

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

На правах рукопису

БУГЕРКО Ярослава Миколаївна

УДК 159.955.4

**ПСИХОЛОГІЧНА ДИНАМІКА РОЗГОРТАННЯ
РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МОДУЛЬНО-
РОЗВИВАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЦИКЛІ**

Спеціальність – 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Дисертація

**на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:

Фурман Анатолій Васильович

доктор психологічних наук, професор

Одеса – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	
ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМАТИКИ РЕФЛЕКСІЇ	11
1.1. Рефлексія як філософсько-психологічна проблема	11
1.2. Категоріальний аналіз явища рефлексії як здатності, процесу, стану, властивості	25
1.3. Методологія і методи психологічного дослідження рефлексії.....	36
Висновки до розділу 1	47
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЗГОРТАННЯ	
РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ У ЦІЛІСНОМУ	
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЦИКЛІ	50
2.1. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі	50
2.2. Процес розгортання інтелектуальної рефлексії на інформаційно- пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання	73
2.3. Процес розгортання особистісної рефлексії на нормативно- регуляційному періоді модульно-розвивального навчання	82
2.4. Процес розгортання смислової рефлексії на ціннісно- рефлексивному періоді модульно-розвивального навчання	90
Висновки до розділу 2	110
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ТА	
ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ	
УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ЦИКЛІ	113
3.1. Сутність лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивального навчання	113
3.2. Психологічний аналіз результатів вивчення особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності школярів контрольних та експериментальних шкіл	137

Висновки до розділу 3	187
ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ	220
Додаток А. Процесуальна організація рефлексивної регуляції діяльності	220
Додаток Б. Діагностична методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності	222
Додаток В. Опитувальник А. С. Шарова «Рефлексивність людини у життєдіяльності»	225
Додаток Д. Якісне сфокусоване інтерв'ю для вияву смислового змісту внутрішнього світу людини	232
Додаток Е. Кількісна обробки даних якісного фокусованого інтерв'ю (за методикою Н. О. Деєвої).....	235
Додаток Ж. Зміст освітньої діяльності вчителя і учня у функціональному циклі інноваційного метапроцесу	237
Додаток З. Рефлексивна структура освітньої діяльності.....	239
Додаток И. Програма розвитку професійно-рефлексивної позиції педагога у форматі підготовки вчителів-дослідників-психологів	239
Додаток К. Задачі для вияву змісто-смислових особливостей мислєдіяльності учнів (за С. Лойд)	242
Додаток Л. Фрагменти протоколів дискурсивного розв'язку творчих задач школярами	246
Додаток М. Тест діагностики рефлексії Л.І. Пономаренко	249
Додаток Н. Методика вивчення ціннісних орієнтацій, модифікована О. В. Хаяйнен.....	251
Додаток П. Акти про впровадження	253

ВСТУП

Дослідження присвячене теоретичному обґрунтуванню та досвідно-експериментальному підтвердженню психологічних особливостей функціонування рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі.

Актуальність теми дослідження. За умов переходу до постіндустріальної формації суспільства людина має володіти низкою додаткових специфічних рис: протистояти інформаційному тиску і маніпуляції, швидко осмислювати і долати проблемні ситуації, самоусвідомлювати внутрішні засади своєї діяльності та самопізнавати нові горизонти власного самотворення. Відтак проблематика рефлексії тісно пов'язана із соціалізацією підростаючого покоління, котра в основному реалізується через освітню інституцію суспільства та є однією з основних функцій останнього. Рефлексивний характер освітньої діяльності дає змогу повно реалізувати позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному і духовному розвитку, розкриває рефлексивно-творчий потенціал особистості, культивує рефлексію як постійно діючу систему самоорганізації внутрішньої активності суб'єктів навчання.

В сучасній психологічній науці проблема розвитку рефлексивних процесів, з одного боку, пов'язана з проблемою формування свідомості і самосвідомості (Л. І. Божович, В. П. Зінченко, Є. І. Ісаєв, С. Л. Катречко, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков), а з іншого – з розв'язанням проблеми теоретичного (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. З. Зак) і практичного (В. В. Барцалкіна, Л. Ф. Берцфаї, Ю. Н. Кулюткін, В. Г. Романко, Г. С. Сухобська) мислення. В гуманітарно-культурологічно зорієнтованих психологічних дослідженнях висвітлюється розуміння рефлексії як важливої ланки продуктивної дії, як процесу осмислення, переосмислення і перетворення суб'єктом змісту свідомості, діяльності,

спілкування і форм освоєння досвіду. Вітчизняні психологи розглядають рефлексію як регулятор життєвого становлення особистості (В. К. Калін, С. Д. Максименко, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко, О. Я. Чебикін, Н. В. Чепелєва, В. М. Ямницький), як засіб професійної діяльності практичних психологів, педагогів, психотерапевтів (М. В. Бадалова, Н. Ф. Каліна, І. Я. Мельничук, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, Є. В. Чорний) та умову професійного становлення особистості (М. Ю. Варбан, І. О. Котик, Л. М. Цибух, Т. М. Яблонська). Вивчається рефлексивна діяльність школярів (Т. В. Комар, І. Л. Пономаренко, Н. М. Пеньковська) та дослідження груп-технологій рефлексивного управління (під керівництвом М. І. Найдьонова).

Однак через виняткову складність і специфічність рефлексивних процесів матеріал, що стосується проблематики рефлексії, є вкрай різномірним і малоструктурованим, а сама вона недостатньо чітко осмислена стосовно своєї якісної змістової визначеності та значеннєвої специфіки. Окрім того, фактично нерозробленим є питання рефлексивної організації освітнього процесу, створення особливого рефлексивного середовища як комплексу умов та набору специфічних форм ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, де можливі самореалізація, прогресивний психосоціальний розвиток учителя та учня, поступальний позитивний розвій процесів рефлексії. Таким чином, актуальність даної проблеми і недостатня її розробка зумовили вибір теми дослідження: «Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі».

Зв'язок роботи з науковими програмами. Тема дослідження входила до тематичного плану науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль, 2002 р.) «Теорія і методологія інноваційних соціосистем» (держреєстраційний № 0102U003511). З 2008 року робота виконувалася у межах плану науково-дослідних робіт Республіканського вищого навчального закладу «Кримський

гуманітарний університет» (м. Ялта) «Інтеграція змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів» (держреєстраційний № 0105V009161). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (протокол № 9 від 23.04.2008 року) та затверджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 5 від 27.05.2008 року). Автором досліджувалися рефлексивно-аксіологічні засади інноваційної освіти.

Мета дослідження – на теоретико-методологічному рівні обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості рефлексивної організації модульно-розвивального освітнього процесу.

Для досягнення мети вирішувалися такі **завдання**:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз рефлексії в її основних модусах і специфікаціях та означити рефлексію як комплексну психологічну проблему;
- 2) обґрунтувати особливості розгортання інтелектуальної, особистісної, смислової рефлексій суб'єктів модульно-розвивального освітнього циклу;
- 3) створити структурно-динамічні моделі організації рефлексивних процесів учнів за модульно-розвивального навчання;
- 4) розробити та реалізувати програму комплексного психологічного дослідження динаміки розгортання рефлексивних процесів учнів інноваційних і традиційних шкіл;
- 5) емпіричним шляхом визначити поетапну динаміку розгортання рефлексивності учнів у системі інноваційного навчання.

Об'єктом дослідження є рефлексія як складне поліаспектне психічне явище.

Предмет дослідження – психологічні особливості перебігу рефлексивних процесів учнів у модульно-розвивальному освітньому циклі.

Гіпотеза дослідження. Розгортання рефлексивних процесів в учасників організованого навчання можливе за умови створення відповідного інноваційно-рефлексивного середовища, яке є важливим чинником впливу на процеси особистісного розвитку школяра. Активний перебіг різновидів рефлексії у цілісному модульно-розвивальному освітньому циклі відповідає певним періодам: інтелектуальна рефлексія найбільш інтенсивно розвивається на інформаційно-пізнавальному періоді, особистісна починає формуватись на нормативно-регуляційному, смислова одержує найбільший розвиток на ціннісно-рефлексивному періоді модульно-розвивального навчання.

Методологічною основою дослідження є загальнометодологічний підхід до проблеми активності суб'єкта, зреалізований у роботах Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейна, В. О. Шатенка, вітакультурна парадигма сучасного наукового пізнання та освітньої інноватики А. В. Фурмана, концепція рефлексивної організації мислення І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, рефлексивно-методологічний підхід М. Г. Алексєєва, І. С. Ладенка, В. М. Розіна, Г. П. Щедровицького, системний підхід до розуміння рефлексивності як інтегральної властивості особистості А. В. Карпова, М. І. Найдьонова, В. І. Слободчикова, А. С. Шарова.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування *теоретичних методів* – аналізу, порівняння, абстрагування, систематизації, підпорядкованих завданню теоретичного вивчення рефлексії та *емпіричних методів* – спостереження, опитування, бесіди, тестування. До *діагностичного* комплексу методик увійшли: для визначення рівнів рефлексивності – психодіагностична методика індивідуальної міри рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, опитувальник «Рефлексія

у життєдіяльності» А. С. Шарова; для визначення особливостей інтелектуальної рефлексії – метод змістово-сміслового аналізу ситуації розв’язання задач, модифікований Г. І. Катрич, процесів особистісної рефлексії – метод особистісних конструктів, модифікований І. Л. Пономаренко, смислової рефлексії – метод ціннісних орієнтацій М. Рокича, модифікований О. В. Хайянен, та метод сфокусованого інтерв’ю Н. О. Деевої. Математичну обробку емпіричних даних здійснювали з допомогою системи Microsoft Excel 2003.

Дослідження проводилося упродовж 2001–2008 років на базі трьох загальноосвітніх закладів України, котрі перебувають на різних етапах фундаментального експериментування: ЗОШ І-ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської обл., Харківська експериментальна ЗОШ І-ІІІ ступенів № 154, Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті. До контрольних належали Чортківський державний медичний коледж та ЗОШ І-ІІІ ступенів № 6 м. Чорткова Тернопільської обл. Всього дослідженням було охоплено 1350 учнів віком 13–18 років. Вибірка в експериментальних школах становила 685 осіб, у контрольних – 665.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

– *вперше* розроблено аксіологічну модель рефлексивної співдіяльності учителів та учнів за модульно-розвивального навчання, котра розкриває динаміку рефлексивних процесів у параметричних координатах: ставлення особистості до світу та темпоральні характеристики рефлексії; *розкрито* особливості рефлексивної діяльності учнів на різних періодах інноваційного модульно-розвивального освітнього циклу, висвітлено поперемінне переважання інтелектуальної, особистісної, смислової рефлексій і виявлено динаміку нарощування та ускладнення рефлексивних процесів у загальній структурі навчального модуля, починаючи від інформаційно-пізнавального до духовно-креативного періоду інноваційного навчання; *обґрунтовано* модель психологічної структури мотиваційно-смілової сфери

індивідуальності учня, котра демонструє взаємозв'язок ознак рефлексивності з різновидами активності особистості; *визначено* умови, принципи, показники рефлексивно-співтворчого середовища як важливі чинники впливу на процеси особистісного розвитку школярів;

– *розширено й уточнено* зміст та обсяг поняття «смилова рефлексія», подано її психодинамічну характеристику як ядра потребо-мотиваційної сфери особистості, що виявляється у спрямуванні активності учня на переоформлення значущих ціннісно-смилових утворень його свідомості і самосвідомості; *поглиблено* уявлення про рефлексивні механізми особистісного прийняття соціокультурних знань, норм, цінностей учасниками інноваційного навчання, до яких передусім належать рефлексивний моніторинг, проблематизація, ретроспективна схематизація, раціоналізація, суб'єктивація та ідентифікація.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено програму комплексного дослідження особливостей розвитку рефлексивних процесів школярів, яка збагачує методичне забезпечення психологічного супроводу навчання та є практичним інструментарієм цілеспрямованого розвитку рефлексивно-творчого потенціалу особистості у системі організованого навчання (школа, ВНЗ). Сукупність результатів емпіричної частини роботи вказує на можливість використання одержаних результатів практичними психологами шкіл для виявлення рівня рефлексивності учнів і врахування вікової динаміки зазначених показників при розробці програм індивідуального розвитку особистості.

Результати дослідження впроваджувалися у роботі шкільних методичних об'єднань, засідань постійно діючих семінарів ЗОШ I-III ступенів № 164 м. Харкова (акт упровадження № 753 від 29.09.2008 р.), ЗОШ I-III ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської обл. (акт упровадження № 379 від 01.10.2008 р.), Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті (акт упровадження № 1 від 29.09.2008 р.) з

метою підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителів шкіл, збагачення методичного забезпечення психологічного супроводу навчання та розширення напрямків інноваційно-пошукової роботи експериментальних навчальних закладів.

Апробація результатів дисертації. Результати дослідження було апробовано на конференціях: XXVII Міжнародна наукова конференція ім. С. Б. Бураго «Мова і культура» (Київ, 2007), Всеукраїнська науково-практична конференція «Управління в освіті» (м. Львів, 2003), Всеукраїнська науково-практична конференція «Християнське милосердя і світська емпатія: деонтологічний аспект» (Тернопіль, 2005), Перша та Друга регіональні науково-методичні конференції «Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти» (Тернопіль, 2002, 2003), загальноакадемічна наукова конференція «Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти» (Тернопіль, 2003), науково-методична конференція «Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу» (Тернопіль, 2004), щомісячні методологічні семінари Інституту експериментальних систем освіти (2002-2006), Друга і Третя методологічні сесії НДЦ інноваційно-психологічних досліджень і кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта, 2008 р.), науково-методичний психологічний семінар Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, 2009 р.).

Публікації. За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 17 наукових праць, 6 одноосібних статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 11 – тез доповідей на конференціях.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 248 найменувань, та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 178 сторінках. Робота містить 20 таблиць, 25 рисунків, 13 додатків на 35 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 255 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ РЕФЛЕКСІЇ

1.1. Рефлексія як філософсько-психологічна проблема

Дослідження рефлексивної проблематики – стратегічно важливий напрямок для окреслення загальних перспектив розвитку сучасної науки та вирішення низки практичних завдань. Евристична цінність і фундаментальна значущість зазначеної категорії у науковому плані пов'язана із створенням нових парадигм інтеграції різнорідних знань, подоланням «безсуб'єктності» у соціальних системах; у практичному – із розробкою принципово нових технологій підтримки індивідуальних і групових суб'єктів діяльності, зміною в освіті переважання наукових знань на домінування розвитку рефлексивних процесів і здібностей.

Інтенсивні дослідження рефлексії як спеціальної наукової проблеми у різних предметних сферах та парадигмальних контекстах активно почалися у 60–70-их роках ХХ століття. Основні етапи розвитку уявлень про рефлексію простежені В. А. Бажановим [11], А. В. Карповим [85], І. С. Ладенком [105], А. П. Огурцовим [138], В. М. Розіним [163], І. М. Семеновим [175], О. В. Сурмавим [198], які природно звертаються до поглядів Сократа, Платона, Демокріта, Локка, Лейбніца, Канта, Фіхте, Гегеля.

Рефлексія як наукова категорія має досить складну історію, її проблематика у своєму розвитку зазнала певних якісних змін та аналізувалася в руслі практично всіх філософських напрямків при поясненні суб'єктивного та об'єктивного проживання життя (табл. 1.1).

Філософія і психологія звертаються до найвищих феноменологічних рівнів людського існування. Вони використовують ідею залежності буття,

Категоризація поняття «рефлексія» у філософських ученнях

Історичні етапи	Представники	Вихідні засади філософського осмислення рефлексії	Гносеологічні характеристики рефлексії	Методологічні напрямки розробки рефлексивної проблематики	Етапи розгортання рефлексивного циклу (за В. М. Розіним)
Античність	Сократ	Предмет знання – духовна активність у її пізнавальній функції	Рефлексія як самопізнання діяльності власної душі	Формування рефлексивної позиції стосовно світу	1. Передрефлексивний етап 2. Рефлексивна схематизація
	Платон	Пізнання – знання ідеального світу, тобто знання ідей, які одержуються людиною щораз заново в даній ситуації	Рефлексія – заглиблення у внутрішню сутність предмета суб'єктності	Розробка понятійного апарату рефлексивного мислення і способів його розгортання	
	Аристотель	Процес одержання знань за готовою схемою; єдність предмета знання і самого знання, тотожність думки і того, що нею мислиться	Рефлексія – атрибут божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність	Побудова античного органону знань як першооснова методологічної системи	
	Декарт	Концепція вроджених ідей, принцип обґрунтованості і достовірності знання	Рефлексія як процедура методичного сумніву та єдиний спосіб здобуття достовірного знання	Онтологічна постановка проблеми рефлексії як способу пізнання організації світу об'єктів	

Продовження табл. 1.1

Історичні етапи	Представники	Вихідні засади філософського осмислення рефлексії	Гносеологічні характеристики рефлексії	Методологічні напрямки розробки рефлексивної проблематики	Етапи розгортання рефлексивного циклу (за В. М. Розіним)
Середні віки	Локк	Два види досвіду – зовнішній (чуттєвий) і внутрішній (рефлексивний)	Рефлексія – спостереження як внутрішній досвід, у котрому розум піддає аналізу свою діяльність, внаслідок чого в ньому виникають ідеї цієї діяльності	Побудова рефлексивної схеми відображення внутрішньої діяльності	3. Об'єктивація й уприроднення рефлексії
	Лейбніц	Функціональна усвідомленість знань про внутрішню діяльність душі	Рефлексія як здатність монад до аперцепції, тобто до усвідомленого уявлення свого власного змісту	Формування контексту рефлексії як проблеми відношення знань до ідеї, що знаходиться поза людиною	
Класична німецька філософія	Кант	Апріорне досвідне знання володіє ознаками всезагальності і необхідності	Рефлексія як невід'ємна ознака здатності до розмірковувань, котра виявляється у формі логічної та трансцендентальної рефлексії	Поняття рефлексії набуває сучасної гносеологічної і методологічної форми	4. Розупредметнення рефлексії
	Фіхте	Філіація ідей: людина одержує знання, трансформуючи і розгортаючи вже наявні в неї знання	Рефлексія як суб'єктивно-діяльнісний механізм історичного розвитку знань	Рефлексія одержує епістемологічний відтінок (рефлексія – як «наукознавство», «обізнане знання»)	

Історичні етапи	Представники	Вихідні засади філософського осмислення рефлексії	Гносеологічні характеристики рефлексії	Методологічні напрямки розробки рефлексивної проблематики	Етапи розгортання рефлексивного циклу (за В. М. Розіним)
	Гегель	Знання у поєднанні з рефлексією як рушійна сила розвитку Духу	Рефлексія як форма само-розгортання Духу; три типи рефлексії – покладальна, порівняльна, визначальна	Рефлексія як засіб розкриття категоріальної структури науки	

його наповненості світовими відношеннями, на основі чого людина реалізує свою спроможність до рефлексування. Однак при цьому досить часто здійснюється відрив зовнішнього світу від особистісного плану буття. Помилка філософії, на думку В. А. Роменця, полягає саме у такому відриві, внаслідок якого «зовнішня реальність, що існує сама собою, залишається порожньою абстракцією, а замкнений у собі особистісний світ – мертвим, застиглим явищем» [167, с. 15].

В енциклопедіях рефлексія визначається як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення всіх власних дій та їх законів; як діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, як осмислення чогось з допомогою вивчення і порівняння; у вузькому розумінні – як новий поворот духу після здійснення пізнавального акту до Я і його мікрокосму, завдяки чому уможлиблюється присвоєння пізнання або як "звернення назад, принцип людського мислення, критичний аналіз змісту і методів пізнання" [204, с. 579]. Поняття рефлексії у широкому сенсі використовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, наявності в людини механізмів і норм свідомого контролю над процесом зростання і

функціонування свого знання. Власне рефлексія присутня як вирізнявальна риса людини, тому що виділяє її з умов життєдіяльності. Вона – один з механізмів самовизначення особистості та умова буття у статусі *causa sui* (причини себе). Розуміння рефлексії як активного дослідження людиною свого пізнання чітко простежується в історії розвитку філософських учень (рис.1.1).

Традиційно вважається, що проблема рефлексії вперше була поставлена Сократом у його принципах: "Я знаю, що я нічого не знаю" і "Пізнай самого себе". Але це правильно лише у тому відношенні, що Сократ її явно формулює. Що ж стосується самої *рефлексивної діяльності*, пов'язаної з постановкою і вирішенням світоглядних проблем, то вона виникла значно раніше. Її формування пов'язане із створенням перших філософських і наукових уявлень про світ. Про це свідчить аналіз поглядів Геракліта і Парменіда, в яких рефлексія виконує функцію постановки проблем, критичної оцінки їх рішень та усвідомлення методологічних труднощів, які виникають на цьому шляху.



Рис.1.1. Рефлексія як філософська категорія

В Античній Греції розвиток рефлексії відбувається у лоні діалогу, що спеціально організовувався Сократом для поліаспектного обговорення проблем визначення філософських понять у процесі дискусій між ним та його учнями чи відомими учасниками. Описи способів мислення того часу

являють собою рефлексивну експлікацію філософських проблем. Аристотель вводить першу *рефлексивну схему*: "При цьому розум, через причетність до предмета думки, мислить самого себе, дотикаючись і мислячи, так що одне і те ж є розум і те, що мислиться ним" [9, с. 158].

У середньовічній філософії, при всій її схоластичності, функція рефлексії розвивається у формі коментаторства у відношеннях до вже наявних тоді концепцій і у формі полеміки – до альтернативних їх інтерпретацій. У концепціях цього часу характерним є виявлення другого компонента рефлексії - *рефлексивної позиції*. У "Порівняльних життєписах" Плутарх проводить зіткнення позитивного з негативним, рефлексивне зіставлення і порівняння наслідків у часовому векторі їх розвитку, що через 2000 років буде виголошене Гегелем у християнізації діалектики у вигляді формули "теза – антитеза – синтез" [пос. за 176, с. 115].

Яскравою фіксацією *рефлексивної роботи* дискурсивного діалогу слугує опис багатолітньої суперечки Б. Клервовського з П. Абеляром ("Історія моїх бід"). Тут рефлексія набуває вигляду формально-логічної аргументації положень, що спростовуються в багатоденних диспутах. Коли учасники суперечки знаходяться в різних позиціях, володіють різним баченням, можуть заперечувати, презентувати контрприклад чи принципово інші способи розв'язку проблеми, то їхня діяльність демонструє собою унікальний процес, де має місце діяння "поза-знаходженості", котре уможливорює формування *рефлексивної позиції*.

Основне і специфічне коло проблем, які сьогодні пов'язуються з поняттям рефлексії, зароджується в Новий час, переважно завдяки полеміці Локка і Лейбніца та міркуванням Канта, стимульованих їх суперечкою. Праці Канта, Фіхте, Гегеля є прикладом рефлексивної роботи мислення, яке інтегрує критику, обґрунтування, альтернативні кроки, формулювання принципів і правил, схематизацію одержаних результатів [164, с. 56]. У Канта поняття рефлексії набуває тієї гносеологічної (і разом з тим методологічної)

форми, в якій воно зараз звично і репрезентується. Варто підкреслити таке: якщо у зазначеного філософа рефлексія імплітована в основах пізнання, то вже Фіхте розробляє засадничі передумови для експлікації рефлексії як особливого способу пізнання, а пізніше Гегель виділяє їх у процедури мислення [47, с. 115]. Після Гегеля поняття рефлексії стало і залишається досі одним з найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання.

В XIX столітті рефлексія набуває екзистенційної форми осмислення особистістю свого буття у пограничних ситуаціях, у т.ч. досліджуючи змінені стани свідомості. Від духовно-моральної проблематики (у Достоєвського) екзистенційна рефлексія переходить до діалогічної онтологізації взаємодій усвідомлюваного й неусвідомлюваного, раціонального та ірраціонального у психіці людини (головно у працях Є. Фон Гартмана). Завдяки рефлексії людині стає доступне психічне у його власній сутності. Відтак рухливо-плинне специфічне життя Я, життепотік свідомості не тільки поверхово спостерігаються, а й експлікуються у спогляданні відповідно до своїх сутнісних складових на всіх рівнях.

XX століття характеризується переосмисленням шляхів і напрямків розвитку європейської культури, пошуком нових орієнтирів, переоцінкою цінностей, що сприяє розвою світоглядно-політичної, літературно-художньої і науково-філософської рефлексії [159, с. 116]. Загалом у філософії початку XX століття виділяються два основні напрями розумінні і розробці проблеми рефлексії: як універсального способу аналізу феноменів і змісту свідомості (феноменологія) і як джерела та засади самосвідомості людини (екзистенціалізм) [85, с. 17].

