, відкритість дитини молодшого шкільного віку до спілкування з оточуючими, її контактність та комунікабельність, готовність до взаємодії та хороша соціальна адаптація сприяє розвитку навичок у спілкуванні, вмінню не лише успішно взаємодіяти з оточенням, але й займати позитивну соціальну позицію в колективі.

Відкритість дитини в спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації, який був виявлений при роботі дітей з текстом. Разом з тим несформованість інтерпретаційних процесів позитивно корелює зі статусом ізолюваного члена колективу (0,49) та показником замкнутість (0,46).

Розглядаючи децентрацію як здатність подивитися на проблему з точки зору Іншого, ми припускаємо, що означена здатність успішно розвивається у дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та

емпатії. Відкритість дитини до спілкування з оточуючими, на наш погляд, сприяє розвитку здатності до аналізу та усвідомлення подій, що відбуваються в житті молодшого школяра, особливо враховуючи те, що на цей аналіз та усвідомлення суттєвий вплив мають оточуючі. Наше припущення підтверджується результатами проведеного кореляційного аналізу.

### **Висновки.**

В процесі емпіричного дослідження було виявлено, що у дітей молодшого шкільного віку наявні три рівні інтерпретаційних процесів особистості: смисловий, передсмисловий та перехідний. Однак у частини досліджуваних жоден із перерахованих процесів не сформований.

Досліджено зумовленість рівнів розвитку інтерпретаційних процесів особистості розвитком у дитини таких ключових процесів, як децентрація та рефлексія. Зокрема, за наявності високого рівня розвитку рефлексії в частини молодших школярів при роботі з текстом був виявлений смисловий рівень інтерпретації. В той же час несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана з низьким рівнем розвитку рефлексії.

Розвиток децентрації у молодшого школяра, як процесу, що зумовлює формування певних інтерпретаційних процесів, починається з розвитку емоційної децентрації. Означена здатність успішно розвивається в дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та емпатії. За результатами проведеного дослідження відкритість у спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації. Несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана із замкнутістю, некомунікабельністю, відчуженістю дитини, її негнучкістю та конфліктністю у спілкуванні.

Подальше дослідження ми плануємо зосередити на дослідженні рівня розвитку інтелектуальної ініціації, стратегічності та їхньому впливі на розвиток основних рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості у молодшого школяра.

### **Література**

1. Мартиненко В. О. (2013). Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і*

практика, 15, 145–151. Режим доступу:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2013\\_15\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29)

2. Месчко І. В. (2013). Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку як чинники здатності до емоційної децентрації *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 45(2), 143–151. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2013\\_45\(2\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)_20)

3. Пеньковська Н.М. (2003). Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ . 24.

## References

1. Martynenko V. O. (2013). Struktura i zmist chytatskoyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv [Structure and content of reading competence of junior schoolchildren]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka-Pedagogical education: theory and practice*. 15, 145–151. Retrived from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2013\\_15\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29)[in Ukrainian]

2. Meyechko I. V. (2013). Osoblyvosti emotsiynoho rozvytku ditey molodshoho shkilnoho viku yak chynnyky zdatnosti do emotsiynoyi detsentratsiyi [Peculiarities of emotional development of children of primary school age as factors of ability to emotional decentralization]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya-Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology*.45, 143–151. Retrived from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2013\\_45\(2\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)_20). [in Ukrainian]

3. Penkovska N.M. Psykholohichni umovy rozvytku refleksiyyi u molodshykh shkolyariv [Psychological conditions for the development of reflection in junior high school students]. PhD Thesis. Kyiv , 2003. [in Ukrainian]

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.  
Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology,  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021.  
ISSN 2072-4772