У роботах з феноменології специфіка організації свідомості виявляється в її суб'єктно-об'єктній структурі: будь-який акт свідомості передбачає наявність самого об'єкта і свідомість суб'єкта, який рефлексує. Для пояснення феномена рефлексії Е. Гуссерль вводить термін «трансцендентальна рефлексія» як «особливий тип досвіду, як внутрішнє

сприйняття, здійснюване без посередництва органів чуття і спрямоване на чисту свідомість» [цит. за 85, с. 17].

У філософському форматі екзистенційного напрямку ґрунтовне трактування рефлексії наводиться Ж.П.Сартром у роботі «Буття і ніщо». Він розглядає феномен рефлексії в контексті аналізу свідомості: «Свідомість за своєю природою нереклексивна, і тому вона спочатку не знає не тільки світу зовнішніх об'єктів, але також і самої себе. Проте вона відразу ж усвідомлює себе як відмінну від світу "в собі" [247, р. 211]. Називаючи свідомість «буттям для себе», Ж. П. Сартр розводить самосвідомість і знання себе (рефлексію).

Для філософії сьогодення характерний поступовий перехід від розгляду питання специфіки філософської рефлексії до використання культурфілософського способу рефлексії, що пояснюється особливостями сучасної культури, ситуацією розмивання меж між культурними феноменами, граничним динамізмом і внутрішніми протиріччями культури [121]. Зазначене окреслило і новий – антиномічний підхід в рефлексивному осмисленні сутності культури, розгляду її не лише як реальної онтологічної обставини, а як особливої епістемологічної ситуації, пов'язаної з дійсно новим рефлексивним входженням людини в культуру. Позитивне значення антиномічності як способу філософської рефлексії, полягає у формуванні особливого сприйняття культурних універсалій людського буття, яке ґрунтується на співвідношенні природного і неприродного, традиційного та інноваційного, соціальних і особистісних якостей культурної творчості життя. Введення антиномізму у філософію культури пов'язане з іменами О. Шпенглера (антиномія культури і цивілізації), Г. Зіммеля (проблема буття культури через антиномію культури і життя), А. Швейцера (антиномічність науки і етики), Ш. Бодрійяра, М. Вебера (антиномії соціокультурного буття) [1]. Обґрунтування антиномічності як культурфілософського способу рефлексії містяться в працях В. Гумбольдта, Е.Кассіра, Р.Барта, М.Фуко,

Ж.Дерріда [240; 243]. Сьогодні найбільш поширеною є розуміння антиномічної рефлексії як форми «реального» мислення, якому властиві такі протиріччя, що становлять вищий смисл розуму, виступають необхідним моментом «окультуреного» мислення, його рушійним моментом, а в сфері практичного досвіду – генератором розвитку особистості.

У вітчизняній філософії інтерес до проблеми рефлексії значно зріс в останній третині ХХ століття, коли відкрилася можливість її прямої розробки. Якщо до початку 60-их років категорія «рефлексія» трактувалась як чужа марксистській теорії пізнання, зокрема, у Великій Радянській Енциклопедії вона характеризувалася як «термін буржуазної ідеалістичної філософії, який позначає звернення свідомості на свою власну діяльність», тому «... діалектичний матеріалізм заперечує термін «рефлексія» як теоретико-пізнавальне поняття» [21, с. 423], то на межі 60–70-х років саме в колишньому СРСР відбувається найбільш суттєвий прорив у вивченні явища, що описується цим поняттям. Засновники Московського методологічного гуртка – О. О. Зінов'єв, М. Г. Алексєєв, П. Г. Щедровицький позиціонують рефлексію як осмислене співвіднесення характеристик об'єкта із особливостями засобів та операцій діяльності, з перетворенням діяльності.

Введення у 60-х роках В. О. Лефевром понять «рефлексивна система», «рефлексивне управління», використання ним інноваційного рефлексивно-суб'єктивного підходу до «самоорганізованих і саморефлексивних систем» істотно змінило існуючу в той час парадигму досліджень складних соціально-культурних об'єктів [115, с. 32].

Зазначений методологічний підхід в багатьох аспектах не співпадав ні з філософським, ні з психологічним трактуванням рефлексії. Він, по-перше, задав новий напрям досліджень рефлексії, а по-друге, саму психологію розглядав не лише як «раціонально структуровану наукову дисципліну з технологічно існуючою сферою соціальноорганізованої практики, а й з ідеографічною формою комунікативно-синергійного мистецтва – мистецтва

рефлексивного розуміння себе й інших, мистецтва співтворчого спілкування з іншими людьми і групами, мистецтва психотерапевтичного впливу на них» [171, с. 98]. Розглядається питання рефлексивності та саморефлексивності наукового знання, яке розуміється як «самозверненість, наявність у ньому механізмів і норм свідомого контролю над процесом його зростання і функціонування» [12, с. 104].

В останній третині ХХ століття істотно збільшилося коло філософських проблем, які певним чином пов'язані з феноменом рефлексії. Так, продовжуються подальші емпіричні дослідження науки як системи з рефлексією науковою школою М. А. Розова. Важливим внеском у дослідження зазначеної проблеми є напрацювання наукової школи логіки і методології інтелектики І. С. Ладенка, представники якої вивчали рефлексію в контексті проблематики управління інтелектуальними системами та спільно із методологічною школою рефлексії М. Г. Алексеєва. Цікаві результати у форматі філософсько-психологічних проблем взаємозв'язку рефлексії і творчості та рефлексивно-педагогічного забезпечення практики інтелектуального консультування і професійної освіти одержані представниками школи І. М. Семенова. Ґрунтовним внеском у світову прикладну психологічну науку є практичні розробки технологій створення рефлексивної організації структури підприємств на засадах рефлексивного управління, здійснені командою М. І. Найдьонова в Інституті рефлексивних досліджень і спеціалізації ІРІС. Все це забезпечило «інституалізацію міждисциплінарного вивчення рефлексії, впровадження її результатів у соціальну практику і наукову трансляцію в низці аналітичних та узагальнювальних видань» [172].

Отже, на сьогодні виник міждисциплінарний «рефлексивний рух», який чинить істотний вплив на формування концептуальних підходів різних сфер знань – філософії, соціології, психології, педагогіки. «Категорія рефлексії – яскравий приклад такого поняття, що з однаковою очевидністю належить і

філософії, і психології... Вона є природним «концептуальним мостом» синтезу філософського і психологічного знання» [85, с. 21]. Проте, психологічні дослідження рефлексії мають значно коротшу (і змістовно, і хронологічно) історію, ніж її філософське вивчення. Так, тільки у 1930-х роках минулого століття А. Буземаном було сформульовано «психологічне» визначення рефлексії як перенесення переживання із зовнішнього світу на себе. Цей науковець також уперше запропонував виділити психологію рефлексії у самостійну галузь досліджень. У підсумку перший систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію був здійснений у 1948 р. бельгійським філософом А. Марком у роботі «Психологія рефлексії» [пос. за 85, с. 22].

Становлення психології рефлексії у вітчизняній науці підготовлено опрацюванням даного поняття І. М. Сеченовим, Б. Г. Ананьєвим, П. П. Блонським, Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном та ін. як одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і перш за все її вищої форми – самосвідомості [194, с. 33]. У цьому методологічному висвітленні винятково значущим концептом виявилася багатоконтекстність рефлексії, що спричинила розгортання її досліджень у різних напрямках: при вивченні мислення, самосвідомості особистості, процесів комунікації і кооперації. Результативно всі існуючі підходи до розуміння проходження і розвитку рефлексії умовно можна поділити на дві групи: 1) пізнання її як феномена в мисленнєвій діяльності людини та 2) вивчення її як специфічного утворення у структурі особистості. Вочевидь традиційне розуміння рефлексії як засадничої умови мислення і творчості одержало значний розвиток у концептуальній моделі рефлексивної організації мислення І. М. Семенова. Вчений розробив концептуально-методологічні засоби вивчення ролі рефлексії у структурі мислення, що послужило теоретичною і методичною основою виникнення оригінального напрямку системно-психологічного вивчення рефлексивної саморегуляції творчого процесу. Розробка

особистісного аспекту рефлексії дозволила подолати як звуженість її трактувань і зведення лише до ретроспекції (що, до речі, виявлялося і в методологічних розробках тлумачення рефлексії), так і абстрактну всеосяжність терміна. Розуміння зазначеного поняття як переосмислення людиною рухопотому своєї мислєдїяльностї, уможливило вїдмежування рефлексивної та особистїсної складових зазначеного явища.

Варто зазначити, що в сучасній психологїї та сумїжних з нею дисциплїнах поняття рефлексїї розглядається в найрїзноманїтнїших аспектах (Г. М. Андрєєва [7], В. А. Бажанов [12], Л. Ф. Берцфаї [17], О. П. Варламова [37], Н. Д. Гордєєва [52], В. В. Давидов [58–60], А. З. Зак [72–74], В. К. Зарецький [75], Ю. Н. Кулюткїн [102], М. М. Муқанов [135], А. В. Петровський [144], Н. І. Пов'якель [147], Т. В. Разїна [154; 155], А. В. Растянников [156], І. М. Семенов [171–176], С. Ю. Степанов [191–195], А. О. Тюков [203], Г. П. Щєдровицький [227–230]). Визначення даного терміна не тїльки досить вїдмїннї, а й почастї суперечливї. Це зумовлено багатозначнїстю змїсту, з якого вирїзняються численнї предмети, на якї спрямовується рефлексїя (знання, поняття, уявлення, почуття, переживання, ставлення, бажання, цїнностї, смисли тощо), а також вїдмїнними методологїчними пїдходами дослїдникїв. Однак спїльним здебїльшого є тлумачення рефлексїї як фундаментальної здатностї особистостї усвїдомлено ставитися до власної свїдомостї, мислення, умов і способів здїйснення життєдїяльностї [див. 141, с. 71].

Критичний аналіз експериментальних дослїджень рефлексїї дозволив І. М. Семенову і С. Ю. Степанову виокремити такї її основнї психологїчнї аспекти, як інтелектуальний, особистїсний, кооперативний, комунїкативний [194, с. 36]. Найбїльша кїлькїсть дослїджень стосується інтелектуального аспекту рефлексїї як умїння суб'єкта видїляти, аналізувати і спїввїдносити з предметною ситуацїєю власнї дїї [58, с. 387]. Невїд'ємна ланка центрального механїзму мисленнєвого процесу – рефлексивно-особистїснї компоненти,

функцією яких є забезпечення Я-здіяння суб'єкта у цей процес (В. К. Зарецький, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов). Вивчення комунікативного аспекту рефлексії показало, що розвиток цього складного явища самосвідомості здійснюється у спілкуванні, через взаємодію з іншими людьми (В. І. Слободчиков). Уміння скоординувати свої дії з діями інших за колективно-кооперативного розв'язання проблем найефективніше демонструє практику породження рефлексивних процесів, виявляє умови їх виникнення і функціонування. Дослідження групової творчості в аспекті психології рефлексії спричинило введення терміна «групова рефлексія» (М. І. Найдьонов). Його зміст трактується «як складна багатокomпонентна структура, яка містить у собі, зокрема, міжперсональну сферу (що складається із компонентів взаємодії, взаєморозуміння та взаємоузгодження)» [136, с. 33].

Важливими аспектами у дослідженні проблематики формування і розвитку рефлексивних процесів є розвиток і процес генезису рефлексії в різні вікові періоди. Рефлексія розглядається як новоутворення молодшого шкільного віку (М. Є. Боцманова, В. В. Давидов, А. З. Зак, А. В. Захарова, Г. І. Катрич, Г. А. Цукерман), підліткового (Л. С. Виготський, Н. І. Гуткіна), старшого шкільного віку (О. І. Каяшева, В. В. Тягуненко). Така невизначеність зумовлена складністю феномену рефлексії, етапністю і гетерохронністю розгортання різних її сторін. Так, інтелектуальна рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, особистісна проявляється у підлітків, а смислова рефлексія визначає ціннісно-смислового самовизначення особистості в юнацькому віці.

Один із перспективних напрямків рефлексивних досліджень – вивчення рефлексивного компонента міжособового спілкування, зокрема “усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнерами у ситуації спілкування” [7, с. 145]. Розгляду даного аспекту рефлексії присвячено багато робіт із соціології, педагогіки, соціальної та педагогічної

психології [4; 7; 10; 13; 18; 43; 44; 65; 70; 96; 133; 146; 168; 196; 221; 241]. На противагу традиційно-філософському розумінню рефлексії як певної акції, спрямованої на осмислення і обґрунтування усвідомлення власних дій людини, розкриття їхніх закономірностей, канонів, законів, що виявляються в об'єктивній дійсності [137, с. 828], об'єктом рефлексії міжособистісного спілкування стають явища свідомості навколишніх людей, їхні образи-картини зовнішнього світу. Окремі рефлексивні аспекти досліджуються у психологічній герменевтиці [84; 220а], при аналізі психотерапевтичних процесів [81; 82]. У роботах Л. В. Баранова, К. Є. Даніліної, Є. С. Смірної, А. П. Сопікової, М. М. Муканова рефлексія розглядається як імітація розмірковувань інших людей, пізнання особою явищ чужої свідомості та їх моделювання у своєму внутрішньому світі.

Різнострамованість та багатошаровість досліджень рефлексивної проблематики призводять, з одного боку, «до поділу рефлексивних досліджень на окремі підходи, коли втрачалася єдність рефлексії як багатогранного феномена (хоча поняття рефлексії і було введено для подолання частковості окремих психологічних знань)» [136, с. 33], а з іншого – до інституалізації рефлексивної психології, перетворення її з наукового руху (яким вона стала в останній третині ХХ століття) в наукову дисципліну.

Таким чином, істотне розширення поля філософсько-психологічного аналізу рефлексії, у поєднанні із збільшенням комплексних, міждисциплінарних розробок зазначеної проблеми, потребує узагальнень рефлексивно-психологічних, рефлексивно-акмеологічних і рефлексивно-педагогічних пошукувань задля подолання такої ситуації у сфері вивчення рефлексії, коли через строкатість, малоструктурованість і різноманітність одержаного матеріалу відбувається девальвація змісту самого поняття. Тому на часі теоретико-методологічне обґрунтування явища рефлексії як процесу, стану, властивості, діяльності.

1.2. Категоріальний аналіз явища рефлексії як здатності, процесу, стану, властивості

Значну увагу вивченню рефлексії як категоріального засобу розкриття сутнісного змісту низки психологічних феноменів і фактів та як пояснювального принципу організації і розвитку психіки людини приділяли такі відомі психологи, як Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський Л. С. Виготський, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн [5; 6; 40; 41; 169; 170]. Завдяки проведеним ними дослідженням було встановлено, що рефлексія – один з важливих чинників становлення і розвитку особистості людини.

Дослідження рефлексії проводяться у предметному форматі більшості гілок психологічного знання: рефлексивні процеси вивчаються у соціальній психології при аналізі групової взаємодії та міжособового спілкування, розгляді явищ емпатії та соціальної перцепції [3; 4; 8; 32; 43; 135; 148]; у загальній психології – у форматі вольової регуляції діяльності, проблем самосвідомості і саморозвитку особистості [34; 46; 66; 68; 69; 76; 80; 142; 162; 225; 244], вивчення механізмів функціонування пізнавальних процесів і діяльності [15; 22; 35; 52; 64; 67; 71; 107; 117; 126–128; 145]; при дослідженні здібностей і довільної активності [37; 51; 77; 182; 215]; у віковій та педагогічній психології [36; 70; 91; 100; 110-112; 129–132; 147; 158, 197, 232; 245], а також у організаційній психології та психології управління [2; 63; 116; 149; 150; 161; 199; 248]. Рефлексія вивчається як один з чинників життєтворчої активності особистості [27; 123; 124; 189; 190; 200; 201; 236]. В даний час спостерігається розширення поля традиційних напрямків вивчення рефлексії та наявність міждисциплінарних досліджень спільно з етнографією (дослідження М. М. Муканова, П. Тульвісте, А. Г. Задохіна), психосемантикою (роботи В. В. Століна), психолінгвістикою (праці Р. М. Фрумкіна), психологічною герменевтикою (праці Р. Барт, З. С. Карпенко, Н. В. Чепелевої), соціологією і філософією (наукові розвідки

О. Коваленко, В. Я. Дубровського, В. П. Зінченка, В. А. Лекторського, А. Г. Спіркіна та ін.)

Спеціальні дослідження рефлексії, здійснені під керівництвом О. С. Анісімова, А. В. Карпова, В. А. Лефевра, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, Г. П. Щедровицького [8; 85–90; 118–120; 153; 173–180; 227–230], показали складність, комплексність і багаторівневість структури даного феномена. Навіть теоретичний розгляд рефлексивної проблематики супроводжується істотними труднощами, пов'язаними з надзвичайною широтою і варіативністю підходів до її дослідження, відсутністю єдиного концептуального підходу та цілісної узагальнювальної психологічної концепції рефлексії. Проблема систематизації різних підходів, напрямків, поглядів стосовно сутності рефлексії набуває вкрай важливого значення. Однак описані в літературі спроби класифікації, систематики та категоризації зазначеної проблеми зводяться здебільшого до пошуку загальних рис і сторін у всіх визначеннях рефлексії і розкривають її предмет лише у загальному плані та в гносеологічному аспекті, а не як систему певних онтологічних закономірностей психологічної реальності.

Дослідження рефлексії, на думку А. В. Карпова, доречно проводити, не вивчаючи окремі вияви і різновиди зазначеного явища, а через аналіз таких її основних модусів і специфікацій, як «процес – стан – властивість». При цьому дослідник зазначає, що «рефлексія – це одночасно і властивість, котра унікально характерна лише людині, і стан усвідомлення чогось, і процес презентації психіці свого власного змісту» [85, с. 86]. Категоріальна сутність її полягає не в якісній визначеності вказаних модусів, а в інтегральності її структурно-функціональної організації, оскільки, хоча рефлексія й може бути подана як процес, властивість, стан, все ж не зводиться до жодного з них, і лише їх синтез становить її визначальну специфіку. Аналіз літературних джерел указує на доцільність розгляду рефлексії і через таку психологічну категорію, як *здатність*. Тоді рефлексію можна уявити як особливу психічну

реальність, яка синтезує у собі основні риси всіх базових компонентів психіки (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Рефлексія як психологічне явище

Основні модуси рефлексії			
Рефлексія як здатність	Рефлексія як процес	Рефлексія як стан	Рефлексія як властивість
Спроможність людини осмислювати способи, методи, засоби оперування одержаною інформацією	Організація та регуляція активності поведінки і діяльності	Рефлексування змісту суб'єктивного світу особистості	Інтегральна психічна якість людини, спрямована на усвідомлення своїх дій

Специфіка рефлексії як базової здатності суб'єкта усвідомлювати і регулювати власну життєдіяльність, полягає у спрямованості не на зовнішній світ, а на сам спосіб його пізнання. Тому активізація й активне функціонування рефлексивної здатності людини починається тоді, коли вона чітко розрізняє думку про предмет і предмет думки. Це, своєю чергою, призводить до появи принципово нового типу взаємодії з дійсністю, даною опосередковано, у певних формах мислення [125, с. 197].

Розгляд рефлексивної здатності як своєрідної форми організації ментального досвіду людини викладений у роботах М. О. Холодної [215]. Дослідниця виділяє три рівні такого досвіду: когнітивний, метакогнітивний та інтенційний ментальний досвід. Рефлексивна здатність людини до усвідомлення, а відтак організації та регуляції власних психічних процесів входить до складу метакогнітивного досвіду і визначається як «довільний інтелектуальний контроль, базовими для існування якого є наступні здібності: а) планувати; б) передбачати наслідки ухвалюваних рішень; в) оцінювати етапи власної інтелектуальної діяльності; г) припиняти або пригальмовувати інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання; д) вибирати і модифікувати стратегію власного навчання» [цит. за 85, с. 52].

Аналіз наукових праць показує, що рефлексія як здатність виявляється в усвідомленні інформації, впорядкуванні знань суб'єкта, його уявлень про світ, а також як осмислення способів, методів і засобів оперування інформацією, що невинно надходить. Оскільки інформація висвітлює ідеальний план здійснення цілей, то усвідомлення її призводить до зняття невизначеності, обмежень у ситуативності вибору дій і вчинків та реалізації активного управління своєю поведінкою.

Переважає більшість конкретно-наукових розвідок рефлексії пов'язані з вивченням її як *процесу*. Одна з найбільш поширених – класифікація І. М. Семенова і С. Ю. Степанова, у якій авторам вдалося подолати звуженість розуміння даного поняття, систематизувати трактування рефлексивних процесів, розглянутих у працях А. В. Петровського, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, О. М. Матюшкіна, О. К. Тихомирова та інших вітчизняних психологів. У запропонованій дослідниками класифікації виділено такі основні аспекти: комунікативний, кооперативний, особистісний, інтелектуальний [194].

Ще одним важливим напрямком досліджень рефлексивних процесів є співвіднесеність їх з Я-концепцією людини. Т. А. Кислицина [92, с. 196] виділяє наступні параметри організації рефлексивних процесів самосвідомості людини: 1) самооцінка – схильність людини відноситися до інших залежно від рівня самосприйняття і саморозуміння себе, що призводить до спотвореності процесів рефлексії при неадекватній самооцінці; 2) ступінь диференційованості Я-концепції – міра деталізації уявлень про себе визначає глибину і тонкість бачення інших; 3) рівень інструментальності Я-концепції, що передбачає відкритість особистості для нових ситуацій та високий рівень саморефлексії.

Грунтовний аналіз Я-концепції як важливої внутрішньої реальності взаємозалежної організації психіки, поведінки та духовних станів здійснений О. Є. Гуменюк [56]. Вона розкриває циклічність психологічного механізму

самотворення Я-концепції учня залежно від інноваційних періодів модульно-розвивального метапроцесу, аналізує фактори, які активізують в учнів внутрішнє вчинкове поле самобачення з різних рефлексивних позицій та самоустановчих модальностей.

Складність, багатоаспектність проявів рефлексивності, різнопідхідність до питання принципової нерозчленованості рефлексії спричиняє істотні труднощі в розведенні понять «рефлексивні процеси» та «процеси рефлексії». А. О. Тюков розглядає рефлексію як процес, а точніше низку процесів, котрі функціонально пов'язують два основні пласти – свідомість і мислення і поділяються на шість етапів-компонентів: рефлексивний вихід, інтенційність, первинну категоризацію, конструювання системи рефлексивних засобів, схематизацію рефлексивного змісту, об'єктивацію рефлексивного опису діяльності [203].

Отже, залежно від формату дослідження та відповідної предметної сфери, науковці виділяють певний ракурс рефлексії, акцентують той чи інший її аспект. Широкий спектр досліджень зазначеної проблематики зумовлений залученістю рефлексивних процесів до координації та регуляції практично всіх сфер людської мислєдіяльності та життєактивності.

Розгортання процесів рефлексії неможливе без відповідного стану. Власне, *«рефлексія як стан, тобто фактично «даність, презентованість психіки самій собі», є не просто реальність, а реальність, максимально очевидна із суб'єктивного погляду,... єдино достовірною для суб'єкта»* [85, с. 131]. Аналіз наукової літератури показує, що рефлексію, точніше, рефлексування визнають психічним станом, однак це відбувається декларативно – лише на рівні загальних уявлень. Реально ж, ні у систематиці таксономічних схем, типів і видів психодуховних станів, ні в понятійному апараті психології станів, ні в конкретних дослідженнях даного напрямку проблематика рефлексії не є достатньою мірою розробленою. Фактично визнається, що рефлексування – це дуже специфічний стан, який принципово

не має власного змісту. «Стан рефлексії – це завжди рефлексування чогось іншого, іншого змісту (або зовнішнього щодо суб'єкта, або внутрішнього)... Рефлексія як психічний стан «прозора», невловима для виявлення суб'єктом змісту її самої. І лише завдяки властивості «беззмістовності» вона може виконувати свої основні функції – бути засобом експлікації будь-якого іншого стану, будь-якого іншого змісту суб'єктивного світу, будь-якого фрагмента психіки і психічного у цілому» [85, с. 134].

Традиційним є трактування рефлексії як *психічної властивості*. Саме наявність у людини цієї якісної характеристики не тільки виділяє її серед усіх інших живих істот, а й забезпечує специфічну особливість і винятковість людської психіки. Вже майже хрестоматійним стало звертання до поглядів Л. С. Рубінштейна, який виділяв два основних способи існування людини. Перший – життя, яке не виходить за межі буденних безпосередніх зв'язків, другий (рефлексивний) – характеризується появою власне внутрішньої рефлексії [169, с. 256].

У більшості досліджень рефлексивність трактується як особлива властивість, атрибут чи риса людської психіки. Однак практично немає категоріальних розробок її проблематики у форматі класичної теорії психічних властивостей та здібностей. Окремі дослідження [151; 157, с. 340–342; 232] стосуються вивчення різних її аспектів, зокрема, рефлексивно-перцептивних здібностей (Н. С. Лейтес, А. О. Реан, Я. Л. Коломінський та ін), розгляду рефлексії як важливої складової педагогічних здібностей особистості (Т. М. Яблонська), аналізу структури рефлексії як загальної здібності (І. Л. Пономаренко).

Узагальнений аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про складність, інтегративність і системність рефлексії як психічного утворення, її глибинну співрозмірність з феноменом свідомості, а відтак правомірність віднесення до розряду системно-синергійних рис-якостей психіки.

Можливість здійснення рефлексії пов'язана із внутрішньою готовністю людини до розвитку. Дослідники Т. В. Комар, Т. В. Разіна, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, В. І. Слободчиков, Є. І. Ісаєв вважають *пусковим механізмом рефлексії* існування певної проблемно-конфліктної ситуації або нерозв'язаного на діяльнісному рівні протиріччя [97; 154; 178; 183; 192]. Інші науковці – І. О. Котик, О. Б. Старовойтенко, співвідносять початок функціонування рефлексивних процесів з вираженою потребою людини у пізнавальній активності, аналізі самої себе, а відтак – з пошуковою спрямованістю поведінки [99; 189; 190]. І. Караліотас вказує на суб'єктну активність у трьох типах ситуацій, які активізують рефлексивні процеси – невизначеність умов, ситуативні перешкоди і несподіваний для людини розвиток ситуації [239].

Після того, як потреба в рефлексії виникла, відбувається певна внутрішня робота: переосмислюється раніше одержаний досвід і розширюються межі його розуміння, людина стає більш сприйнятливою до різних аспектів нової інформації. Як результат – актуалізується суперечність між певним ідеальним мисленнєвим конструктом й усвідомлено-наявним досвідом особистості. Для подальшого розгортання рефлексії потрібне певне особистісне зусилля. При цьому можливі два його формовияви завдяки довільній або імпульсивній рефлексії. Першу, на думку Т. В. Разіної, можна визначити як *рефлексивну дію*, котра виникає в результаті внутрішнього наказу чи бажання; характерна її ознака – контроль початкового перебігу рефлексивних процесів. Для такого довільного запуску рефлексії людина, звичайно, повинна мати потребу, мотив, а, окрім того, усвідомлення спроможності це зробити. Друга, *імпульсивна рефлексія*, виникає при безпосередньому зіткненні з перешкодою чи проблемою, за якого діяти за старим взірцем стає неможливим [154, с. 250]. Подальший процес рефлексування можна зобразити як динамічно-діяльнісну організацію рефлексивної регуляції діяльності людини (додаток А).

У вітчизняній літературі чітко прослідковуються два напрямки опису рефлексії як механізму розвитку і регуляції конкретної упредметненої діяльності. Перша пов'язана із дослідженням постадійних характеристик розгортання рефлексивного механізму в індивідуальній та кооперативно-комунікативній діяльностях, друга стосується розгляду сутнісного змісту рефлексії як керованого усвідомленого мисленнєвого процесу.

Найбільш ґрунтовно перший напрямок представлений у роботах А. О. Тюкова, І. М. Семенова та С. Ю. Степанова, Б. І. Хасана та ін. дослідників. Чітка операціоналізація механізму рефлексії міститься у працях А. О. Тюкова. Основна умова виникнення рефлексії, на думку автора, – це певний «розрив» у структурі мислєдіяльності у процесі комунікації, коли людина усвідомлює неможливість отримання наміченого результату через нерозуміння її іншими і власну неспроможність передати їм смисл і зміст своєї діяльності. Рефлексивний вихід, який здійснюється людиною з метою подолання усвідомленої проблеми, визначається дослідником як «інтенційний компонент» механізму рефлексії. Сам цей механізм, реалізовуючись, спонукує наявність таких етапів:

- первинної категоризації – етап, коли «мислення вперше втручається у роботу свідомості», категоріально оформляється набір мисленнєвих засобів, діяльність набуває упредметненої визначеності;
- конструювання системи рефлексивного відображення дійсності – мисленнєві засоби співвідносяться між собою та з конкретними об'єктами діяльності й утворюють певну конструкцію;
- схематизації змісту: зазначена конструкція переводиться в картину діяльності і схематизується; це – найважливіший компонент, оскільки «тільки презентована знаковими засобами діяльність, котра рефлексується, одержує своє усвідомлене інобуття» [203, с. 70];
- об'єктивації змісту: схематизований зміст екстеріоризується в комунікацію і починає існувати як усвідомлена модель діяльності; цей стан

як усвідомлена форма освоєння результатів рефлексивного діяння замикає процес рефлексії.

Зазначену загальну структуру А. О. Тюков визначає як психологічний механізм рефлексії, а кожен компонент – як етап психологічної дії, характерний перш за все для кооперативної діяльності.

С. Ю. Степанов і І. М. Семенов розглядають рефлексивний механізм розвитку і регуляції суб'єктом конкретної упредметненої діяльності в діяльному зреалізуванні окремої особи як перебудову суб'єктом своєї свідомості. При цьому виділяють п'ять основних етапів-фаз переосмислення: 1) актуалізація предметних знань та смислових структур Я суб'єкта при входженні у проблемно-конфліктну ситуацію; 2) апробація попередньо наявних стереотипів досвіду і шаблонів дій розв'язання ситуації; 3) їх дискредитація у результаті виявлених суперечностей; 4) переосмислення проблемно-конфліктної ситуації в контексті пошуку принципів конструктивного подолання виявлених суперечностей; 5) адекватно-дієве подолання суперечностей проблемно-конфліктної ситуації через подальшу реорганізацію змісту особистого досвіду [194, с. 37].

Зазначена схема застосовується здебільшого для пояснення розгортання механізму рефлексування в діяльному зреалізуванні окремої особи і потребує певних уточнень та доповнень при аналізі рефлексивних процесів у групі.

Б. І. Хасан розглядає механізм рефлексії, як процес здійснення діяльності [214, с. 62]. Початок рефлексування пов'язується із спонтанним включенням рефлексивного рівня діяльності та проходженням таких етапів: а) рефлексивної паузи при усвідомленні неефективності звиклих дій і їх зупинки; б) виходу у рефлексивну позицію, яка характеризується відчуженням непродуктивної діяльності від її носія, усвідомленням власної неспроможності розв'язати проблему; в) окресленням часових і просторових меж ситуації, яка рефлектується, вибором засобів роботи, ключових

елементів змісту в новій Я-рефлексивній позиції.

Найважливішим моментом, який характеризує рефлексивний процес, на думку дослідника, є те, що суб'єкт постійно зіставляє бажаний результат із наявною ситуацією і таким чином контролює та регулює свою діяльність.

Інший напрям досліджень стосується визначення сутнісного змісту механізму рефлексії, розгляду його відмінних особливостей та функцій. Ю. М. Кулюткін акцентує увагу на розгляді рефлексії не тільки як механізму усвідомлення і зміни діяльності з допомогою певних засобів (гіпотез, антиципованих схем, моделей), а й виділяє суб'єктивний чинник, виокремлюючи у структурі саморегуляції особи дві рефлексивні функції: «Я–виконавець» і «Я–контролер» [102, с. 25–28].

Важливим, на думку А. С. Шарова, є розгляд рефлексії як механізму, який спричиняє зміни не тільки в діяльності, яка упредметнює активність людини і в підсумку змінює звичний перебіг подій, а й у суб'єкті – через рефлексивну організацію її внутрішнього світу, за допомогою інтеграції та диференціації меж смислової сфери особистості. Сутність рефлексивного механізму дослідник вбачає у самоорганізації внутрішньої психічної активності людини і виділяє при цьому наступні її етапи: 1) інтенційний – психічна активність, спрямована на значимий для людини об'єкт, який сутнісно є інтенційним; 2) визначення і вибудовування меж дійсності, яка рефлектується, тобто виділення особливостей та атрибутів аналізованих об'єктів, меж їхньої взаємодії з іншими об'єктами; 3) збирання та зв'язування меж смислових утворень – конструювання і реконструювання смислових зв'язків об'єкта; 4) організація і систематизація меж процесу діяльності – усвідомлення людиною сутнісних засад своєї активності, упорядкування власної діяльності та її цілісний розгляд у більш широкому контексті життєдіяльності; 5) об'єктивація процесу і результату рефлексивної активності, себто їх репрезентація людиною [222].

Розглядаючи різні рівні аналізу проблеми рефлексії, В. І. Слободчиков

вказує на найбільш глибинний (духовно-практичний) пласт відношень у процесі життєдіяльності особи, який вимагає і більш високого рівня рефлексії, пов'язаного із виходом за межі суб'єкт-об'єктної взаємодії і трансцендування у сферу життєвих смислів [184]. Рефлексивний механізм, на думку автора, «знімає відчужене протистояння суб'єкта і об'єкта, забезпечує дійсну іманентність особистості світу в усіх його вимірах (аксіологічних, моральних, естетичних, науково-теоретичних)» [186, с. 14].

Отже, значний пласт досліджень розглядає рефлексію як спосіб реалізації суб'єкт-об'єктних відношень та як механізм розвитку і регуляції діяльності.

Важливий внесок у розробку проблеми рефлексії зробили Г. П. Щедровицький і його учні [227 – 230]. Вони розглядають рефлексію як метод розгортання схем діяльності, тобто як набір певних формальних правил конструювання механізмів закономірного розвитку діяльності [228, с. 49]. У форматі СМД-методологічного підходу для пояснення сутності рефлексії введені і розглядаються специфічні зв'язки кооперації, схеми так званого рефлексивного виходу, коли індивід повинен «вийти зі своєї попередньої позиції діяльності і перейти в нову позицію, зовнішню як щодо попередніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно майбутньої проєктованої діяльності» [228, с. 51]. Зазначена схема – абстрактна модельна характеристика рефлексії в цілому. Деталізуючи її, Г. П. Щедровицький вводить поняття такої неспецифічної характеристики рефлексії як відношення рефлексивного поглинання, завдяки якому створюються складні кооперативні структури діяльності між «рефлексуючою» і «рефлексованою» діяльностями (позиціями) суб'єкта. Залежно від способів об'єднання зазначених позицій дослідник виділяє смислову (допредметну) рефлексію, яка «виробляє свої специфічні знання, але при цьому не має ще специфічних і зовні виражених засобів і методів» [228, с. 53], та предметну – коли такі особливі засоби і методи зафіксовані онтологічно. Таким чином, рефлексія

постає реальною основою регуляції діяльності, засобом діяльнісного рефлексування.

Аналіз літератури з даної проблематики дозволяє зробити висновок, що у формуванні та функціонуванні рефлексивної діяльності приймають участь різні психічні процеси. Унікальність рефлексії полягає в тому, що, будучи результатом інтеграції інших психічних утворень, рефлексивна діяльність одночасно може обернутися і на себе, і на інші її ж визначальні психічні процеси задля їх аналізу, контролю і регуляції. Як багатоаспектне явище рефлексія може бути описана і як здатність людини до усвідомлення, а відтак до організації та регуляції власних психічних процесів, і як складноструктурований психічний процес, і як інтегральна психічна властивість, і як метастан, тобто стан, «зміст якого полягає в усвідомленні і наступній можливості регуляції своїх же власних станів» [85, с. 135]. Така багатогранна феноменологія рефлексії об'єктивно вимагає цілісно-системного методологічного підходу до побудови її теоретичної концепції.

1.3. Методологія і методи психологічного дослідження рефлексії

Важливий фактор розвитку сучасної психологічної науки – комплексність, міждисциплінарність та системність її досліджень, звернення до проблем ефективної організації і самоорганізації наукового знання, що неможливе без усвідомлення рефлексивних механізмів і норм його функціонування.

Зростаюча складність концептуальних побудов, засобів і методів психологічного дослідження закономірно вимагає використання рефлексивно-методологічного підходу їх аналізу, виокремлення принципів, «норм» їх життєдіяльності, розкриття неявних передумов, системних і цілісних характеристик. Все більшого значення набуває конкретно-науковий

та методологічний рівень дослідження рефлексії.

Якщо проаналізувати розвиток психологічних досліджень рефлексії, то ясно видно вплив на розробку її теоретичних, методичних та експериментальних напрацювань методологічних орієнтацій різних типів – природничо-наукової, інженерно-технологічної, формально-консцієнтальної, гуманітарно-культурологічної, системно-методологічної. С. Ю. Степанов кваліфікує характер взаємодії цих орієнтацій як синхронічний тип, коли дослідження, які ведуться з різних методологічних позицій, співіснують одночасно. Природно, що вони виявляють генералізуючу дію один на одного як у теоретико-методичному, так і в експериментально-прикладному планах. Саме цим пояснюється лавиноподібне зростання кількості наукових розвідок із психологічних досліджень рефлексії в останнє десятиліття.

Зазначена взаємодія різнопланових методологічних орієнтацій у дослідженні рефлексивної проблематики актуалізується, на думку дослідника, у двох тенденціях: по-перше, у розробці різних аспектів трактувань рефлексії, а по-друге – у використанні різних методів її дослідження стосовно вияву окремих емпіричних особливостей і феноменів рефлексії. Аналіз основних концептуальних уявлень про рефлексію, котрі склалися у різнозорієнтованих психологічних дослідженнях і котрі мають методологічний характер, дозволяє зробити наступні узагальнення.

У форматі *природничо-наукової* методологічної орієнтації важливою умовою є одержання достовірного знання у результаті лабораторного експерименту, за умови повної контрольованості усіх досліджуваних чинників. Усі явища, у тому числі суб'єкт дослідження, інтерпретуються в термінах об'єкт-об'єктних взаємодій. Рефлексія тут визначається як інтенційно-присутня природна властивість психіки, котра виявляється в інертності мислення або уподібнюється механізму зворотного зв'язку. При такому природничо-натуралістичному розумінні втрачається якісна специфіка рефлексії як особливої, винятково людської, культурно зумовленої

властивості психіки.

Особливістю *інженерно-технологічного напрямку*, на думку С. Ю. Степанова, є орієнтація на рецептурно-технологізоване знання, яке може бути реалізоване як алгоритм вивчення і перетворення об'єкта. Представники зазначеного напрямку зосереджують увагу на стандартизованих процедурах досягнення заданих еталонних результатів на рівні гарантованого мінімуму. Зазначена методологічна орієнтації у психології стала поштовхом для таких трактувань рефлексії, як: 1) властивість усвідомлювати засоби і способи своєї мислєдїяльності (дослідження В. В. Рєпкіна, В. В. Давидова), 2) здатність до представлення себе та інших на «екрані» свідомості (В. О. Лефєвр), 3) мислєдїя із встановлення відношення між діяльностями або їх структурними утвореннями (М. Г. Алексєєв).

Варто зазначити, що орієнтація В. О. Лефєвра на дослідження механізмів рефлексії незалежно від морфології її носіїв, розвиток операційно-верифікуючих методів рефлексії не лише заклали основу *формально-консцїєнтального* напрямку досліджень, а й особливо евристично вплинули на розвиток інших, причому відмінно-парадигмальних концептуально-методологічних підходів – проектно-діяльнісного (М. Г. Алексєєв, Б. В. Сазонов, Г. П. Щєдровицький), інтелектуально-діяльнісного (В. В. Давидов, А. З. Зак, А. В. Захарова, В. В. Рубцов), організаційно-ігрового (О. С. Анісімов, Ю. В. Громико, П. Г. Щєдровицький), гуманітарно-культурологічного (І. С. Семенов, С. Ю. Степанова).

Примітною особливістю зазначеного напрямку є певна формальність змістовних характеристик образу себе і своєї діяльності у суб'єкта, а рефлексії притаманний в основному лише репродуктивний і ретроспективний характер, коли вона забезпечує суб'єкта підставами пошуку й усвідомлення вже наявних у соціо-культурному контексті знарядь. Вказані особливості призводять до синонімічного ототожнення поняття рефлексії з

актом усвідомлення, що фактично обмежує творчий потенціал рефлексії і подає її лише як набір певної кількості потенційно можливих комбінацій уже існуючих знаннєвих засобів.

Гуманітарно-культурологічна орієнтація виходить із уявлень про розширене відтворення соціокультурного досвіду і передбачає активну позицію людини. Знання розупредметнюються в термінах суб'єкт-суб'єктних взаємодій, а розвиток і саморозвиток особистості не є однозначно фіксованим, а передбачає варіативність, а іноді, в певному сенсі, і непередбачуваність (незапланованість) результатів. Тому рефлексія як вихід за межі наміченого стає важливим джерелом розвитку людини. У психологічних дослідженнях цього напрямку рефлексію розглядають як процес осмислення, переосмислення і перетворення суб'єктом змісту свідомості, діяльності, спілкування і форм свого досвіду.

З позицій *змістовно-генетичної логіки і системної методології* першочергового значення набуває категорійно-нормативний аналіз знань. Робота методологічних семінарів ММК (московського методологічного гуртка) як складна колективно-розподілена комунікація і миследіяльність організаційно вибудовувала саму практику рефлексування. Фактично схема миследіяльності П. Г. Щедровицького, в якій рефлексія забезпечує можливість переходу між різними типами інтелектуальної діяльності та пов'язує їх в єдине ціле, була знята з реального життя ММК і його учасників, які демонстрували саму рефлексивну практику, а на початках – практику критичного мислення в найбільш складних формах мислекомунікації. Методологічна рефлексія розуміється як механізм або процедура, яка зв'язує знання двох різних типів – знання про об'єкт і знання про діяльність – і розглядається у єдності своїх діяльнісних, комунікативних та епістемологічних характеристик.

Розвиток рефлексивно-методологічного підходу в психології привів до зародження та інституалізації такого її напрямку як *рефлексивна психологія*,

забезпечив їй необхідну теоретико-методичну базу, зокрема, у вигляді концепції рефлетехнології і рефлепроекування М. Г. Алексєєва, ігрорефлексики І. М. Семенова, рефлепрактики С. Ю. Степанова.

Сутнісною особливістю методів рефлексивного культивування є використання у процесі їх проектування (сценарування) онтологічних передумов рефлексивно-співтворчого буття людини [30]. Унікальність і відмінність рефлепрактики від інших тренінгових чи ігрових практик розвитку і діагностики, демонструє розроблений С. Ю. Степановим спільно із співробітниками Інституту рефлексивної психології співтворчості "*метод рефлексивних інверсій*". Суть його полягає в тому, що учасники рефлепрактики створюють спеціальні психологічні «перевертні» на основі реінтерпретацій культурних аналогів і таким чином будують власний психовіртуальний «іншосвіт», тобто умовний часопростір фантастичного існування свого «іншобуття» на протигагу наявному у їхньому житті нормальному, звичному світу і буденному способу існування – «буттю» [191, с. 97]. Схематично цей процес фіксується наступним чином (рис.1.2).

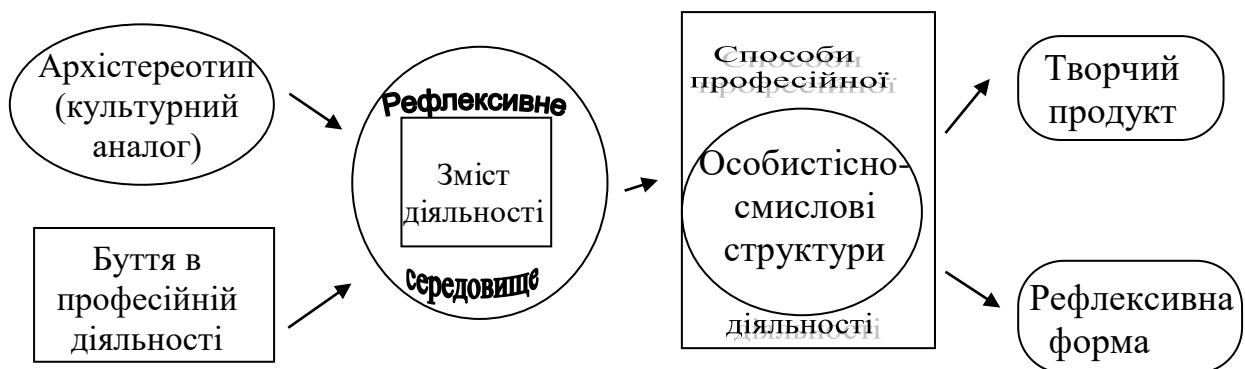


Рис.1.2. Концептуальна схема культивування співтворчості у рефлепрактиці (за С.Ю. Степановим)

Хоча таке «ірреально-фантазійне» буття людини нагадує віртуальну реальність, однак, на думку С. Ю. Степанова, воно має психопластичніший й органічніший характер. Занурення людини у створений нею ірреальний рефлексивний іншосвіт дає змогу зрозуміти і зняти власні програмово-

поведінкові обмеження завдяки активізації і усвідомленню раніше закритих і слабо рефлексованих, структур індивідуального і колективного підсвідомого досвіду.

В літературі описані і інші соціально-психологічні методи розвитку рефлексії, зокрема, створення на робочому місці рефлексивного середовища (Г. Ф. Похмелкіна, Т. Ю. Колошина, С. Ю. Степанов, Т. В. Фролова), використання системи навчальних ігор (О. С. Анісімов, В. В. Давидов, Н. В. Самоукіна, Г. П. Щедровицький, П. Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної та інтелектуальної рефлексій в ситуації лабораторного експерименту, шляхом розв'язування нестандартних задач (В. К. Зарецький, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов), тренінги рефлексивності (І. Л. Пономаренко, Т. М. Яблонська) та рефлексивно-перцептивних вмінь.

Особливого, власне методологічного, сенсу набуває проблема розробки рефлексивної проблематики в освіті, оскільки саме тут дії рефлексивних закономірностей виявляються з особливою повнотою і значущістю. Вивчення цих закономірностей і відповідних їм рефлексивних механізмів має, крім свого безпосереднього значення, ширший, суто методологічний зміст.

Традиційні психодіагностичні методи, як об'єктивні методи пізнання діяльності, спрямовані, в основному на вияв простих, «об'єкт–об'єктних» чи, в кращому випадку, суб'єкт-об'єктних закономірностей. Це обмежує вимірювально-дослідницьку спроможність та кількісно-якісну кваліфікацію та інтерпретацію явищ, котрі вивчаються. Аналіз літератури [38; 39; 101; 152; 192; 233] показує, що головними принципами *рефлексивних методів* є два блоки явищ, які стосуються задіяності учасників рефледагностики та особливостей досліджуваних явищ. Стосовно першого, виділяють такі принципи, як: а) дієво-активна участь у створенні, застосуванні та аналізі результатів діагностичної методики не тільки організаторів, але й самих обстежуваних, б) активна творча позиція учасників діагностики під час самого обстеження. Другий блок передбачає вивчення таких феноменів, як:

а) професійні цінності учасників, б) їхня професійна і життєва позиції, в) способи діяльності і спілкування, г) образи себе і свого колективу, д) творча унікальність та універсальність.

Багато із зазначених умов використовуються у процесуальній психодіагностиці АСПН (активного соціально-психологічного навчання) Т. С. Яценко [див. 237; 238], зокрема моделювання спонтанної взаємодії між учасниками без наперед заданої програми дій, неповторність процесу і результатів психодіагностики, що зумовлено унікальністю аналізованого конкретно-семантичного матеріалу, будування психодіагностичних прогнозів з метою пізнання неусвідомленої логіки поведінки суб'єкта. Психоаналіз малюнка, розшифрування втілених у ньому символів та образів, з одного боку, дає широкі можливості для психологічно безпечної самопроекції і самодослідження виконавців-учасників, з іншого – активізує у них перебіг рефлексії унаочненого образу з виявленням неявних сенсів і контекстів, сприяє усвідомленню, а почасти і глибокому переосмисленню своїх актуальних і потенційних соціально-психологічних і професійних ресурсів.

Зважаючи на різноманітність підходів, способів, стратегій, розробок проблеми рефлексії і на багатоаспектність самих її проявів, вивчення даного явища-феномена потрібно проводити диференційовано, за конкретними критеріальними ознаками, враховуючи принципову можливість інтерпретації її як психічного процесу, психічного стану і психічної властивості. Запропонований А. В. Карповим категоріально-диференційований підхід до вивчення рефлексії дає змогу реалізувати такий методологічний імператив, як положення про індивідуальну міру вияву будь-якої психічної властивості. «Рефлексивність, як психічна властивість, також повинна мати певний діапазон відмінностей в індивідуальному ступені вияву... Вона, як і будь-яка інша властивість, континуальна, а відтак принципово квантифікаційна і тому вимірювана» [87, с. 47]. Як результат – висновок про принципову можливість розробки відповідної психодіагностичної методики, процедурних технік її

проведення, які у взаємодоповненні покликані забезпечити об'єктивне вимірювання існуючих відмінностей у ступенях розвитку рефлексивності.

Розроблені методики визначення рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, А. С. Шарова базуються на теоретичному конструкті, що конкретизує вище розглянуте загальне трактування рефлексії, а також на врахуванні низки інших істотних особливостей даної властивості. Ці уявлення можна синтезувати в таких положеннях.

1. Якісна визначеність рефлексії полягає у синтезі трьох її параметрів – рефлексивності як психічної властивості, процесуальності протікання і стану рефлексування. Методики, які розробляються, повинні враховувати взаємопов'язаність і взаємоспричиненість зазначених модусів, а тому, окрім спрямованості на визначення рефлексії як властивості, орієнтуватися на опосередкування її проявів у двох інших зазначених модусах, використовуючи для цього певні поведінкові та інтроспективні індикатори.

2. Крім трьох зазначених теоретичних конструктів, діагностика рефлексії повинна враховувати диференціацію її виявів за такою критеріальною засадою, як спрямованість. Тоді є можливість виділити і діагностувати два типи рефлексії – «інтрапсихічну» – здатність до самосприйняття та аналізу змісту своєї власної психіки, та «інтерпсихічну» – спроможність розуміти психіку інших людей. Причому, загальна властивість рефлексивності інтегрує обидва вказані типи, а тому й рівень її розвитку є похідним від них одночасно [87, с. 48].

3. Зміст теоретичного конструкта діагностичної методики рефлексії та спектр досліджуваних нею поведінкових проявів-індикаторів передбачає врахування типів рефлексії за часовим принципом, а саме ситуативної (актуальної), ретроспективної і проспективної у їх єдності зі сферами життєдіяльності (вітальна, соціальна, культурна) та регулятивними тенденціями (самопобудова, самоствердження, саморозвиток).

Всі зазначені особливості реалізуються в діагностичних методиках

«Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової (див. додаток Б) і «Рефлексивність людини у життєдіяльності» А. С. Шарова (див. додаток В), що взяті нами як базові при проведенні авторського психологічного дослідження.

Все більшої вагомості у психології набувають якісні методи дослідження, що пояснюється їх протиставленням з об'єктивними кількісними методами. Останні не дають повної інформації про складні інтеграційні процеси психіки, про глибинні засади внутрішнього світу людини, про реальне наповнення її самосвідомості. У зв'язку з цим саме якісний підхід об'єктивно підсилює надійність кількісного, хоча очевидно, що обидва підходи важливі як інтегруючі засоби перехресної валідазації. Результиуюча ефективність взаємодії цих підходів залежить від мети і концептуальної основи дослідження і відбувається протягом усього періоду виконання дослідницької програми. Крім того, перевага якісних методів полягає у тому, що вони розкривають такі аспекти сприйнятого феномена, як його розуміння з погляду учасників та з позиції особливостей конкретного контексту існування, що неможливо врахувати при квантифікації даних у кількісних розрахунках. Таким чином отримана інформація набуває цілісності, долається дискретність її характеру. Нарешті, уможлиблюється «діалог» із внутрішнім світом людини і з'являється змога зрозуміти суб'єктивний сенс досліджуваних феноменів.

Одним з таких методів є *якісне дослідницьке інтерв'ю*, завдяки якому одержуються засоби для розкриття смислового змісту внутрішнього світу людини, стає доступною пізнанню змістовна сторона дії психологічних механізмів психіки. У психологічному словнику дається визначення інтерв'ю як бесіди-контакту з метою одержання етико-побутово-соціально-психологічної інформації від досліджуваного за допомогою вербально-усних запитань [231, с. 221]. У нашому дослідженні інтерв'ювання вживалося як додатковий метод збору даних. За основу нами взятий метод якісного

сфокусованого інтерв'ю, розроблений Н. О. Деєвою [61, с. 89-101], концептуальним підґрунтям якого є принципи сучасного регулятивного підходу і засадничі положення теорії меж А. С. Шарова. У зазначеному методі сутнісний зміст рефлексивних механізмів розглядається як внутрішня робота з осмислення людиною себе і свого життя, з формування організації і зміни її внутрішнього світу, щонайперше ціннісно-сміслової сфери.

Особливістю використовуваного нами інтерв'ю був його індивідуальний, малоструктурований і фокусований характер. Учні розповідали про власні переживання значущої події, свої хвилювання. У розповідях учнів ми відстежували наступні моменти: по-перше, особливості рефлексії та вплив рефлексивних механізмів на сформованість їх ціннісно-сміслової сфери; по-друге, те, як організована їхня активність і яким чином виявляються у цій активності ціннісно-сміслові утворення та рефлексивний потенціал особистості. Дані аспекти стали основою для запитань у логіці інтерв'ю, які задавалися під час розповідей учнів, і були прямими, уточнювальними, навідними (див. додаток Д). Причому питання були різними змістовно і кількісно. Їх послідовність залежала від ходу розгортання розповіді конкретного обстежуваного та мети інтерв'ю. Отримані дані опрацьовувалися нами у кілька етапів, що поєднували якісні (категоризацію, схематизацію, типологізацію) і кількісні методи обробки та аналізу.

Першопочатковою процедурою методу є категоризація, яка полягає у розподілі значного обсягу інформації, отриманого під час інтерв'ю за категоріями. Категоризація здебільшого поєднувала два аспекти – визначення параметрів, вимірів, сутнісного змісту досліджуваних явищ відповідно до концептуальної основи та безпосередньо кількісні і якісні характеристики одержаних категорій. Детальніше вони подані у табл.1.3.

Дані ознаки інтерпретувалися якісно, а також піддавалися кількісній обробці за допомогою числової шкали від 0 до 3 (див. додаток Е).

Поле понятійних визначень рефлексії

Виміри рефлексії	Параметри рефлексії	Сутність вияву рефлексивності
Види	Проспективна	Планування і прогнозування майбутнього
	Ретроспективна	Пошук причин того, що відбулося, відстежування і вербальне відтворення своїх відчуттів, думок, дій, емоцій
	Ситуативна	Аналіз власної діяльності, логічність і послідовність розповіді і пояснень
Рівні	Операційний	Критичне осмислення поточної діяльності, вміння виділяти, аналізувати і співвідносити із реальністю власні дії
	Тактичний	Бачення потреби в тому, щоб унести корективи до перебігу діяльності чи розпочати нову діяльність
	Стратегічний	Розуміння сенсу діяльності – навіщо, заради чого потрібно здійснити певні дії, й водночас усвідомлення цінності – чому це важливо
Риси-якості	Осмисленість	Цілісне уявлення і пояснення події, розуміння того, що відбувається
	Організованість	Внутрішня логіка здійснення діяльності, взаємопов'язаність, послідовність, логічність
	Обґрунтованість	Контроль та оцінка своєї активності, умотивованість дій
Компоненти	Афективний	Експресія і контроль своїх емоційних станів
	Когнітивний	Логічність пояснень, усвідомлення причин, мотивів, значущості події
	Конативний	Вибір найбільш ефективних способів виконання завдань

Наступним етапом обробки одержаних даних за зазначеним методом

була схематизація, тобто узагальнення і схематичний виклад результатів інтерв'ю кожного конкретного обстежуваного.

Третім етапом обробки даних інтерв'ю була типологізація, коли на основі проведених процедур категоризації і схематизації виділялись види та рівні формовиявів рефлексії в усіх обстежуваних даної вибірки.

Варто зазначити, що, попри безсумнівну доцільність і перспективність методу якісного інтерв'ю, його проведення завжди супроводжується певними ускладненнями, зумовленими значним обсягом первинного матеріалу. Слід враховувати і специфічний характер критеріїв об'єктивності, надійності і валідності даних досліджень та обов'язковість кількісного підтвердження їх якісних результатів.

Якщо стисло резюмувати результати проведеного вище аналізу, то можна зробити наступні попередні узагальнення. Розвитку проблеми рефлексії в даний час значною мірою може сприяти реалізація теоретичного і методичного імперативів: а) диференціація і конкретизація, а тим самим й операціоналізація самого предмета психології рефлексії; б) принципова можливість створення спеціальної психометричної методики діагностики індивідуальної міри вияву рефлексивності; в) врахування вікових особливостей етапності і гетерохронності розгортання різних сторін рефлексивності; г) поєднання якісних та кількісних методів дослідження як засобів перехресної валідизації.

Висновки до першого розділу

1. Рефлексія відкриває людині спроможність осягнути світ, дає змогу зреалізувати пізнавальне ставлення до сутнього загалом, до свого буття, здатність пізнати й осягнути самого себе. У літературі зустрічаються різні розуміння поняття рефлексії, однак слушно виділити два важливих аспекти: рефлексивну методологію як формозміст теоретичної діяльності людини та

духовну активність самопізнання, яка розкриває специфіку внутрішнього світу особистості. Витоки цієї двоаспектності започатковані ще у працях філософів минулих століть, дослідження яких ґрунтуються на теоретичних уявленнях певної епохи і пов'язуються з використанням компонентів рефлексії – рефлексивних схем, рефлексивної позиції, рефлексивної роботи.

2. Розгляд сучасних тенденцій розвитку проблематики рефлексії у філософії та психології показує, що паралельно з накопиченням і диференціацією знань про рефлексію здійснюється їх інтеграція за сучасних умов комплексного, системного підходу до неї як складноорганізованого об'єкта вивчення. Специфіка рефлексії як базової здатності суб'єкта полягає у спрямованості не на зовнішній світ, а на сам спосіб його пізнання, завдяки чому уможлиблюється усвідомлення і регуляція життєдіяльності та з'являється перспектива принципово нового типу взаємодії з дійсністю, даною вже не безпосередньо, а у формах мислення.

3. Рефлексія як складне багатоаспектне явище описується з концептуальних позицій різних психологічних підходів, що спричиняє різноякісність наповнення її категорійно-понятійного змісту та неоднозначну визначеність її місця у системі психологічних понять. Феноменологічна складність структурно-функціональної організації рефлексивної діяльності об'єктивно зумовлює труднощі визначення її якісної визначеності і специфіки.

4. Одним з перспективних напрямків психологічної діагностики, з погляду рефлексивної психології, є розробка особливих, власне рефлексивних, форм і методик діагностики, поєднання якісних і кількісних методів дослідження рефлексивності, що дозволяє одержати більш повну інформацію про складні інтеграційні процеси психіки, внутрішній світ людини, реальне наповнення її самосвідомості. За допомогою такої перехресної валідизації глибше розкривається суб'єктивний сенс і розуміння різних аспектів проблеми з погляду учасників взаємодій, вдається вступити в

«діалог» із внутрішнім світом досліджуваного, торкнутися його змісту, тобто вивчати те, що втрачається у результаті квантифікації даних при кількісних розрахунках.

За матеріалами розділу опубліковані праці:

1. Бугерко Я. Рефлексивні механізми суб'єктивного привласнення загальнолюдського досвіду у форматі вітакультурної парадигми / Ярослава Бугерко // Ін-т експериментальних систем освіти (наук-досл.): інформ. бюл. – Вип. 4 / відп. ред. Ю. В. Москаль. – Тернопіль : Економічна думка. – 2004. – С. 50–51.
2. Бугерко Я. Феномен рефлексії у форматі осмислення людиною свого буття / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 51–58.
3. Бугерко Я. Рефлексійно-емпатійні тенденції професійного становлення медичного працівника / Ярослава Бугерко // Християнське милосердя і емпатія: деонтологічний аспект. – [наук. зб.] – К. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2005. – С. 68–72.
4. Бугерко Я. М. Рефлексивне самовираження людини в культурно-символічному просторі соціального буття / Я. М. Бугерко // Мова і культура. – Вип. 9, Т. 2 (90). Психологія мови і культури. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2007. – С. 34–40.
5. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93–105.
6. Бугерко Я. Рефлексування як засаднича умова самобуття людини / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 34–37.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РОЗГОРТАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ У ЦІЛІСНОМУ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЦИКЛІ

2.1 Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі

Модульно-розвивальна система навчання як інноваційна освітня модель гуманно-особистісного спрямування, соціокультурного змісту і фундаментально-універсального характеру [26; 49; 55-57; 98; 134; 181; 205-211] не лише дає змогу школярам оволодіти теоретичними знаннями основ наук, долучитися до мистецтва соціально-прийнятого нормування, а ще й навчає виділяти, аналізувати і співвідносити із предметною ситуацією власні дії, переосмислювати образи предметної ситуації задачі (інтелектуальні смисли) та власні психічні образи, з якими ототожнює себе Я (особистісні смисли). Це спричинює виникнення новоутворень у внутрішньому світі людини, пов'язаних із її продуктивною самозміною і саморозвитком, адекватним рефлексивним самоусвідомленням.

Цілісний модульно-розвивальний освітній цикл характеризується наступністю чотирьох періодів (інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-рефлексивного, духовно-креативного), котрі, своєю чергою, диференціюються на дев'ять похідних етапів, кожен з яких має специфічне сутнісне наповнення (додаток Ж). Ефективний освітянин організовує навчально-виховний процес так, що збагачує його формозмістовий перебіг соціальним досвідом, спонукає учнів до пошуку власного способу пізнання і перетворення надбань етнонаціональної культури. Цей процес багаторівневий і поліфонічний. Саме через особливий культурно-психологічний простір, багатоваріативні психомистецькі

технології навчання та відкрите і рівноправне спілкування відбувається самореалізація всіх учасників освітнього процесу, стимулюється рефлексивно-творчий потенціал особистості, розвивається здатність до культуротворення. Це наочно підтверджує модель рефлексивної організації паритетної освітньої діяльності (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Модель рефлексивної організації паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів у соціально-культурно-психологічному просторі модульно-розвивального навчання

Співдіяльна і співтворча позиція учасників нетрадиційного навчання, їхня вчинково-психологічна рівність, особистісно-діяльний діалог свідчать про створення особливого рефлексивного простору модульно-розвивального процесу, за якого відбувається взаємний саморозвиток і педагогів, і вихованців. Сутнісно модульно-розвивальний цикл – це модель рефлексивно-

гуманної, культуротворчої освітньої діяльності, яка через механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість, за допомогою проектування і практикування такого складного явища як творення та системи розвиткових дій-заходів у групі [209, с. 119], конструює простір вільного творчого пошуку кожного співучасника. Це природно уможлиблює цілеспрямований розвиток рефлексії – однієї з вагомих складових внутрішньої активності особистості, передумови зростання творчого потенціалу людини.

Важливою умовою створеного рефлексивно-співтворчого середовища є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка виявляється у реалізації фундаментальної здатності вчителя і учня до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття досвіду творення себе кожного моменту часу як унікальної цілості та індивідуальності. Реальну дію дана умова знаходить у: 1) співдіяльній і співтворчій позиції учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності, 2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу, 3) активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду, 4) ситуативному осягненні унікальності рефлексивно-творчого ситуативного буття на основі рефлексії вчителем і учнем пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання (табл. 2.1).

В експериментальних роботах з вікової і педагогічної психології встановлено, що формування рефлексії як здатності розглядати власний спосіб дії під час розв'язування задач – характерний момент психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку [24; 25; 72–74; 131; 142; 185; 217 – 219]. Однак в загальноосвітній школі рефлексія здійснюється стихійно, тому спостерігається порівняно низька продуктивність мисленнєвої діяльності учнів. Лише за спеціально створених, власне інноваційних, умов навчання,

що особливо сприятливі для зовнішньої організації і самоорганізації, осмислення і прийняття себе, рефлексія є могутнім чинником оптимізації освітньої діяльності.

Таблиця 2.1

Психолого-педагогічні умови, принципи і показники створення рефлексивно-співтворчого середовища в інноваційній системі модульно-розвивального навчання

Засади створення рефлексивно-співтворчого середовища	Характеристика умов рефлексивно-співтворчого середовища	Принципи	Параметричні показники
1. Рефлексивно-співтворча взаємодія учителів і учнів у процесі модульно-розвивального навчання	1.1. Професійно-рольова, рефлексивно-гуманістична позиція педагога. 1.2. Реальна відкритість кожного вчителя і учня новому досвіду. 1.3. Творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе. 1.4. Гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини	– Паритетність – Діалогічність – Особистісність	Рівень рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми (за опитувальником А. В. Карпова-В. В. Пономарьової)
2. Актуалізація і розвиток можливостей до осмислення і переосмислення інтелектуальних та особистісних суперечностей	2.1. Усвідомлення себе активним суб'єктом власної пізнавальної діяльності. 2.2. Активізація рефлексивних процесів у мисленні в ситуації інтелектуального утруднення. 2.3. Розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів через ситуації особистісної невизначеності. 2.4. Ініціація рефлексивно-смыслових суперечностей у процесі аналізу навчальних проблемних ситуацій	– Функціональна організаційність – Гнучкість – Структурність	Організованість, осмисленість, обґрунтованість рефлексії (за опитувальником А. С. Шарова)

Засади створення рефлексивно-співтворчого середовища	Характеристика умов рефлексивно-співтворчого середовища	Принципи	Параметричні показники
3. Культивування акціонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів	3.1. Збагачення психосфери учня внутрішніми еталонами самопобудови. 3.2. Привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки. 3.3. Рефлексивне переструктурування індивідуальних знань, норм, цінностей у процесі подолання проблемно-критичних ситуацій. 3.4. Переосмислення власних стереотипів при зверненні до засад ментального досвіду	– Проблемність – Відкритість – Поліфонічність	Вітальність, соціальність, культурність (за опитувальником А. С. Шарова)
4. Світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємостосунків	4.1. Співдіяльна і співтворча позиція учасників інноваційного навчання, їхня вчинково-психологічна рівність. 4.2. Глибинне осягнення власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу. 4.3. Активне рефлексування і духовне збагачення власного ментального досвіду. 4.4. Ситуативне осягнення унікальності рефлексивно-творчого буття учня на основі рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання	– Творча активність – Ініціативність – Позиційність	Самопобудова, самоутвердження, саморегуляція (за опитувальником А.С.Шарова)

Однією з універсальних соціально-психологічних форм конкретно-практичної організації паритетної освітньої діяльності, яка забезпечує повноцінний розвиток рефлексії, є модель повного функціонального циклу навчального модуля, запропонована А. В. Фурманом [див. детально 207, с. 130-145]. Вона обґрунтовує відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії з учнями, що характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається з чотирьох періодів, кожен з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості, сприяє розгортанню різних видів рефлексії (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Взаємозв'язок різновидів рефлексії з періодами
модульно-розвивального освітнього циклу**

Періоди модульно-розвивального процесу	Інформаційно-пізнавальний	Нормативно-регуляційний	Ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний
Види рефлексії	Інтелектуальна	Особистісна	Смислова	Духовно-екзистенційна
Сутнісний зміст	рефлексія знань про об'єкт і способи дій з ним	рефлексія на свої вчинки і образи власного Я як індивідуальності	рефлексія ціннісно-смислового осягнення самого себе, іншого у циклі вчинання	рефлексія уявлень про внутрішній світ людини, причини її вчинків та осягнення сенсу життя

Головне завдання *інформаційно-пізнавального періоду* модульно-розвивального освітнього циклу – організація первинного сприйняття, відкриття та інтелектуального осмислення конкретного освітнього змісту, що

реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань.

Учень є не просто пасивним об'єктом впливу вчителя, який повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності. Він аналізує власні мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури. За визначенням А. З. Зака, така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, і є рефлексією, або рефлексивною дією. Окремий предмет її моделювання – це пошук власного розв'язку освітніх завдань і задач, їх схематичне виконання у різних формах. Використання рефлексії, спрямованої на перетворення способу дії, що видозмінює об'єкт, тобто забезпечує “перетворення (самого) перетворення” [73, с. 103], свідчить про її особливий характер – суб'єкт свідомо ставить до самого себе, до власних дій.

Зазначений період модульно-розвивального навчання розвиває пошукову пізнавальну активність і самостійність учнів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміслової суперечності [57, с. 91]. Створення навчальних проблемних ситуацій як сукупності змістово спричинених внутрішніх умов зовні ініційованої пізнавальної діяльності актуалізує перебіг рефлексивних процесів у школярів. Дослідження А. В. Фурмана показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить всі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організовують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [208, с. 62].

Змістова характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації,

здійснена у згаданій теорії, вказує на наявність *рефлексивних компонентів* у пошуковій пізнавальній активності школярів. Вже етап виникнення навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учень робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії. Виникає рефлексивна *інтенція* на оволодіння власною пошуковою діяльністю, її регуляцію і зміни [60, с. 83]. Функціонування даного компонента рефлексії визначає активність учня щодо власної освітньої діяльності науково-пізнавального наповнення.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, яка зумовлює розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації [212, с. 51] організує дію такого компонента рефлексії як *конструювання*, тобто розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу [60, с. 81].

Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Так, під час розв'язування навчальної ситуації (третьої етап) суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії як *схематизація*, тобто вдається до “зображення діяльності чи окремих її компонентів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови” [45, с. 39]. Це дає змогу учневі довізначити проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи.

Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає “вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і

відсторонену щодо власної діяльності” [45, с. 39]. Завдяки цьому стає можливим аналіз одержаного результату, перевірка розв’язку, визначення рівня узагальненості одержаних знань, перенесення виявлених нових способів, засобів і технік мислення, що стають об’єктивованими предметами ефективної дії-розв’язку, на розв’язання інших проблемних задач.

При розв’язуванні навчальних проблемних ситуацій, учні вчаться виділяти в об’єкті структурні відношення і генетичні взаємозв’язки, а використання мисленнєвих схем, моделей дозволяє їм відшукати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій з чітких критеріальних позицій. У зв’язку з цим, інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення можна подати у вигляді чотирьох етапів (рис.2.2). Інтерпретуємо їх.



Рис.2.2. Рефлексія в організації мисленнєво-пошукового процесу суб’єкта на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання

В навчальній проблемній ситуації, що характеризується невизначеністю умов та багатозначністю можливих рішень, учень

усвідомлює інтелектуальну суперечність у вигляді зіткнення відомих йому знань і вмінь з утрудненими умовами освітньої ситуації. Для здолання цього утруднення, школяр будує мисленнєву модель проблемної ситуації як ситуативну абстракцію, вичленяє в ній лише ті зв'язки і відношення, які відповідають заданій меті пошуку.

Наступний крок – рефлексивно предметне перетворення проблемної ситуації. Це означає, що у процесі пошуку рішення учень веде із собою своєрідну рефлексивну гру: дозволяє собі вибрати ту чи іншу гіпотезу, дає собі право на спроби і помилки. Кінцевим задумом тут є виявлення під час “прокручування” умовних допущень потрібної, але недостатньої інформації, якої більше чи менше не вистачає для вирішення поставленого завдання. Роль рефлексії на даному етапі проявляється в організації руху думки для з'ясування суб'єктом усіх перешкод і вичерпання можливих розв'язків.

Рефлексивні зусилля особистості, спрямовані на осмислення і переосмислення невідповідності та конфліктності умов проблемної освітньої задачі приводять до формування продуктивної особистісної позиції. Антиципуючи результати своїх майбутніх дій у вигляді припущень, гіпотез, моделей, програм [102, с. 25], учень зіставляє їх з тим, що досягається реально. У такий спосіб конкретизуються, уточнюються чи коректуються початкові прогнози. Експериментальні дані показують, що з віком відбуваються зміни в інтелектуально-рефлексивних механізмах мислення, які “ніби відбраковують очевидно невірні рішення без доведення їх до операційної реалізації та блокують формулювання невірної відповіді” [180, с. 37]. Результатом такої рефлексивної активності є розв'язання конкретної ситуації задачі шляхом подолання звичних стереотипів мислення. Нове знання стає власним здобутком учня, розвиває його розумові здібності та збагачує ментальний досвід. Переведення школяра від неповного знання досвіду до більш досконалого і всебічного, супроводжується виникненням таких інтелектуальних новоутворень як відкриття нових властивостей і

зв'язків предметного світу, з якими активно взаємодіє суб'єкт, стратегічно й тактично унормовуючи засоби його перетворення [179, с. 37]. Це інтенсифікує інтелектуальний та особистісний розвиток школярів.

Дослідження І. М. Семенова, С. Ю. Степанова довели, що інтелектуальний та особистісний аспекти мислення людини тісно взаємозв'язані. Їх взаємодія зумовлена рефлексією, яка проявляється в осмисленні суб'єктом себе “не лише як діяча чи вирішувача задач, а й як цілісної особистості, котра реалізує і розвиває при цьому свою індивідуальність” [193, с. 99]. Особистісна рефлексія забезпечує Я-включення суб'єкта як у мисленнєвий процес, так і процес осмислення себе (А. М. Виногородський) [42, с. 8].

Активне розгортання й утвердження більш складних процесів особистісної рефлексії у школярів відбувається за модульно-розвивального навчання на *нормативно-регуляційному періоді*, коли здійснюється соціальне нормоутворення і має місце “окреслення пошуково-сміслового простору кожного учня шляхом активізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю” [57, с. 97]. Використання критично-регуляційних технологій нормування наукових знань і вмінь спрямовує мисленнєву діяльність учнів не лише на пізнавальне перетворення предметного змісту задачі, а й створює (як побічний продукт) нові можливості для саморозвитку учня як повноцінної особистості. Основні етапи перебігу цього процесу зафіксовані на рис.2.3. Пояснимо їх психологічний зміст.

Процеси нормотворення, які пов'язані з формуванням умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності [14] активізують особистісні стереотипи учнів, що перешкоджають умовам творчого розвитку особистості: бажання уникнути конфліктно-проблемної ситуації, відмовитись від пошуку власного рішення і водночас прагнення звернутися до готових істин, демонстративне заниження самооцінки чи дискредитація самого завдання. Використання вчителем проблемного діалогу, організація

колективного пошуку, постійне підкріплення нормотворчої активності учнів сприяють пересмисленню ними своїх рис характеру, соціальних можливостей, загальних здібностей. Рефлексивна активність Я спрямовується на розкриття своїх досі неусвідомлених латентних компонентів особистості, а сама рефлексія є особливим актом самодослідження (Н. Й. Гуткіна), при якому людина вивчає власний внутрішній світ і саму себе як пошуковця-експериментатора.

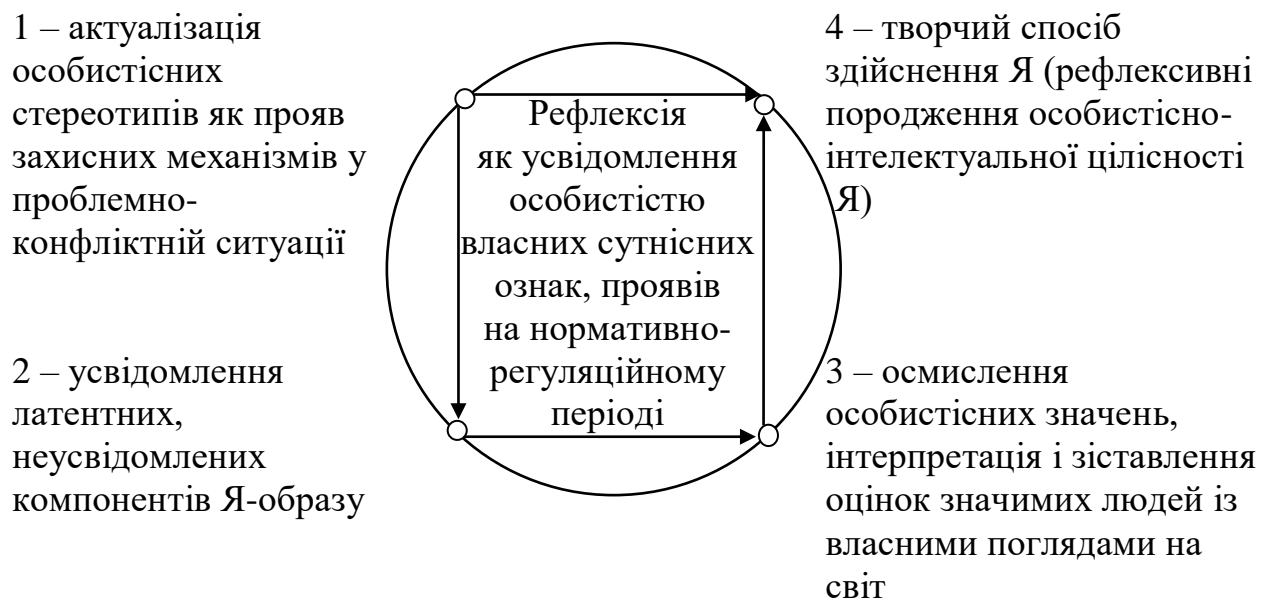


Рис.2.3. Особистісна рефлексія як механізм конструктивної самореалізації та саморозвитку школяра на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання

Відпрацювання навчальних умінь і навичок, норм та еталонів освітньої діяльності, використання різноманітних вправ (коментованих, пробних, пояснювальних, тренувальних тощо) не лише вдосконалює їх, а й сприяє глибокому розумінню нового принципу соціального використання щойно здобутого теоретичного знання [211, с. 97], приводить до переосмислення власних стереотипів та спричинює вироблення нової особистісної позиції.

Зміни в образі Я – дієве підґрунтя для рефлексії людиною уявлень про себе як про таку, котра здатна на досягнення творчого результату.

Нормотворча діяльність учня на даному періоді модульно-розвивального навчання створює передумови для саморозвитку особистості, осмислення себе як цілісного Я. При виконанні творчих завдань учні не мають наперед визначених способів їх розв'язання, чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Тому вони можуть займати дві різні позиції: поверхове ставлення до завдання, намагання дати відповідь через зовнішнє виконання його вимог, використання готових засобів, знань, прийомів, без їх попередньої рефлексії, або продуктивну позицію, яка характеризується інтенсивним рефлексивним заглибленням у предметний зміст і створенням чи відкриттям засобів, рівноцінних його проблемності. Саме в останньому випадку знання добуваються не у формі готового універсального алгоритму, а у вигляді предметних та особистісних еталонів, які дозволяють самостійно будувати і коректувати мислєдіяльність.

Протікання процесів глибинного осмислення науково-значущого фрагмента соціально-культурного досвіду і внутрішня організація теоретичного знання стають можливими завдяки *ситуативній формі особистісної рефлексії*, що забезпечує безпосереднє включення суб'єкта як цілісного Я в мисленнєвий потік шляхом усвідомлення важливості окремих процедур пошуку [106, с. 33].

Постійна актуалізація власного ставлення особистості до своїх дій під час нормативно-регуляційної діяльності створює особистісну зацікавленість учнів у результатах своєї навчальної праці. У цьому випадку навіть соціально-нормативні труднощі і суперечності, з якими зустрічаються школярі, не пригнічують їх, а мобілізують особистісні (вольові, емоційні, енергетичні та ін.) ресурси Я задля досягнення успішного розв'язання-зняття поставлених завдань.

Відпрацювання пізнавальних умінь і навичок, соціальних норм та еталонів освітньої діяльності, нормування наукового знання і загально-людського досвіду потребують глибокого пере- і самоосмислення вивченого, корекції адекватності оволодіння навчальною інформацією, реконструкції особистісно-значущих моментів усього здобутого. Здійснення зазначеного завдання забезпечує *ретроспективна форма особистісної рефлексії*, суть якої у “розгляді особистістю пройденого шляху для виявлення засад вже набутих нею у процесі пошуку досягнень, причому як позитивних, так і негативних” [193, с. 102], тобто у повторному осмисленні щойно пройдених кроків пошукування та в оновленні своїх ставлень і взаємодій.

Творче перенесення знань у видозмінені умови навчальної діяльності, пошук обставин їх конструктивного застосування у суспільній практиці життя передбачають контекстне розширення предметного поля осмислення, який відтепер містить не лише аналіз вивченого, а й пошук нових смислових векторів ситуативного використання здобутих наукових знань, чернетки та ескізи ймовірних перспектив їх застосування. Це задає новий проблемний простір освітньої діяльності і виявляє цілий спектр можливих альтернатив для самовизначення особистості. Реалізується дана можливість з допомогою *проспективної форми особистісної рефлексії*, яка одержує новий імпульс розвитку на наступних етапах модульно-розвивального процесу, зокрема при формуванні ціннісно-рефлексивного ставлення особистості до здобутих знань і норм, під час постановки і концептуального розв’язання різних світоглядних проблем, при збагаченні ментального досвіду учнів гуманними і морально-етичними знаннями і цінностями. За цих умов проспективна особистісна рефлексія дає змогу кожному наступникові ідентифікуватися з такою вибраною альтернативою здійснення освітньої діяльності, яка забезпечує не лише функціональну реалізацію здібностей, а й спричинює їхній повний поступальний розвиток.

Якісна особливість усіх форм особистісної рефлексії полягає, на думку І. М. Семенова та С. Ю. Степанова в тому, що вони не тільки сприяють продуктивності інтелектуальної рефлексії. Найголовніше те, що створюються нові можливості для саморозвитку особистістю самої себе як цілості, головню завдяки збагаченню психосфери людини внутрішніми еталонами самопобудови, які виникають в процесі подолання проблемно-критичних ситуацій.

Самовдосконалення особистості за модульно-розвивальної освітньої організації передбачає активну співучасть кожного її учасника у реалізації цілей, паритетне партнерство, взаємну цінність і конфіденційність відношень. Вже сама приналежність особи до цієї системи, на переконання О. Є. Гуменюк, стає провідним чинником у регуляції відносин, розвитку ініціативи та відповідальності [56]. Тут важлива практика зіткнення різних поглядів, предметних позицій, вибору раціональних засобів організації своєї поведінки, яка сприяє активному розвитку рефлексивних компонентів спілкування. Чимало науковців (М. Г. Алексєєв, В. В. Рубцов, В. І. Слободчиков, А. О. Тюков, та ін.) вважають, що саме за спеціально організованого колективного розв'язування проблем найефективніше демонструється досвід породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення і функціонування. Специфіка рефлексивних дій зумовлюється різноманітними (когнітивними, морально-етичними, поведінковими) ситуаціями навчання, які потребують добре розвинутого вміння скоординувати свої учбові дії з діями інших.

На *ціннісно-рефлексивному періоді* модульно-розвивального освітнього циклу на базі перебігу складних процесів міжсуб'єктної регуляції поведінки реалізується право учасників психомистецького дійства на паритетне співробітництво, задовольняється їхня потреба у різних формах ділового та духовного спілкування. Учень, вступаючи у відносно стійку систему зв'язків і залежностей, прогнозує багатогранність своїх взаємин, орієнтується на

виконання партнерських функцій, співвідносить особистісно-значущі цінності, диспозиції, цілі із загальнолюдськими. Основний механізм міжособистісного пізнання та організації взаємодії на зазначеному періоді – *смілова рефлексія*. Вона дозволяє учасникам розвивальних взаємин піднятися до рівня індивідуальності та здійснювати власні навчальні вчинкові дії (наслідок впливу, взаємовпливу та самовпливу). При цьому рефлексія виконує дві взаємопов'язані *функції*: когнітивного освоєння ситуації (формування уявлень про себе, партнера, завдання, контекст взаємостосунків) та управління (регуляції, координації, зміни, розвитку) процесом міжособистісної взаємодії, у т.ч. його контролю і моніторингу [122, с. 10].

У цьому емпіричному контексті дослідження О. Є. Гуменюк показали, що на даному періоді модульно-розвивального циклу через механізм перцептивного сприйняття і пізнання один одного учасниками інноваційного навчання формується цілісний образ індивідуальності шляхом ціннісно-сміслового осягнення іншого та самого себе, розгортається перебіг процесів порозуміння (усвідомлення мети, установок, мотивів партнера і своїх власних) та відбувається їх самовизначення [див. 55, с. 105].

Спілкування учасників модульно-розвивального навчання збагачує вартісно-сміслову сферу особистості. Паритетна полілогічна і полімотиваційна освітня діяльність дозволяє досягнути розвивального ефекту не лише успішними, а й менш здібним та поінформованим учням, враховувати їхні індивідуальні відмінності, створювати умови для творчої віддачі всіх учасників інноваційного навчання. Свідоме відображення і примноження ними освітніх цінностей, норм і знань під час паритетно виголошеного звіту про своє культурне зростання упродовж повного функціонального циклу навчального модуля сприяє більш глибокому і змістовному прислуховуванню учнів до розмірковувань інших наступників, стимулює максимально зосереджене осмислення ними виступів товаришів та

активне рефлексування значеннєвих підвалин їхнього мисленнєвого пошуку. Відкритий обмін ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, переконаннями і ціннісними орієнтаціями під час проблемного діалогу і полілогу створюють сприятливі умови для рефлексивного переструктурування індивідуальних знань, норм і цінностей кожного, ефективного розвитку суб'єктно-колективної творчої активності школярів. Особливості взаємодії учасників модульно-розвивального навчання відображає мислесхема рис. 2.4.

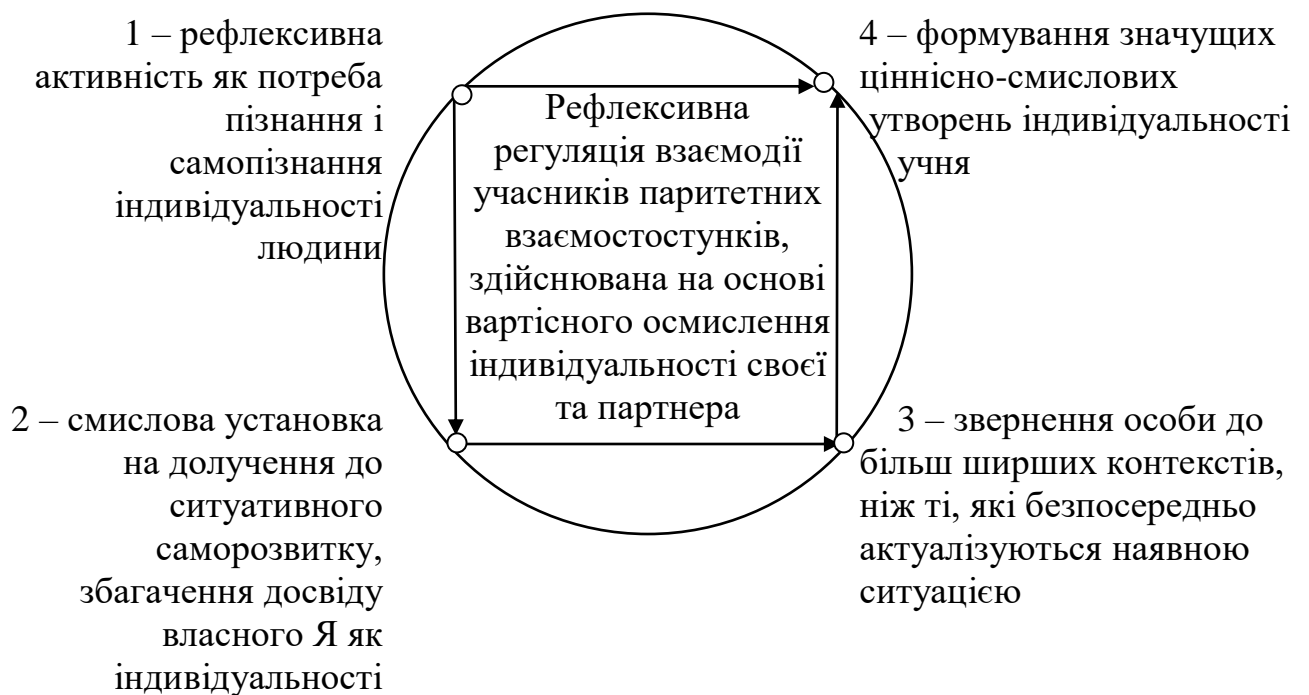


Рис.2.4. Рефлексія як основа ціннісно-смислового процесу міжсуб'єктного спілкування на ціннісно-рефлексивному періоді

Високий рівень упорядкованості паритетних ставлень на завершальних етапах модульно-розвивального процесу сприяє реалізації потреб особистості у різних формах соціально-психологічної і рефлексивної активності, активізує процеси аналізу й самоусвідомлення власного досвіду та особливостей внутрішнього світу інших людей. Учень оцінює себе як індивідуальність, пробує відшукати власне місце, роль, позицію у життєвому

повсякденні [56, с. 58]. Він зіставляє свої домагання з об'єктивними результатами власної освітньої праці, порівнює їх з досягненнями і проблемами інших учасників розвивальних взаємостосунків. Це гармонізує розбіжності між ставленнями, самооцінкою, внутрішнім прийняттям себе, розвиває вміння бачити іншу, відмінну від власної, позицію та навчає робити її предметом аналізу. Характерним є не просто калькування чужого ставлення або співвіснування обох позицій, а творче переосмислення, співвіднесення із власним ментальним досвідом, ціннісним світобаченням людського життя.

Завдяки критичній і творчій рефлексії відбувається мисленнєве “повертання” особисто прийнятої позиції, під час якого розкриваються все нові і нові її відношення і властивості. Така активність у розрізі мисленнєвого експериментування дає змогу побачити сильні і слабкі сторони аналізованої діяльності, примушує відмовитися від застосування шаблонних способів, формує в учасників паритетної освітньої взаємодії нові способи мислення, котрі пов'язані із розкриттям внутрішніх цінностей, мотивів, смислів діяння, нарешті задовольняє потребу в рефлексивній самоорганізації та самовизначенні.

У процесі взаємодії учасників інноваційного навчання відбувається диференціація рефлексивних уявлень про ситуацію, а також важливого значення набувають уявлення про причини і передумови дій партнера, що здійснюють істотний вплив на регуляцію власної освітньої діяльності. На думку О. В. Лушпаєвої [122, с. 11], можливі два типи рефлексивних уявлень про іншого: а) формальні рефлексивні уявлення, які є синкретичними, піддаються впливу емоційних чинників, містять соціально-перцептивні проєкції, ідентифікації та б) власне самоусвідомлені образи внутрішніх характеристик партнера, які базуються на процесах децентрації, незалежні від емоційного ставлення до інших, опосередковані змістом і характером спільного культуротворення. Саме останні сприяють формуванню

адекватного цілісного образу співрозмовника, від чого в підсумку залежить успіх у навчанні і психосоціальному розвитку.

Одна з умов ефективної взаємодії учнів – смислова установка на збагачення соціально-культурного досвіду власного Я учнів, вартісне осмислення індивідуальності партнера, самого себе та навчальної ситуації загалом на тлі нормативного взаємообміну освітніми діями. Дослідження І. М. Семенова [173, с. 157] показали, що коли в ситуації індивідуального розв'язування задач учень з труднощами займає рефлексивну позицію (йому перешкоджає інтенція на безпосередню дію, тобто на одержання відповіді), то у ситуації колективного процесу-розв'язку динаміка спілкування не тільки полегшує зміну неефективної задачної позиції, а й програмує її у продуктивному напрямку. Така мобільність позиційного руху є необхідною умовою існування спільного пошуку, полегшує усвідомлення засад мисленнєвої динаміки в предметному змісті задачі, підвищує результативність пошукування.

Взаємодія учасників освітнього процесу забезпечується рефлексивною координацією та узгодженням спільних дій, яка відбувається завдяки полілогу, тобто можливості вільної й водночас співрозмірної з рівнем компетентності, участі кожного і всіх у ціннісно-рефлексивному пошукуванні, та з допомогою децентрації – відображення предмета спільної діяльності у свідомості інших людей, здатності будувати свої дії з урахуванням дій партнера [220, с. 42]. Зазначена координація пов'язана не тільки із взаємним обміном досвідом учнів, а й із обоюстороннім перетворенням і вдосконаленням індивідуальності один одного. Активізуються не лише процеси навчання і виховання, а щонайголовніше – розгортається культивування розвивальної взаємодії, коли кожен учасник є каталізатором і гарантом розвитку іншого [191, с. 97]. За таких умов освітній процес зреалізовується як світоглядно-вартісна форма психокультурного зростання наступників.

Гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини між наставниками і вихованцями забезпечують поєднання учасників у своєрідний консорціум освітнього спрямування [57, с. 106] та їх ідентифікацію із цілями і цінностями модульно-розвивальної інноваційної організації. Водночас кожен суб'єкт вибирає свій шлях вчинання, який по-різному активізує формовияви соціальної активності, поведінки, діяльності і спілкування, так чи інакше стимулює пошук і вдосконалення психологічних резервів самоствердження учня як особистості та індивідуальності. На думку О. Є. Гуменюк, освітній процес за інноваційних умов навчання стимулює учнівське вчинання, котре розвиває ціннісно-смыслову сферу учнів, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, що втілюється у смислах, які супроводжують суспільну поведінку, діяння і вчинки [див. 55, с. 108].

Рефлексія духовних засад розвитку вчителя і учня проявляється на четвертому, *духовно-креативному періоді* модульно-розвивальної системи. Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення самої себе, духовне збагачення власного ментального досвіду забезпечує повноту і різноманітність внутрішнього і зовнішнього життя кожного учасника інноваційного процесу. Педагог, керуючись унормованим психолого-педагогічним змістом міжособистісних взаємостосунків, сприймає учня як самобутню, самоцінну і цілісну особистість, передусім для реалізації одного з головних надзавдань інноваційної освіти – культуротворення [209, с. 137]. Спільне досягнення і "перевідкриття" найбільш значимих досягнень людської культури вимагає власного продукування – предметів, взаємин, подій і, відповідно до закономірностей та механізмів розвитку позитивної Я-концепції, самотворення [56, с. 58]. Результатом тут є створення нових смислів, тобто *смислотворчість* (за С. Ю. Степановим). За цих умов світова і національна гілки культури становлять не склад готових норм, істин, цінностей попередніх поколінь, а відіграють роль "невичерпного резервуару

прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особами" [191, с. 110]. Їх переосмислення, рефлексія – серцевинний механізм творення досвіду власного життя, його осмислення та одухотворення.

Розуміння рефлексії як переосмислення і перетворення людиною особистого досвіду життєдіяльності, своїх функціонально-динамічних стереотипів виявляється, з одного боку, в побудові нових образів себе, а з іншого – у виробленні більш адекватних, багатосистемних знань про світ. Пізнання глибинної суті своєї особистості супроводжується процесами "диференціації в кожному розвиненому й унікальному людському Я його різних підструктур (у вигляді Я – фізичне тіло, Я – біологічний організм, Я – соціальна істота, Я - суб'єкт творчості) та інтеграції Я у неповторну цілісність, яка характеризується нерозривністю і не зводиться ні до однієї з її окремих складових чи до їх механічної суми" [179, с. 38]. Саме цей момент внутрішнього розмежування і диференціації змістів самосвідомості В. І. Слободчиков називає *внутрішньою рефлексією*.

Існує тісний зв'язок рефлексії із самоусвідомленням особистості (В. В. Столін) та самосвідомістю (А. Г. Спіркін). Однак не всі дії, які реалізують звернення суб'єкта до самого себе будуть рефлексивними, а лише ті, котрі спрямовані на з'ясування людиною засад власних вчинків. М. М. Муканов пише, що коли самосвідомість – це процес актуалізації в суб'єкті певного змісту, то рефлексія – розмірковування про цей зміст, тобто процес обґрунтування істинності власної думки [135, с. 56].

На даному, найвищому і найскладнішому, періоді модульно-розвивального циклу учні, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власною вчинання, не лише усвідомлюють свою самоцінність, а й внутрішньо осягають (хоча б ситуативно) унікальність рефлексивно-творчого буття, що свідчить про наявність у їхній самоактивності елементів *духовно-екзистенційної рефлексії*. В цьому випадку оволодіння освітнім змістом спонтанно-креативного спрямування

організується як багаторазове ситуативне утвердження кожним самоповаги, самоствердження і самореалізації. Відтак більшою чи меншою мірою виявляється творча унікальність, імовірна універсумність культуротворчо зорієнтованих учнів. Особливості зазначеного виду рефлексії відображені на рис.2.5.

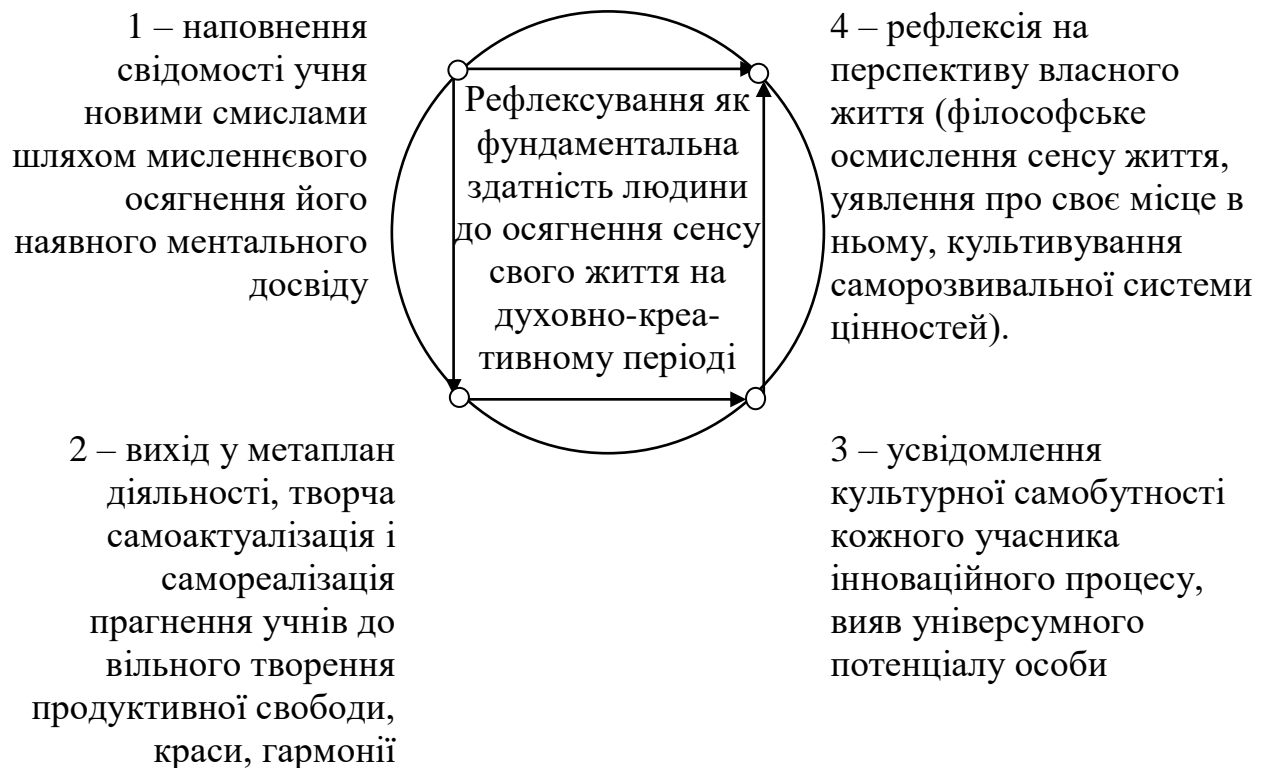


Рис.2.5. Розвиток духовно-екзистенційної рефлексії учасників інноваційного освітнього процесу на духовно-креативному періоді модульно-розвивального навчання

Важлива передумова саморозвитку учасників інноваційного навчання – вміння переосмислити досвід своєї діяльності, стереотипи власних освітніх дій. Розвиток рефлексивних здібностей утворює підґрунтя для продуктивного мислення, панорамного світогляду, системи гуманних цінностей, а в перспективі – глибинних особистісних структур – архістереотипів (за С. Ю. Степановим).

Вочевидь зрозуміло, що подекуди власний досвід учня може, певною мірою, перешкоджати розвитку його творчого потенціалу. Так, засвоєні ним схеми мислення і закріплені взірці діяльності часто мають тенденцію відтворюватись, а тому спостерігається його скутість освоєним способом, механічне наслідування вже наявного знання. Щоб вийти з цієї ситуації, потрібно немов піднятися над своїм знанням, зробити його об'єктом власного розгляду, критичної рефлексії. Коли учень усвідомлює зміст і способи здійснення своїх дій, то він у ставленні до них стає більш вільний та лабільний, а тому може змінювати, вдосконалювати, переосмислювати і перетворювати власний досвід життєзреалізування.

Іншими словами, за такої організації навчання відбувається вихід учня у метаплан своєї освітньої діяльності, тобто у план тих принципів, що лежать ніби над нею і що регулюють її перебіг. Це, зі свого боку, передбачає вироблення зовнішньої позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення, експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виокремлення орієнтирів та інваріантів діяльності пошуку сенсозначенневих станів. Така позиція переструктурує наявний досвід учня, який стає живильним матеріалом для вияву його смислопороджувальних можливостей й змістовно забезпечує рефлексивний процес – осмислення – переосмислення і перетворення найближчого довкілля. Тоді виникає відчуття наповненості існування новими смислами, а зміст минулого досвіду (в т. ч. й витісненого, невідрефлексованого, емоційно негативного) є передумовою спроможності втілювати актуально досягнуті смисли в життя. Культивування у собі саморозвивальної системи цінностей, коли відбувається саморух смислів, їх самопородження, підносить кожного учасника розвивальних взаємин до вершин унікальної самості та психокультурної самобутності.

Духовно-креативний етап інноваційної освітньої моделі надає можливість учням самостійно вибирати і розвивати ціннісну систему

координат свого життя і відносно неї вибудувати свою життєву траєкторію. Вони відкривають духовно-сміслові опори віри у себе, добро, справедливість, усвідомлюють потребу власного духовного самовдосконалення і перспективи свого подальшого життя. Вершинний рівень – внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя, тобто метаінтеграція найвищого багатомодальнісного гатунку, яка характеризує особу як повноцінного універсума [56, с. 33].

Отже, навчання, виховання, освіта й самореалізація за модульно-розвивальної системи спрямовані на культивування в учнів рефлексії як інтенсивного переосмислення і перетворення особистісного досвіду життєдіяльності. Аналіз теоретичної моделі функціонування повного освітнього циклу засвідчує, що процеси навчання переважно актуалізують інтелектуальну рефлексію на інформаційно-пізнавальному періоді, процеси виховання створюють умови для розвитку різних форм особистісної рефлексії на нормативно-регуляційному періоді, процеси освіти забезпечують протікання смислової рефлексії, яка одержує найбільший розвиток на ціннісно-рефлексивному періоді, а процеси самореалізації значною мірою відбуваються завдяки духовно-екзистенційній рефлексії, котра реалізується на духовно-креативному етапі модульно-розвивального навчання.

2.2. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання

На інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання відбувається інтенсивний розвиток таких властивостей учня, які характеризують його як суб'єкта власної пізнавально-пошукової діяльності. Виникнення і функціонування процесів інтелектуальної рефлексії, які

формовиявляються у здатності школярів до усвідомленого контролю власного процесу мислення, містить чотири етапи, починаючи від появи потреби у більш ефективній організації своєї мисленнєвої діяльності, через рефлексивну регуляцію, критичне осмислення наявних даних до збагачення суб'єкта рефлексії шляхом обґрунтування концептуальних структур вищого порядку узагальнення.

За інноваційних умов навчання у школярів формуються і розвиваються рефлексивні знання, вміння, цінності, духовні смисли. Паритетна полілогічна діяльність учасників інноваційного процесу, рефлексивно-гуманістична практика їхньої співтворчості істотно розширюють рефлексивні можливості кожного, сприяють розвитку фундаментальної людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути суб'єктом свого розвитку. Відбувається розвиток рефлексії як власне людської властивості психіки, спрямованої на усвідомлення своїх дій (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Складові рефлексії як усвідомленої можливості регуляції власної життєдіяльності

Компоненти рефлексії			
Рефлексивна схильність	Рефлексивна установка	Рефлексивна активність	Рефлексивна здатність
пошукове спрямування свідомості учня на оволодіння власним пізнанням	готовність школяра до осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності	процес подолання неузгодженості між наявним образом і його моделлю	відкриття пізнавальної проблемності та осмислення оточуючих учня реальностей

Необхідність рефлексії виникає, на думку Г.П. Щедровицького в тому випадку, коли діяльність індивіда протікає неуспішно, тобто коли не одержується запланований продукт, неможливо знайти потрібний матеріал

чи взагалі здійснити потрібну дію [227, с. 67]. В цій ситуації виникає потреба звернення учня до засад своєї діяльності. Роль рефлексії полягає в усвідомленні, контролі та регулюванні мисленнєвої діяльності в очевидному для суб'єкта предметному змісті проблемної ситуації та побудові адекватної діяльної перспективи наступного пошуку. Зазначена властивість характеризує рефлексивну спроможність учня.

Дослідники Л. В. Берцфаї, О. В. Бодрова, О. Г. Юдіна, А. З. Зак, В. Г. Романко та ін. розглядають рефлексію як акт свідомості, предметом якого є свідоме відслідковування та аналіз власної думки [17; 20; 72; 165; 166]. Процес переходу свідомості із світу, який пізнається у відчуттях, уявленнях про них самих до осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності має стійкий і цілеспрямований характер. Визначальну роль в організації і регуляції такої діяльності свідомості відіграє *рефлексивна установка*, тобто готовність до послідовного та інтенсивного осмислення ситуації на основі наявного досвіду суб'єкта. Вона визначає схильність учня діяти певним чином у визначеному напрямку. Основні компоненти установки – інформаційний (усвідомлення особистісних смислів, знань, норм, цінностей, які становлять певний образ того, до чого людина прагне), емоційно-оцінковий (ціннісно-експресивне ставлення до значимих об'єктів), поведінковий (готовність діяти стосовно об'єкта, який має особистісний смисл) [187, с. 720] та конструктивно-креативний (інтуїтивний вибір найоптимальнішого шляху досягнення цілі, що приводить до розкриття творчого потенціалу особистості).

На думку окремих дослідників (В. І. Слободчиков, Ф. Є. Василюк, Л. Д. Деміна та ін.) реалізація рефлексії пов'язана із розумінням її у зв'язку із конфліктністю наявного в особистості досвіду і реальних умов середовища. Саме внутрішні неузгодженості у свідомості породжують і стимулюють роботу рефлексії. Це, зі свого боку, посилює й активізує суперечливі моменти свідомості і не дає процесам самосвідомості врівноважитись і

затихнути. Отож рефлексивна активність виникає там, де починається відхилення від попереднього взірця. Тоді вона блокує неефективні форми активності і відкриває можливість продуктивним способам діяльності.

Здатність керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, формувати свою позицію, ставлення до життя, свідчить про сформованість у школярів рефлексивної здатності, яка ніби “призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі” [170, с. 348]. Ця здатність дозволяє учням виявити діапазон свого знання і незнання, спричинює виникнення системно-якісних новоутворень у їхньому внутрішньому світі, істотно підвищує духовні можливості кожного учасника розвивальних взаємостосунків.

Під час проходження повного функціонального циклу навчального модуля у школярів формуються і розвиваються рефлексивні знання, вміння, цінності, духовні смисли. Емоційне насичення пошукової активності школярів на інформаційно-пізнавальному періоді інноваційного навчання формує в них внутрішню потребу і бажання відшукати та зрозуміти суть поставлених проблем. Повноцінний мисленнєвий акт потребує рефлексії, спрямованості на аналіз власного способу дії (рис.2.6).

Блочно-ситуативний спосіб добування школярами теоретичних залежностей та закономірностей, які не подаються і не транслюються вчителем у готовому вигляді, а внутрішньо добуваються кожним учнем шляхом психологічно вивіреної розуміннєво-дослідницької активності [206, с. 90], спричинює у школярів потребу в більш ефективній організації своєї мисленнєвої роботи. Свідома продуктивна особистісна позиція школяра стимулює готовність його як суб'єкта освітньої діяльності не лише реалізувати звичні форми розуміннєво-дослідницької активності, а й перетворювати їх у процесі розв'язування навчальних проблемних ситуацій, світоглядницьких проблем й освітніх задач. Ці дії можливі завдяки *інтенсивній формі рефлексії*, що проявляється в усвідомленні засад

мисленнєвого пошуку, виробленні внутрішніх пошуково-орієнтаційних регуляційних схем, які спрямовують рух думки та її конструктивну перебудову для одержання ідеї-розв'язку завдання з допомогою власних перцептивних, мотиваційних, емоційних, мисленнєвих і вольових операцій.



Рис.2.6. Рефлексія як здатність усвідомленого контролю власного процесу мислення

Експериментально встановлений факт значної інтенсифікації руху-поступу думки на рефлексивному рівні безпосередньо перед знаходженням принципу і засобів рішення [75, с. 112] свідчить про те, що рефлексія є регулювальним механізмом пізнавальної діяльності. Потреба у ній виникає тоді, коли діяльність індивіда протікає неуспішно, а його мисленнєвий пошук спрямовується на критичне осмислення причин своїх утруднень. Предметом самоаналізу стають умови та засоби власної діяльності, причому такої, яка фактично вже здійснена, і водночас тієї, яку треба здійснити для успішного розв'язку проблеми. В мисленні учнів розгортається процес концептуалізації, реконструкції схем власних дій, їх аналізу стосовно адекватності вимог

завдання. Вже сама постановка задачі є результатом усвідомлення й аналізу реальної проблемної ситуації, яка виникає через розходження потреб і можливостей суб'єкта [102, с. 24]. Після первинного осмислення змісту задачі, яке породжує різні інтелектуальні та особистісні суперечності під час мисленнєвого пошуку, відбувається радикальне переосмислення, рефлексія суб'єктом проблемно-критичної ситуації в цілому [193, с. 102] і, звісно, перехід неявного знання в явне, формалізоване і логічно розчленоване.

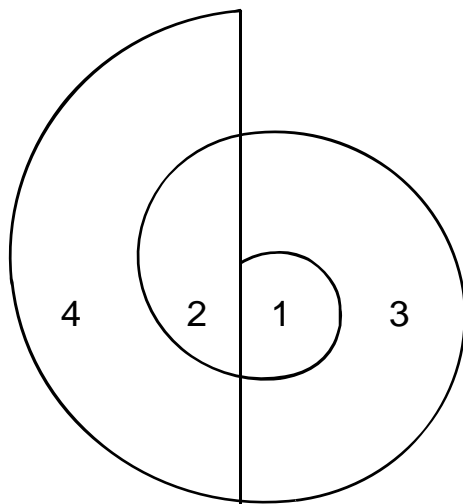
На початковому етапі рефлексивного пошуку учень буде вихідну гіпотетичну схему, подумки “прокручує” різні можливості і допущення, вибирає робочу гіпотезу. Коли схема розв'язку побудована, то характер регуляції мисленнєвих дій змінюється: суб'єкт контролює свої виконавчі дії, оцінює перебіг і результати власної мислєдїяльності [102, с. 26]. Така регуляція потребує певного рівня розвитку рефлексії.

Традиційне навчання спрямоване на розвиток у школярів лише першого рівня рефлексії – здатності відображати і контролювати окремі свої виконавчі дії, які реалізуються за готовим стандартом, трафаретом. Учень прагне знайти відповідь через зовнішнє (щодо вимог завдання) використання готових засобів, знань і прийомів. При цьому здійснюється репродуктивна позиція безпосереднього руху від деяких предметних засад до знаходження відповіді, однак самі ці засади, здебільшого, не усвідомлюються і не є предметом спеціальної діяльності [173, с. 158]. При неуспішних діях учень не вміє оцінити їх інструментально, тобто як засоби досягнення суб'єктної мети, а також зробити предметом аналізу невдачі, відмовитися від визначеної схеми розв'язку проблеми і перейти на вищий рівень самоаналізу і рефлексивного контролю.

Постановка і розв'язування учнями під керівництвом учителя задач у процесі проходження конкретного освітнього циклу спричинює виникнення провідних джерел і форм проблемності, змінює соціально-психологічний зміст форм, механізмів і характеру взаємодії учасників навчання [234; 235].

Успішність діяльності школярів тут залежить від того, якою мірою вони у змозі проаналізувати зміст проблемної ситуації та структуру власних дій. Для цього потрібно виявити істотні зв'язки між особливостями завдання і наявним взірцем способу дії, знайти принцип його побудови і, виходячи з нього, сконструювати адекватний задачі новий спосіб. Відтак об'єктом контролю тут є принцип побудови способу дії, тобто “спосіб побудови способів” [165, с. 53].

Для вирішення поставлених завдань на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального освітнього циклу учням потрібно не просто застосувати вже готовий, відомий їм спосіб дії, а й перебудувати і “перевести” його на рівень всезагальності. Це можливо завдяки якісно новому виду контролю – рефлексивному (рис.2.7).



- 1 – усвідомлення і перегляд актуалізованих неправильних засобів пошуку рішення
- 2 – аналіз закономірних відношень між умовами задачі і наявним взірцем з наступним знаходженням принципу побудови способу дії
- 3 – принципова перебудова наявного способу дії, “програвання” і апробування його у внутрішньому плані
- 4 – перехід на рівень всезагальності, формування узагальненого способу дії

Рис.2.7. Рефлексивний контроль як механізм, котрий забезпечує динаміку способу дії

Особливість *рефлексивного контролю* полягає в тому, що він спрямовується не на результат дії, а на спосіб її здійснення, аналіз її засад. Постановка вчителем учбових і навчальних задач створює необхідні передумови для розгортання “квазідослідницької” діяльності учнів, під час якої вони повинні вирішити два основні завдання. Перш за все – правильно

оцінити ситуацію, встановити невідповідність раніше засвоєних способів дії фактичним умовам її здійснення. Це стає можливим у ситуації розуміння учнем об'єктивних засад привласнених способів дії і прослідковування відповідності цих засад і реальних умов запропонованій задачі. Результатом такої рефлексивної оцінки ситуації, яка опирається на контроль власних дій, є не тільки усвідомлення факту недостатності наявних способів дії, а й причин цієї недостатності. Як наслідок такої внутрішньої роботи: розуміння учнем потреби перебудувати вже відомі йому способи дії, сконструювати принципово новий спосіб, придатний для даних конкретних обставин. Змінюючи і зіставляючи різні умови дії та їх результати, суб'єкт ніби нащупує найбільш адекватну задачі дію.

Після того, як спосіб дії перебудовується, настає другий важливий етап функціонування рефлексивного контролю – проєкція зміненого способу на нові умови, апробування і перевірка того, наскільки він їм відповідає [17, с. 70]. Саме у процесі такого апробування чи неодноразового спроектування оновленого способу дії на видозмінені умови відбувається перевід його на рівень всезагальності, збагачення суб'єкта рефлексії структурами вищого порядку узагальнення.

Застосування особливого виду контролю, пов'язаного із рефлексією на спосіб дії, не тільки забезпечує новий рівень привласнення знань, а й зумовлює істотні зсуви в розумовому розвитку школярів. Учні стають більш самостійні у вирішенні навчальних задач, можуть раціонально будувати свою діяльність в оперуванні знаннями, стають “активними суб'єктами учіння” [234, с. 70].

Під час вирішення типових завдань роль рефлексії полягає в усвідомленні, контролі та регулюванні мисленнєвої діяльності в очевидному для суб'єкта предметному змісті проблемної ситуації (активізуються екстенсивна та інтенсивна форми інтелектуальної рефлексії) [193, с. 99]. Успішність розв'язання творчої задачі головно визначається цілісністю

протікання мисленнєвого процесу, побудовою адекватної предметної перспективи наступного інтелектуального осягнення проблемного поля задачі (конструктивна рефлексія) [193, с. 100]. На думку І. С. Ладенка, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова існування вказаних форм рефлексії свідчить про наявність двох особливих механізмів інтелектуального типу рефлексії: контролю і генерації [106, с. 31].

Функціональні елементи екстенсивної рефлексії мають контрольне значення стосовно розвитку змістовної сфери мислєдїяльності, а інтенсивна і конструктивна – генеративне, оскільки в процесі їх здійснення коректуються попередні, а, найголовніше, народжуються нові предметно-операційні гешталти. Два взаємодоповнюючі механізми інтелектуальної рефлексії – генерація і контроль – повно забезпечують регуляцію предметно-операційних трансформацій змісту задачі. При цьому механізм генерації організує експлуатацію і перетворення цілісних засад та орієнтирів мислєздїйснення, а механізм контролю – деталізацію і реалізацію в процесі мислення вже наявних цілісних функціональних елементів її змісту [106, с. 31].

Отже, розвиток теоретичного мислення, інтенсифікація процесів інтелектуальної рефлексії на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання не лише забезпечує продуктивність пізнавальної діяльності школярів, а й надає їм змогу самореалізуватися в процесі вирішення навчальних завдань, породжує зацікавленість кожного в її високих результатах. У школярів формується потреба у самозміні, а в перспективі – розвиток пізнавальної сфери особистості і формування творчих здібностей, коли стійке бажання вчитися є своєрідною соціальною візитівкою розвитку інтелектуальної рефлексії.

2.3. Процеси розгортання особистісної рефлексії на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання

Освітня діяльність у системі модульно-розвивального навчання на другому, нормативно-регуляційному, періоді здійснюється як метадіяльність особливого змісту, структури, формовиявлення, за якої учасники добувають, збагачують і поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і культурні цінності (див. додаток 3). За таких умов відбувається відпрацювання навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, формуються основні складові рефлексивного мислення школярів. А найголовніше те, що на перший план виходить проблема *самовизначення* учня в освітньому процесі. Він стає суб'єктом власної діяльності під час її закономірного поетапного ускладнення.

Мисленнєва активність учня на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання розгортається на основі смислових установок, які актуалізуються у зв'язку з розвитком мотивації в освітній діяльності [57, с. 118]. Тоді ціль останньої відділяється від її мотиву, що спричинює переживання наступником смислу дії. Безособистісні знання про світ, що інтегрують поняття, вміння, дії, соціальні норми, ролі, цінності, вчинки усвідомлюються як "значення для мене", привласнюються і набувають особистісного смислу. Відтак смисл не існує у свідомості учня в готовому вигляді, він є продуктом його особливої внутрішньої активності, засобом якої є сам. Відображаючи предмет у цій ролі, особа виявляє, пізнає його об'єктивні властивості. До того часу, поки цей смисл предмета не конкретизований у значеннях, не усвідомлений, він виявляється в афективному ставленні до предмета, передусім у його образі і певному "баченні", чим і регулюється мисленнєвий процес. Усвідомлення смислу зумовлює виникнення цілі – усвідомленого образу того, що людина хоче зробити, тобто майбутнього результату дії, а рефлексія набуває форми

контролю за процесами пошуку нових смислів і похідних теоретичних залежностей.

Сутнісна особливість аналізованого періоду функціонального циклу модульно-розвивального процесу – пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей та їх застосування у типових і нетипових ситуаціях. Це вимагає осмислення учнями здобутого знання, формування власного пошуково-смыслового поля мислєдїяльностї, сприяє розгортанню актив особистїсної рефлексїї.

Загалом рефлексїя організовує, впорядковує знання таким чином, щоб з'ясувати механізми, які породжують його, зробити очевидними ті неявні передумови, які були покладені в основу дії цих механїзмів [11, с. 83]. Це дає змогу оцінити місце даного фрагмента знань у цілісній системі власного досвїду учня, висвітлити перспективи його зростання у просторї соціо-культурних взаємостосунків.

У свїдомостї учнів відбувається переструктурування теоретичних знань, їх організація у вигляді полївмотивованого вітакультурного досвїду. Рефлексїя набуває *продуктивної функції* – активїзує передбачення і створює умови розгортання окремих рефлексивних актив, постаючи у формї самосвїдомостї особистостї в нормативно-регуляційних критичних ситуаціях. Учень, котрий набуває такої властивостї, починає проявляти інтелектуальну ініціативу у ситуаціях відсутностї завдань і контролю з боку педагога. Він не боїться негативної оцінки, а з власного бажання, задовольняючи свої потреби у розв'язанні освітніх задач, шукає і знаходить власні правила поведінки, діяння, спілкування. У будь-якому разі це ставить наступника у позицію не лише суб'єкта учіння, а й повноцінної особистостї, котра дієво причетна до освітнього нормотворення [50, с. 195], самокорегує норми та стандарти своєї навчальної взаємодїї.

Модульно-розвивальна взаємодїя вчителя і учнів – багаторівневий і поліфонїчний процес, який є освітньо зорїєнтований і реалїзує

миследіяльність із соціальними нормами та духовно-естетичними цінностями як найважливішими пластами сучасної культури. Протягом навчання в учнів не тільки відбувається процес накопичення знань, а й створюються власні конструктивно-продуктивні тезауруси, в яких містяться різноманітні, часто взаємно протилежні, уявлення, моделі поведінки, способи дій. На нормативно-регуляційному періоді інноваційного навчання здобута інформація переструктурується та унормовується. Своєрідною внутрішньою пружиною, яка визначає рух-поступ цих процесів, і є рефлексивна діяльність школярів. Механізм її ґрунтується на так званій "нормальній подвійності" людської свідомості (Г. П. Щедровицький): індивід є не лише суб'єктом, який діє, а водночас і суб'єктом, котрий регулює та контролює свої дії [228]. Рефлексивні відношення у системах "суб'єкт – виконавець" і "суб'єкт – контролер" надають особі змогу вийти із повної залежності від безпосередньої виконавської діяльності, виробити критичне ставлення до неї, зайняти позицію над нею, щоб з висоти останньої усвідомити цю діяльність і себе як її активного суб'єкта.

Процес рефлексивного нормування знань схематично подано на рис.2.8.

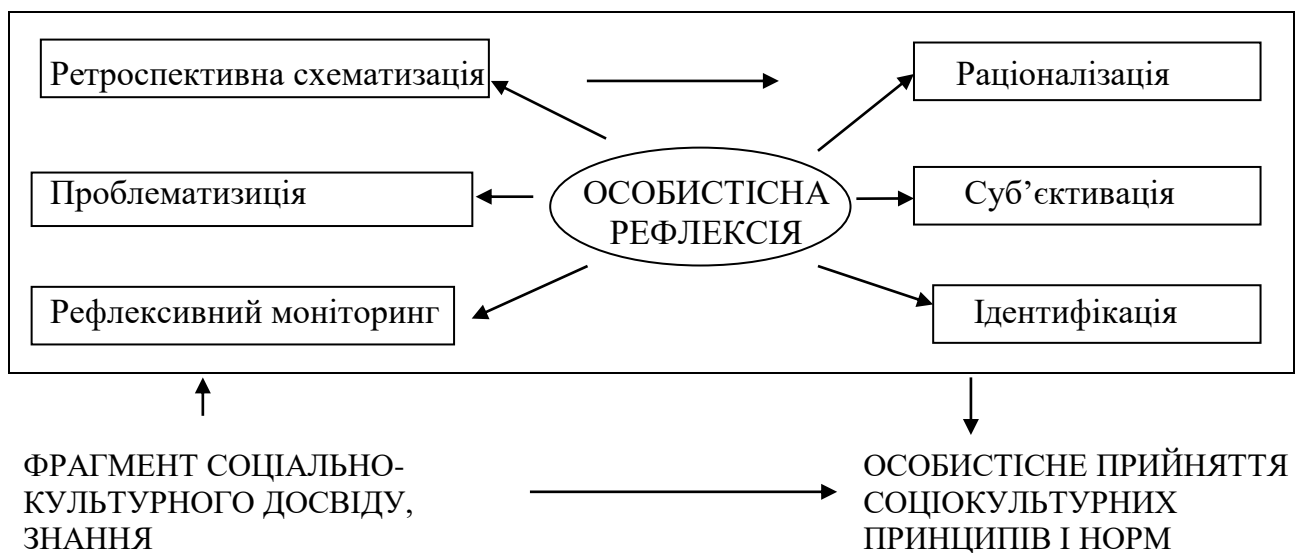


Рис.2.8. Схема дії особистісної рефлексії як механізму нормування знань за модульно-розвивального навчання

Первинне осмислення змісту оцінювання і самооцінювання рівнів смислового розуміння універсальних теоретичних залежностей супроводжується рефлексивним моніторингом мисленнєвої дії, аналізом тієї системи взаємодій, у яку задіяна людина. Особистість не лише свідомо відстежує перебіг своєї діяльності, а й "так само рутинно фіксує фізичні і соціальні контексти, в котрих знаходиться" [242, р. 5]. Звідси випливає, що рефлексивний моніторинг зумовлений інтенційним характером освітньої діяльності.

Поліпроцесний спосіб організації модульно-розвивальних занять, поетапне занурення у вітакультурний зміст навчального курсу сприяє розгортанню процесів проблематизації у свідомості учня. Він аналізує, осмислює здобуте знання, вникає у значеннєві смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни. Проблематизація, запитальне прояснення – засаднича основа рефлексивної діяльності. Важлива мета цієї процедури – обґрунтувати внутрішню логіку побудови аналізованого фрагмента інформації. Це вимагає ретроспективної схематизації вивченого – осмислення пройденого шляху через вироблення адекватного ставлення до нього. Наступник вибудовує певні рефлексивні схеми, які виконують подвійну роль: забезпечують самостійність міркувань та задають нове бачення дійсності, котре містить індивідуальний погляд на світ. При цьому створюється персоніфікована реальність – певні правила мислення, які примушують учня розмірковувати без протиріч і поповнювати свій знаннєвий багаж.

Наступний крок – знаходження та пояснення причин і цілей власних дій, обґрунтування своєї мислєдїяльності, з'ясування засад уже набутого як позитивного досвіду, так і негативного. Така здатність учня підтримувати постійне теоретичне розуміння засад власних дій, уміння розбиратися в намірах і причинах навчального діяння можлива завдяки раціоналізації [93, с. 18]. З іншого боку, формулювання обґрунтувань, якими особистість описує і підкріплює свої дії, свідчить про наявність факту суб'єктивного

привласнення знань, що пов'язаний із нормуванням процесів думки. При цьому одержуються знання принципово нового – у певному сенсі самовіднесеного – типу. В мислєдїяльностї учня вїдбуваєтьсє не лише впорядкування, реорганїзація та аналіз нових знань, а й оптимїзуєтьсє функціонування і саморегуляція всїх ланок мислення, розвиваютьсє здібностї самоспричинення, що є основним принципом особистїсної органїзації і перспективою його психодуховного виходу на рївень універсума.

Орїєнтація на базовї цїнностї, котрї самим школярем сформульованї і встановленї, характеризує процес ідентифїкації. Ідентифїкація – це той результат активного перебігу процесу, який вїдображає уявлення суб'єкта про себе, про власний, а не про нав'язаний шлях розвитку, і супроводжуєтьсє вїдчуттям особистїсної вїдповїдальностї, самототожностї, цїлїсностї [159, с. 139].

Становлення особистостї вїдбуваєтьсє не в будь-якому дїяннї, а в нормативно напруженїй дїяльностї, котра вимагає ініціативи, активностї, персональної участї кожного у процесї привласнення цїнностей культури. За традиційного навчання смисл такого привласнення полягає у поступальному поєднаннї «особистїсного досвїду юної особи з соціальним досвїдом, який вїдображаєтьсє і закрїплюєтьсє у взїрцях мистецтва і наукових поняттях, що поступово розчленовуютьсє у свїдомостї, конкретизуютьсє, збагачуютьсє змістом» [143]. Закономїрностю психосоціального розвитку особистостї під час модульно-розвивального навчання є те, що здїйснюєтьсє її поетапне занурення у соціально-культурний зміст навчального курсу в контекстї одночасного розгортання тенденції до внутрїшнього вивільнення та самореалїзації [209, с. 117].

Розвиток особистостї школяра вїдбуваєтьсє у двох аспектах: а) у планї внутрїшньої будови за наявними взїрцями, коли він конструює себе, присвоюючи цїнностї, норми поведїнки, способи і форми дїяльностї, якї існують в культурї, та б) у форматї переходу до самовдосконалення, коли вже

досягнутий певний особистісний рівень і людина стає здатною розвивати себе і вдосконалювати навколишній світ, перетворюючи чинну культуру та добуваючи щось нове. Значною мірою появі цих можливостей сприяють механізми особистісної рефлексії, які забезпечують особистісне прийняття соціокультурних принципів і норм, осмислення чи переосмислення стереотипів власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, ставлень тощо.

В проблемних ситуаціях учень може утверджувати себе як особистість з допомогою *механізму самообілізації* – переосмислення самої ситуації, трансформації її в особистісно значущу [106, с. 32], або механізму самоорганізації – зміни свого ставлення до способу, яким прагнув домогтися успіху. Ці механізми реалізуються через різні види особистісної рефлексії [193, с. 102]. Так, перший забезпечує процес породження внутрішньої пізнавальної мотивації, яка стимулює учня до розв'язання проблемної ситуації. Дослідження О.Є. Гуменюк показало, що взаємостосунки на модульно-розвивальному занятті характеризуються активізацією відмінної системи спонукать, що спричинює зародження, розвиток і зникнення різних внутрішніх стимулів (намірів) освітньої діяльності, різних форм і механізмів психічної активності і самоактивності. Зокрема, усвідомлення потреб, формування "мотиваційного фільтру" динамічно визначає процес досягнення суб'єктом мети, а відтак задає етапність внутрішнього задоволення потреб у контексті загального організаційного поступу [57, с. 79] і приводять до переосмислення утруднення як особистісного протиріччя між нагальною потребою і відносною неможливістю досягнути успіху. Виникає свідомо обґрунтоване рішення діяти у певних межах – від емоційно-волітивних до когнітивно-ситуативних. Мобілізація суб'єктом власних зусиль є його внутрішньою ініціативою, тобто самообілізацією, а не визначається діями з боку педагога [106, с. 52].

Другий механізм особистісної рефлексії – самоорганізація –

виявляється у здійсненні особистісно-сислового регулювання мисленнєвої діяльності, генерації початково розмитого сислового регулятиву підтримки рішення у ситуації імовірно негативного предметного результату. В ситуації, коли наявні засоби, знання, вміння є непридатними для розв'язання поставлених задач, то природно виникає потреба їх адекватного перетворення відповідно до умов задачі, переосмислення з нових позицій. Суперечності особистісного характеру між формами поведінки наступника, котрі склались, і тими реальними вимогами, які пред'являє до нього конкретна ситуація, стимулюють процеси реорганізації мислення, виникнення інтелектуальних новоутворень "у вигляді відкриття нових властивостей і зв'язків предметного світу, з яким активно взаємодіє суб'єкт, конструюючи засоби його перетворення" [179, с. 36]. Кінцевим результатом тут є осмислення і конкретизація уявлень і знань у дієві принципи самооцінювання учнем власного мислення у процесі розв'язання творчої задачі. Механізм самоорганізації дає змогу передбачити найбільш імовірну перспективу розгортання мисленнєвого пошуку і спрогнозувати можливі способи подолання проблемно-регуляційної ситуації.

В особистісному аспекті освіта реалізується не лише шляхом функціонального долучення наступника до організованого навчального процесу, а й завдяки формуванню *внутрішньої особистісної позиції*, яка забезпечує наступність освітньої підготовки у його внутрішньому світі. Нормативно-регуляційний період модульно-розвивального навчання створює в учнів передумови для саморозвитку їхньої особистості за наявності актуалізованої критично-регуляційної ситуації (рис. 2.9).

Умови рефлексивно-інноваційного довкілля дозволяють учневі оцінити власну особистість і смисл освітнього процесу для себе через формат самовизначення, співвідношення діяльності, яку здійснює, і здатності виконати її самостійно. Учень визнає відсутність повного бачення способу розв'язання ситуації конфліктності. Він формулює запит до себе як до того

іншого, який зможе (або не зможе) вирішити поставлене завдання. Це підготовляє якісний перебіг самовизначення, задає вектор майбутнього руху-поступу в нормативно-регуляційному полі. У школярів здебільшого виникає зміна вихідного репродуктивного ставлення до своїх дій, яка виявляється в реорганізації мислення, в апробуванні всіх доцільних за конкретних обставин знакових засобів і схем дії. Критичне переосмислення ними цих уявлень про себе як про носіїв і реалізаторів інтелектуальних стереотипів призводить до побудови нових образів Я як суб'єктів творчості.

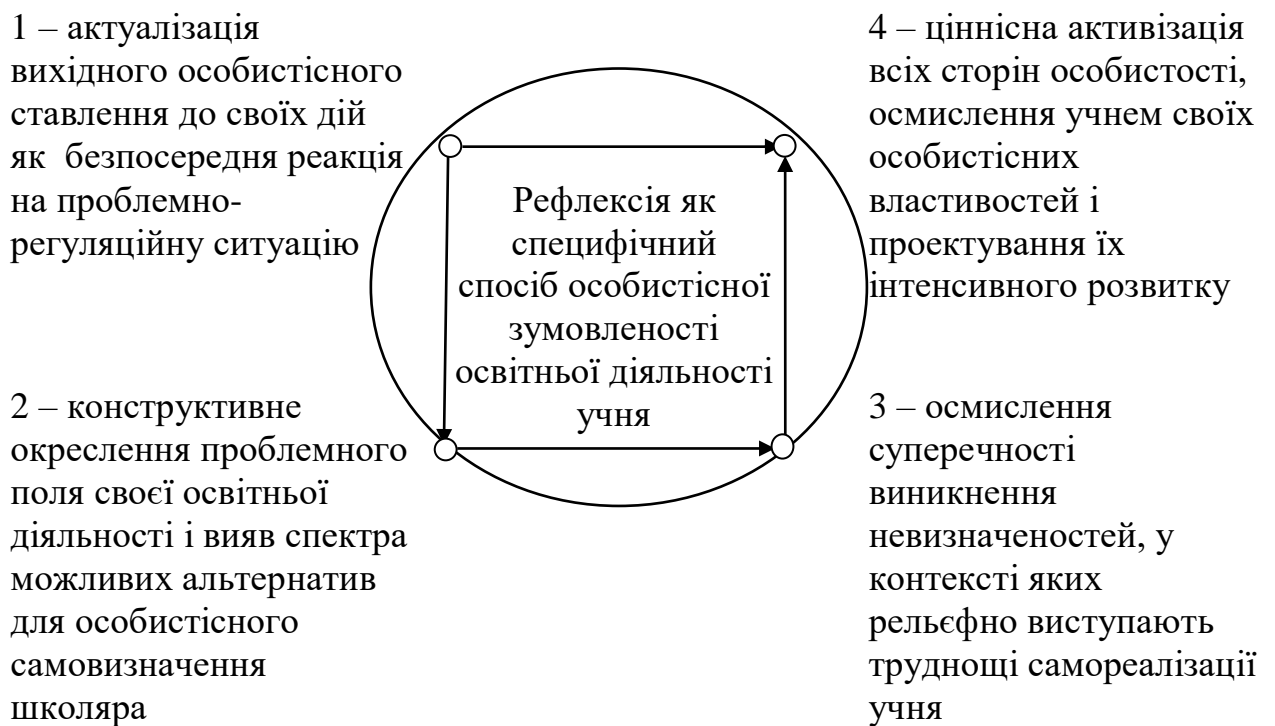


Рис. 2.9. Рефлексивна реалізація особистісної позиції учня у процесі модульно-розвивального навчання

На основі вибудови такої форми стосунків між учасниками освітнього процесу як особистісна взаємодія, створюються умови для переходу учнів на вищий щабель самостійності в діяльності. Усвідомлення суперечностей пошуково-смыслового поля веде не лише до оволодіння стратегіями і способами освітньої діяльності, а й до особистісно-смыслового регулювання мисленевого процесу в явному, розгорнутому вигляді. Це стає можливим

завдяки послідовному та інтенсивному осмисленні нормативно-регуляційної ситуації як цілісної, унікальної щодо наявного досвіду наступника. На думку О. Є. Гуменюк, саме на цьому періоді реалізується взаємозв'язок привласнених знань, умінь, навичок та оволодіння досвідом нормотворчої діяльності, відбувається формування вартісного ставлення до актуалізованого освітнього змісту [54, с. 180]. Нормативно-регуляційна активність наступників спричинює їх особистісне зростання, головню через появу ефекту трансляції, в якому наявна така риса рефлексії, як переосмислення – повторне відображення у значно ширшому контексті. У результаті переосмислення учнем освітніх відносин відбувається активне привласнення норм і засобів різних діяльностей та ціннісна активізація всіх сторін його особистості. Водночас його самосвідомість "набуває довершеної особистісної повнофункціональності, а норми стають системою оцінок, поглядів і взірців у зреалізуванні власних учинкових дій на шляху освітнього культурного наслідування і творення" [54, с. 182].

2.4. Процеси розгортання смислової рефлексії на ціннісно-рефлексивному періоді

Ціннісно-смилові координати модульно-розвивальної освітньої системи підтверджують той факт, що культурний розвиток індивіда неможливий без привласнення нею загальнолюдських цінностей. Важливим механізмом такого розвитку та ціннісно-смилового наповнення людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума є смислова рефлексія, котра найповніше реалізується на третьому, ціннісно-рефлексивному, етапі інноваційного навчання. Рефлексія постає не лише як специфічно людська здатність, яка дозволяє кожній особистості зробити свої думки, емоційні стани, дії і відносини й узагалі всю себе предметом спеціального розгляду

(аналізу, оцінки, осмислення) і практичного перетворення, а й внутрішньо організовується як психологічний механізм зміни індивідуальної свідомості і формування самосвідомості. Впливаючи на самого себе, учень змінює себе, координує свою діяльність, емоції, думки, співвідносить їх із ціннісно-смысловими підставами – своїми, інших учасників інноваційної взаємодії, загальнолюдськими. Іншими словами, рефлексія – це специфічний регулятивний центр психодуховної реальності та, власне, і всієї життєдіяльності людини [61, с. 26]. Саме з появою смислової рефлексії пов'язано ціннісно-смыслова визначеність життя конкретної особи.

Відразу зауважимо, що в літературі спеціально не виокремлюється такий вид рефлексії як смыслова. Однак дослідження рефлексії з позиції регулятивного підходу, де вона розглядається як глобальний інтеграційний психологічний механізм організації і функціонування психіки людини, котрий спрямований на її самозміну, самопобудову у процесі регуляції життєдіяльності, здійснюється головним чином у контексті трансформації ціннісно-смыслових утворень (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, Д. О. Леонтьєв, Ф. Ю. Василюк, К. С. Абульханова-Славська, А. С. Шаров), а тому однозначно вказує на потребу виокремлення такого виду рефлексії.

У процесі регуляції, як відомо, рефлексія «добудовує», оформляє внутрішній світ людини задля його найбільш ефективної взаємодії із зовнішнім світом. У даному разі, вона є передумовою для цілеспрямованої зміни себе і переходу на новий, вищий і досконаліший ступінь розвитку. При цьому внутрішній світ Я людини серцевинно представлений змістовними елементами ціннісно-смыислової сфери. А це означає, що цінності, сенси і мотиви окреслюють його внутрішні межі [79; 222; 223], відіграють роль базової підстави психорегуляції, джерела психічної активності. З допомогою рефлексії відбуваються інтеграція і диференціація цих внутрішніх меж життєдіяльності людини, уможлиблюється оформлення значущості, змін й удосконалення сенсів і цінностей.

Психологічну організацію смислової рефлексії можна розглядати як певну постійно діючу систему самоорганізації внутрішньої активності, яка полягає у «побудові, зв'язаності й організації зовнішніх і внутрішніх меж самості, а отже, й ціннісно-смислової сфери» [222, с. 278]. При цьому особа не лише сприймає, а й оцінює інформації про зовнішній світ, формує внутрішній еквівалент значущих чинників довкілля, створює й приймає до реалізації модель ціннісно зорієнтованої поведінки. Зазначені еквіваленти або рефлексивні моделі взаємодії допомагають людині орієнтуватися у зовнішньому світі [61, с. 36].

Проте діяльність людської свідомості не обмежується лише створенням моделей, які відтворюють, відображають зовнішню дійсність, оскільки рефлексія – це думка суб'єкта про наявний у нього образ реальності, тобто «критичний образ цього образу, який передбачає оцінку створених в уяві моделей» [226, с. 164]. Фактично, людська поведінка визначається не стільки поставленими цілями, скільки прийнятими нею цінностями, вмінням розрізнити корисне і шкідливе, добро і зло. Будь-який ціннісний вибір має принципово-рефлексивне підґрунтя, оскільки передбачає, що сама дійсність поляризована між добром і злом, а людина здатна створювати її психічний образ (себто оцінити, виходячи з тих чи інших критеріїв і, нарешті, створити образ образу, який визначає готовність слідувати одержаній оцінці).

Більшість авторів, досліджуючи особливості ціннісно-смислової сфери особистості в юнацькому віці, безпосередньо або побічно виділяють і процес смислової рефлексії як «ціннісно-смислового самовизначення, усвідомлення «свого» способу життя» (С. Л. Рубінштейн), як своєрідний «сензитивний період» пошуку сенсу життя (К. С. Абульханова-Славська), як роздуми молоді людини про себе, своє життєве призначення (Т. В. Снегірьова). Це період, коли «життєві горизонти юнацтва розширюються, отримується самостійний досвід взаємодії з довкіллям, реалістичнішими стають уявлення про світ і про самого себе» [188, с. 150]. Тому він надзвичайно важливий і

самоцінний для розвитку особистості.

Дослідження А. Лазарука [108; 109] показало, що аксіопсихологічна мета (ціннісно-сміслове наповнення особистості школяра) у модульно-розвивальному навчанні практично досягається за допомогою повного технологічного циклу паритетної освітньої співдіяльності наставника і вихованців та комплекту інноваційних програмово-методичних засобів, що змістовно й водночас динамічно реалізують конкретні завдання модуля цінностей.

Спільна освітня діяльність педагога і вихованців може бути охарактеризована як ціннісно-смісловий процес міжсуб'єктного спілкування, котрий результативно вказує на становлення системи цінностей індивідуальності як основне досягнення учнів на третьому (ціннісно-рефлексивному) періоді цілісного модульно-розвивального циклу. Цей процес утверджується як обмін із зростанням труднощів, оскільки під час освоєння нового змісту у навчальній взаємодії виникає новий досвід спілкування та діяльності, що значною мірою відбувається завдяки сформованій у вчителя смисловій установці на долучення учнів до ситуативних розвивальних взаємостосунків на засадах співавторства у здійсненні освітнього процесу, в якому має місце взаємна самозміна його суб'єктів-учасників. Така загальна установка реалізується через три конкретні «фасилітативні» установки, які обґрунтував К.Роджерс: а) конгруентність (природність, щирість), б) апріорне і безумовне прийняття особистості, в) емпатія. Очевидно, що оцінювання і самооцінювання власних досягнень, паритетне співробітництво, співтворчість учасників інноваційного навчання, емпатійне розуміння – це ті фасилітативні установки, котрі є суто аксіологічними для модульно-розвивальної системи. У зв'язку з цим визначимо ціннісно-сміслові координати цієї освітньої системи у вигляді двомірної моделі, що уможлиблює виконання вимог принципу кватерності (рис.2.10).

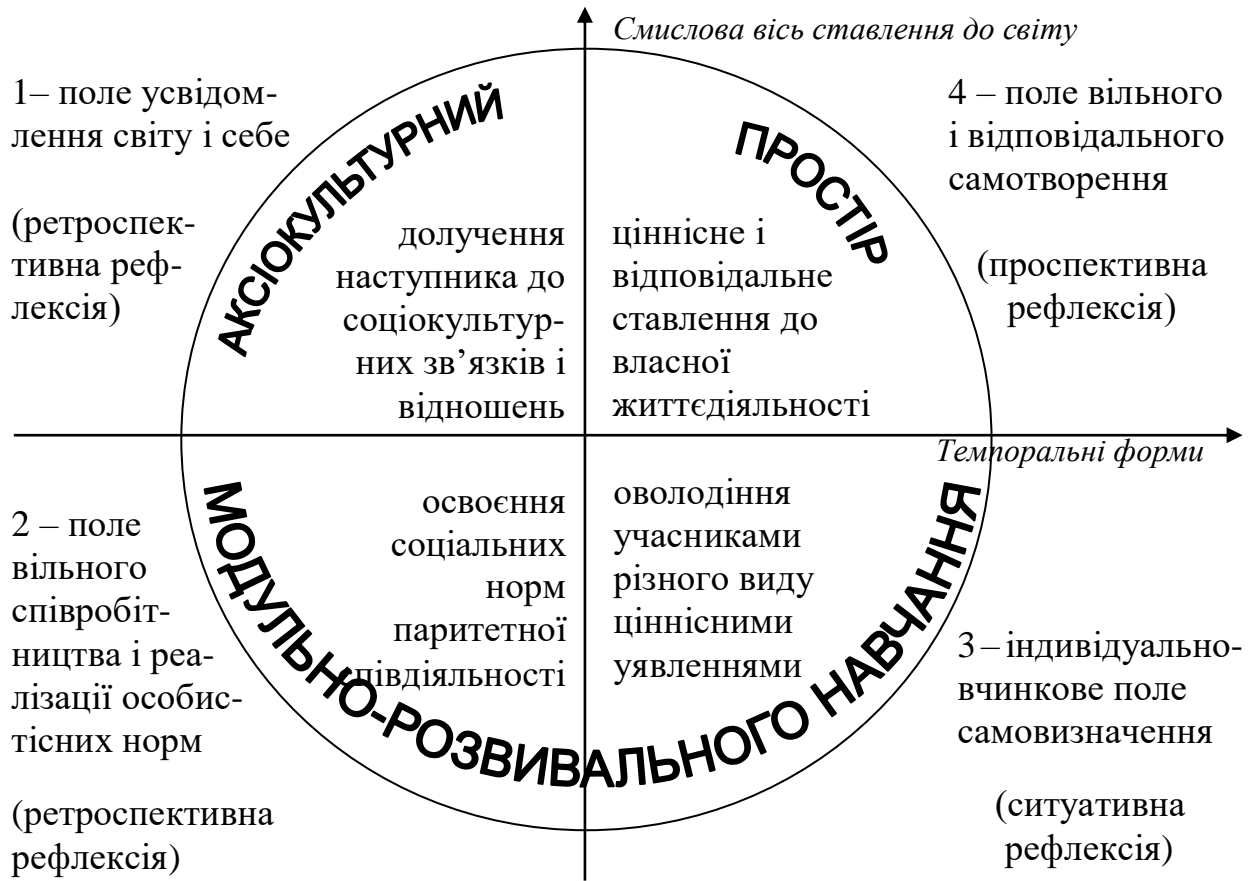


Рис. 2.10. Аксіологічна модель рефлексивної співдіяльності учителя та учнів за модульно-розвивального навчання

За модульно-розвивального навчання учень не стає суб'єктом навчання, а є ним визначально як носій суб'єктного досвіду. Це зумовлено тим, що у класі відбувається «зустріч» заданого з уже наявним суб'єктом досвідом останнього, а тому актуалізуються процеси збагачення, окультурення, а не його породження чи засвоєння. У цьому разі навчання – не безпристрасне пізнання, а суб'єктно значуще осягнення світу, котре наповнене для учня особистісними смислами, цінностями, ставленнями, які зафіксовані у його суб'єктному досвіді. Він попадає у ситуацію, коли потрібно шукати смисл, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант розв'язку проблеми, дати оцінку фактам чи висловити своє ставлення до певних подій. Отож розгортається робота з усвідомлення учнем

світу і себе самого, котра спричинює виникнення окремого набору цінностей.

Емоційне насичення пошукової активності школярів за модульно-розвивального навчання формує в них внутрішню потребу і бажання відшукати та зрозуміти суть поставлених проблем. Важливою складовою їх мислєдїяльності тут є рефлексія, яка спочатку «виникає як стихійна операція, котра дає змогу розглядати спосіб дослідження аналізу об'єктів, оцінити характер отриманого результату» [31, с. 52].

При входженні учнів в друге поле аксіологічного простору модульно-розвивального навчання відбувається інтенсивне освоєння ними соціальних норм паритетної співдїяльності. Протягом навчання вони накопичують знання, конструюють власні тезауруси, поміщаючи в них різноманітні, часто взаємно протилежні уявлення, моделі поведінки, способи вчинкових дій тощо. Вся ця інформація переструктурується та унормовується завдяки внутрішній рефлексивній діяльності школярів [33, с. 131] і служить джерелом їх особистісного зростання. Так знімається проблема масової школи, коли учень не просто не відчуває зацікавленості до навчальних предметів, а й не має інтересу до себе як до особистості, тому що у своїх щоденних навчальних досягненнях є звичайним, буденним виконавцем доручень педагогів. В традиційних системах освіти навчання здебільшого не організоване як саморозвиток, і саме у цьому причина того, що учень не бажає, та й не вміє вчитися (всі інші причини – похідні зазначеного). Байдужість до навчання – зворотна сторона (і симптом) відсутності ставлення до себе як до особистості. І навпаки, позиція учня у розвитково зорієнтованій освіті така, що він утверджується не як «звичайний», не як «передбачений», а як такий, хто зацікавлений самим собою. Освітня діяльність за інноваційних умов навчання осмислюється школярем як засіб самовизначення, котрий має форму його повсякденного шкільного життя. Однак ця «повсякденність» переживається глибоко особистісно, як низка великих і малих, але завжди унікальних і неповторних подій, головна з яких

– відкриття самого себе і своїх можливостей [103, с. 59].

Оволодіння наступниками цінностями культури вводить їх в третє – індивідуально-вчинкове поле самовизначення. При цьому один із шляхів формування глибинно-особистісних вартостей полягає в тому, що соціальна цінність спочатку присутня у свідомості лише як така, про яку учень знає, але яка не має реального персонального смислу і спонукальної сили, і лише пізніше, набуваючи й одне, і друге перетворюється у справжню особистісну цінність [113]. Проміжним етапом на цьому шляху становлення цінності є «її «обкачування» у форматі уяви, ніби примірювання до себе і свого життя. Цінність, яка функціонує в уяві, вже має особистісний смисл, хоче ще й не володіє спонукальною силою.

Реалізація цінностей учнями у шкільному навчанні відбувається як розвиток відношень і ставлень таким чином, що вони стають невід’ємними компонентами особистості. У результаті створюється цілісний образ особистості, про яку можна сказати, що вона справедлива, чесна і т.ін. Іншими словами, відбувається «збагачення соціально-культурного досвіду власного Я учнів як індивідуальностей, а також утвердження оригінальності та непересічності їхньої освітньої дії – конкретного вчинкового акту» [54, с. 193].

Школярі не лише набувають знання через раціональне переконання, оволодівають нормами під час наслідування, а й обстоюють цінності у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору. Власне, вони поступають як індивідуальності із суб'єктивним ядром, причому активні, вільні і відповідальні у проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності. Це свідчить про вступ їх в четверте поле аксіокультурного простору модульно-розвивального навчання – поле вільного і відповідального самотворення. Тут реалізується фундаментальна людська здатність до саморозвитку, тобто спроможність змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що сутнісно

виявляється у виникненні універсума як образу суб'єктивної діяльності, котрий утворюється «внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо» [209, с. 107]. Розвиток рефлексії тут не можна звести ні до формування, ні до «зараження», ні до спонтанного «дозрівання». Рефлексивна здатність до самовизначення, до усвідомлення власної універсумності – засаднича спроможність або «вершинна цінність людської екзистенції» [83, с. 42].

Смисловий вектор аксіокультурного простору модульно-розвивального навчання визначає рівень реалізації цінностей і безпосередньо залежить від дії певної цінності та ставлення до неї учнів та є свідомим вибором чогось «цінного» («що саме вагоме я хочу реалізувати»). Це ставлення поєднує світ вартостей з реальним світом особистості (наприклад: «цінуючи справедливість, мислю категоріями справедливості, набуваю рис справедливої людини, але не є чистою справедливістю»).

Другий вектор пов'язаний з діяльністю у часі й охоплює такі темпоральні форми рефлексії, які в минулому часі дозволяють оцінити і передавати досвід, у теперішньому – керувати, а в майбутньому – проектувати діяльність. Розвиток рефлексивної свідомості учнів має спіралеподібний характер, коли повернення назад виявляється одночасно подоланням минулого і передбаченням майбутнього, а спрямованість на вияснення засад власних дій змушує будувати нові ідеальні об'єкти, виробляти ціннісно-смислові орієнтири.

Гіпотетично перше та друге поля аксіокультурного простору модульно-розвивального освітнього циклу (усвідомлення світу і себе та вільного співробітництва й реалізації особистісних норм) співвідносяться з минулим (ретроспективна рефлексія), індивідуально-вчинкове поле самовизначення відповідає теперішньому (ситуативна рефлексія), поле вільного і відповідального самотворення спрямоване в майбутнє (проспективна

рефлексія).

На думку більшості дослідників, в основі рефлексії знаходиться глибока суперечність, яка й примушує шукати істину. «Якщо це протиріччя не зрозуміле, не усвідомлене суб'єктом, то і нема звернення до своїх думок, учинків, дій. Ось звідки беруться люди, здатні і нездатні до рефлексії», – вважає В. В. Князева [95, с. 219]. Усвідомлення недостатності попереднього знання, сумнів в істинності норм, смислів, цінностей – лише початок рефлексивного поступу. Смилова рефлексія, блокуючи дію думки за взірцями, водночас відкриває нові горизонти мислєдїяльностї, у результатї чого в учнів з'являються можливості: а) рефлексивного осмислення різних сфер власного життя; б) формується рефлексивна спроможність трансцендування в індивідуально-особистісну позицію; в) набувається досвід ситуативного творення себе в кожен момент часу як унікальної цілісності, тобто індивідуальності. При цьому важливою характеристикою є не просто наявність реальної рефлексії, а її подвійна, різновекторна спрямованість. «Хто б і коли б не діяв, – відмічав Г. П. Щєдровицький, – він завжди повинен фіксувати свою свідомість, по-перше, на об'єктах своєї діяльності – він бачить і знає ці об'єкти, а по-друге, на самій діяльності – він бачить і знає себе діючим, бачить свої дії, свої операції, свої засоби і навіть свої цілі і задачі» [230, с. 410].

Рефлексія як механізм динаміки ціннісно-смилової сфери змістовно розкривається головню через процеси інтеграції і диференціяції меж внутрішнього світу особистості. Ці процеси «існують у неподільній єдності і спрямовані на розвиток цілісної суб'єктивної активності. Відповідно виділяють два види динаміки ціннісно-смилової сфери – вертикальну і горизонтальну. *Вертикальна динаміка* пов'язана з рівнями регуляції життєдїяльності (операційний, тактичний, стратегічний), а горизонтальна – із структурними елементами цієї сфери (мотиви, сенси, цінності)» [61, с. 59]. Як не парадоксально, але динамічною особливістю розгортання ціннісно-

сміслової сфери є одночасний рух-поступ від загального до одиничного і від одиничного до загального. Розмежовуючи їх, А. С. Шаров вводить поняття інтеграції та диференціації меж внутрішньої активності людини. Перший – це рух від ситуативного обмеження, заданого мотивами, до багатовимірної обмеженості індивідуально спрямованого та ціннісно напруженого простору життєактивності людини, другий – від окресленого культурою й самою людиною простору її життєреалізування через систему цінностей до реального вияву в конкретних ситуаціях обмеженої спрямовано-інтенсивної активності суб'єкта [224, с. 155]. У такому діалектичному поступі смисли «займають вузлове положення, сполучаючи у собі внутрішні і зовнішні межі, процеси інтеграції і диференціації водночас. Сміслова система актуалізує цінності людини і задає спрямованість її діяльності. Процеси інтеграції і диференціації меж відбуваються завдяки наявності в людини можливості здійснювати смислову рефлексію, яка в даному випадку відображає суть смислової динаміки і механізмів її зміни» [61, с. 59].

Підґрунтя рефлексії, на думку В. В. Князевої, – інтуїція, знання і досвід особистості. Без останніх вона неповноцінна, ніколи не підніметься з нижчого рівня розвитку на вищий. Педагогу варто пам'ятати таке: що якщо рівень знання і вітагенний досвід учня незначні, то й його рефлексія буде досить примітивною. Ця своєрідна залежність дістала назву закону рефлексії, що сформульований дослідницею у такій формі: в основі рефлексивного розвитку перебувають знання і життєвий досвід людини [94, с. 187].

Однак практика показує, більшість людей лише ситуативно здатні до рефлексії і далеко не кожен володіє її способами, а отже спроможністю осмислити закономірності одержаних знань, об'єктивно оцінювати систему вартостей і ціннісних поглядів, втілених у смислах, які є супутниками суспільної діяльності, учинків і поведінки загалом.

За умови розвиненого рівня рефлексії учасник інноваційного навчання – це обов'язково рефлексивно мисляча і рефлексивно діюча індивідуальність,

що й підтверджується на третьому періоді модульно-розвивального циклу як причетність кожного до обстоювання цінностей та їх інваріантів (ідеали, ідеї, ставлення, ціннісні орієнтації тощо). Обсяг і глибина знань і норм, умінь і навичок – показник правильного рефлексивного мислення і, відповідно, дії. Проте в сучасній практиці традиційної освіти злиття рефлексивної думки і рефлексивної дії часто просто не досягається. Дане явище неузгодженості поширене не лише в освітній системі, а й у повсякденні, що спричинює появу ефекту удаваності (термін В. В Князевої), згідно з яким власне судження видається істинно вірним. Однак це – лише поверхнєве судження, не підтвержене фактами, конкретними вимірами досвіду чи знанням, тобто це ненаукове судження, помилкова рефлексія, найбільш характерними причинами якої є недорозуміння проблеми, нестача знань (у судженні нехтується той чи інший фактор, який впливає на результат), скупість вітагенного досвіду (обмеженість кола спілкування, вузькість інтересів, поглядів, бідність світогляду), наявність негативних рис характеру (впертість, ревність, прагнення будь-якою ціною до лідерства та ін.) [94].

Відтак важливою проблемою навчання стає оволодіння засобами рефлексії, які не дані від народження, а формуються, імовірно, з допомогою освоєння понятійного апарату, первинно – через аналіз розгортання смислів у чуттєвих переживаннях і поведінкових актах, а пізніше – через фіксацію їх мовними засобами. Наприклад, самоспостерігаючи певну низку чуттєвих переживань, власних дій, позначаємо актуалізований через них смисл певним словом («страх», «мужність», «задоволення» тощо). У такий спосіб проблема рефлексування – це перш за все проблема наявності засобів рефлексії. Розширюючи арсенал таких засобів, закономірно збільшується і сфера «явного», усвідомленого знання.

Значна кількість досліджень присвячена розгляду ціннісно-сміслової сфери особистості як такого складного її утворення, котре задає спрямованість життєдіяльності і змістово визначає відношення «людина –

світ». Примітно, що описуючи зазначену сферу часто вживають різні синонімічні поняття, зокрема, «особистісні сенси» (О. М. Леонтьєв), «ціннісні орієнтації» (М. Рокич, М. С. Яницький), «смысловое поле» (Г. В. Біренбаум, Б. В. Зейгарник), «смысловиттєві орієнтації», «мотиваційно-смыслова сфера», «смыслова сфера особистості», «смыслові системи», «смыслові утворення» (О. Г. Асмолов та ін.), «узагальнені смыслові утворення» тощо. Варто зауважити, що ці поняття інтерпретуються у різних теоретичних контекстах. Введення терміна «смыслова рефлексія» сприяє систематизації і водночас структуризації ціннісно-смыислової сфери. І це зрозуміло чому, адже смыслова рефлексія хоча й не є одиницею аналізу, але все ж скеровує увагу дослідників на проблему її концептуальної єдності.

Смыслова сфера особистості – це «особливим чином організована сукупність структурних смыслових утворень і зв'язків між ними, що забезпечує смыслову регуляцію цілісної життєдіяльності людини в усіх її аспектах» [114, с. 154]. Вона є цілісним утворенням, яке розвивається, змінюється, а її кожен компонент не є ізольованим, а становить єдину системно-структурну і динамічну організацію (рис.2.11).

Загалом основні смыслові утворення (мотиви, смысли, цінності), визначаючи зміст індивідуального світу Я людини, самі знаходяться на межі взаємодії зовнішнього і внутрішнього світів, на лінії взаємодії об'єктивного і суб'єктивного, причому свій вияв вони знаходять у різноманітних формах активності, (насамперед зовнішній або внутрішній) і так чи інакше спрямовують життєдіяльність особистості як індивідуальності [див. для порівняння 79; 139; 202; 222; 224]. В ході активної життєдіяльності людини відбувається взаємовплив цінностей, смыслів і мотивів, їх дооформлення і ситуативна видозміна. Окрім того, рефлексія, як активна форма саморегуляції психічної активності, організовує зсередини ціннісно-смыслову сферу особистості у формі активного діяння. Завдяки їй учень переструктурує і збагачує свій внутрішній світ, упорядковує і змінює

сміслові утворення як його межі. Отож ціннісно-сміслова сфера, виникаючи як найглибинніше приховане утворення, визначає зміст і динаміку психодуховного світу, структурується та рубрикується за допомогою рефлексії.



Рис.2.11. Модель психологічної структури мотиваційно-сміислової сфери індивідуальності учня

Примітка. См.Р. – сміслова рефлексія.

Д. О. Леонт'єв виділяє три форми динаміки смислів – процеси смислоутворення, смислоусвідомлення і смислопобудови. *Смислоутворення* визначається як «процес поширення смислів від провідних,

смислоутворювальних або «ядерних» смислових структур до конкретних, периферійних, похідних у конкретній ситуації діяльності» [114, с. 255]. Під час смислоутворення відбувається рух-поступ смислів «зверху-вниз», від більшого до меншого; при цьому «джерелом зміни є деяка апріорно наявна вища смислова інстанція, вищий сенс» [114, с. 131]. Водночас зберігається змістовно-смислова сутність сенсів, видозмінюється лише форма їх вияву в діяльності.

Динаміка процесів *смислоусвідомлення* характеризується встановленням внутрішніх контекстів і смислових зв'язків. Така рефлексивна діяльність свідомості розглядається О. М. Леонтьєвим як «задача на смисл», при вирішенні якої відбувається своєрідне «вбудовування» даного смислу в загальну систему смисложиттєвих зв'язків людини. Сигналом запуску даного процесу слугує емоційне переживання людини.

Якісна відмінність третього виду динаміки смислової сфери, процесів *смислопобудови* – в «особливій внутрішній діяльності», спрямованій на перебудову, реорганізацію чи упорядкування взаємин людини із довкіллям (О. М. Леонтьєв, В. В. Столін, Ф. Є. Василюк). При цьому часто відбувається і якісно-змістовна зміна смислової сфери людини. На думку Д. О. Леонтьєва, існують три класи ситуацій: а) критичні перебудови, б) особистісні внески та в) художні переживання, котрі спричиняють різні змістові трансформації смислів. При зіткненні суб'єкта зі світом виявляється суперечність між реальними життєвими відносинами (людиною, художнім твором) та їх смисловою презентацією у структурі особистості. Унаслідок цього й розгортається певна внутрішня діяльність, яка спрямована на видозміну ціннісно-смислової сфери і яка є суттю смислової динаміки, виражає її основоположний зміст [61, с. 55].

Ціннісно-смислова сфера індивідуальності учня – складне системне утворення його внутрішнього світу. Цінності, смисли і мотиви – це змістовно-динамічні компоненти-утворення, які, з одного боку, визначають

наповнення внутрішнього світу, а з другого – спрямовують життєдіяльність, визначають характер стосунків індивіда зі світом. Ядром усієї цієї системи є смислова рефлексія, основна функція якої полягає у змістовному перетворенні ціннісно-смислової сфери. Вона здійснюється при зверненні учня на себе, на свій внутрішній світ, унаслідок чого й відбувається організація, збирання-зв'язування і відображення функціональних меж психіки. В даному випадку такими межами стають ціннісно-смислові утворення, які самі собою виявляються у формі обмеженої значущості чогонебудь для конкретного учня як індивідуальності.

Дослідження Н. О. Деєвої показало, що механізм рефлексування тісно пов'язаний із рівнем розвитку таких ознак рефлексії як осмисленість, організованість й обґрунтованість. *Організованість* – це ознака рефлексії, яка вказує на те, наскільки учень послідовно щодо контексту здійснює рефлексію: чи наступно згадує події, чи пов'язує одну подію з іншою, відтворюючи факти, наскільки послідовні, логічні й умотивовані його вчинки у сьогоденні та чи розглядає він зв'язки з майбутнім, виходячи з теперішніх подій. *Осмисленість* як ознака рефлексії здійснює основний внесок у формування нових смислів та характеризує доцільність діяльності суб'єкта, його осмисленість, усвідомленість ситуації, дозволяє учневі зрозуміти навіщо відбулася та чи інша значуща подія, чому саме так він поступив. *Обґрунтованість* – ще одна ознака рефлексії, яка дає змогу наступнику знайти підстави і причини події й проаналізувати те, що відбулося і що він робив у конкретній ситуації, оцінити значущість, вагомість події для себе, для життя у цілому [61, с. 69].

Проаналізовані ознаки рефлексії беруть участь у формоутвердженні і зміні ціннісно-смислової сфери, а також спрямовують рух-поступ учня до засад своїх учинкових дій. Так, процеси організованості рефлексії переважно впливають на оформлення і зміни мотивів, процеси осмисленості – смислів, а з допомогою обґрунтованості змінюються ціннісні орієнтації і цінності.

Властивості рефлексії по-різному співвідносяться між собою, характеризуючи різний ступінь взаємозв'язку [61, с. 69].

Специфіка дії смисло-рефлексивного механізму виявляється і залежно від *рівнів рефлексування* [92; 160; 186]. Так, рефлексія може здійснюватися на ситуативному рівні (коли учень під час виконання конкретного виду діяльності зіштовхується із неможливістю її здійснення звичним способом), цілісно-особистісному або діяльнісному (при виникненні внутрішніх конфліктів, при неузгодженості Я-модальностей учня) чи стратегічному (коли учень виходить на проблеми буття, цілісно уявляє свою життєдіяльність і те, яку роль дана ситуація або справа відіграє у його житті).

Якості і рівні розвитку функціонування рефлексії природно виявляються у різних *видах активності* – афективній (емоційні переживання), когнітивній (думки, перцепція); конативній (поведінковій). Через активність, на думку Н. О. Дєєвої, особа «може звернутися до себе, ...це обернена, інтенційна активність, яка спрямована за допомогою рефлексії на оформлення і зміну найбільш значущих ціннісно-сміслових утворень...» [61, с. 70].

У будь-якому разі смислова рефлексія – це впливове ядро ціннісно-сміислової сфери індивідуальності учня, котре спрямовує його психічну активність на переоформлення значущих ціннісно-сміслових утворень задля організації життєдіяння та ефективної взаємодії його Я з навколишнім світом.

Рефлексія – не лише центральний феномен внутрішньої активності людини-діяча. Вона є також базовим механізмом самоорганізації психічної активності, а відтак і механізмом регуляції розвивальних взаємостосунків учасників освітнього процесу. Учень, вступаючи у відносно стійку систему зв'язків і залежностей, прогнозує багатоаспектність своїх взаємин, орієнтується на виконання партнерських функцій, співвідносить особистісно значущі цінності, диспозиції, цілі із загальнолюдськими [28, с. 151]. Високий

рівень упорядкованості паритетних ставлень на завершальних етапах модульно-розвивального процесу сприяє реалізації потреб особистості у різних формах соціально-психологічної і рефлексивної активності (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Динаміка розгортання соціально-психологічної і рефлексивної активності учнів на ціннісно-рефлексивному періоді модульно-розвивального навчання

Етапність прояву	Формовияви рефлексивної самоорганізації індивідуальності учня		Форми рефлексії (за Гегелем)	Функції рефлексії
	Форма прояву	Сутнісний зміст		
1 етап	Позиційне самовизначення	Вироблення внутрішньої позиції	Визначальна рефлексія	Встановлення меж власних можливостей
2 етап	Ціннісно-сміслові самовизначення	Рефлексія способу свого існування	Порівняльна рефлексія	Вироблення прийнятних оцінкових шкал
3 етап	Самоідентифікація	Перетворення індивідуального Я у рефлексивний проект	Покладальна рефлексія	Встановлення внутрішніх орієнтирів
4 етап	Обстоювання власної життєвої позиції	Проектування свого життєвого шляху	Синтезуюча рефлексія (за В. І. Слободчиковим)	Спроможність наблизитися до граничних меж самоактуалізації

Ціннісно-естетичне і вартісно-сміслові наповнення паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів у контексті їхньої безперервної розвивальної взаємодії створює умови для позиційного самовизначення учасників інноваційного навчання. Утворюється система позиційних зв'язків і відношень педагогів і вихованців, які вийшли із статусного і рольового функціонування в такий простір взаємодії, де місце, способи дії не задані, а вперше повинні бути вибудовані самою індивідуальністю. Позиційне самовизначення розпочинається із побудови відношень із самим собою (Я-реальне, Я-ідеальне), з утримування цієї відмінності, і далі – із чіткої організації відношень між власними Я. Центральним механізмом тут є

визначальна рефлексія (за Гегелем) – котра дозволяє встановлювати межі власних можливостей, тобто з'ясовує знання того, що я хочу (вмію) і чого не знаю (не вмію).

У процесі освітньої діяльності кожен учасник розвивальних взаємостосунків виконує навчальні, нормативні та ціннісні дії. З їх допомогою здійснюється особистісно-сміслові та індивідуально-ціннісне регулювання поведінки учня шляхом формулювання для себе і для партнера кардинального: «бути чи не бути?», «якщо бути, то як?». Визнання відсутності повного бачення виходу із проблемної ситуації стимулюється механізмом порівняльної рефлексії, яка унормовує освітній простір, виробляє прийнятні оцінкові шкали. Відбувається ціннісно-сміслові самовизначення учасників розвивальних взаємин, яке не просто трансформує ставлення кожного до дійсності, наділяючи останню смислами і цінностями діяльності, а й дає змогу учням перетворювати їх у зміст своєї суб'єктності, сутнісно «втягує» у себе об'єктивну реальність, суб'єктивуючи її.

Одним із критеріїв особистісної сформованості учня, як відомо, є досягнення ідентичності – особистісної цілісності у тенденції її внутрішньої динаміки і системного зростання. Оптимальні психодидактичні умови навчання актуалізують внутрішні психодуховні стани і процеси кожного учня, які від інтуїтивного розуміння унікальності своєї індивідуальності приходять до рефлексивного звернення на попередньо інтерналізовані особистістю (тобто ті, які стали частинкою власного Я) результати її ідентифікаційного досвіду.

Започатковане покладальною рефлексією самовизначення учня всередині власних уявлень про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування Я і не-Я, відокремлення самості суб'єкта від його життєдіяльності) у системі інноваційного навчання активізує процеси усвідомлення ним своєї унікальності, самобутності, а також розширення внутрішніх меж своєї особистості, свого Я. Важливим моментом при цьому є

постановка й одержання відповіді на запитання «для чого?». Відчуття ідентичності не може бути нав'язане. Воно досягається і привласнюється самими учнями у процесі спільної освітньої діяльності, й завдяки унормованому психолого-педагогічному змісту розвивальних взаємин у класі, технологічно заданого освітнім циклом, відповідає їх внутрішнім усвідомленим і неусвідомленим спонуканням і прагненням. Е. Гідденс, детально проаналізувавши особливості механізмів самоідентифікації, відмічає, що рефлексивність зумовлює якісні зміни у перебігу внутрішньоособистісних психологічних процесів і головне – перетворює індивідуальне Я у рефлексивний проект. «Самоідентичність – це рефлексивний проект, створюваний самим індивідом: розуміння себе підпорядковане більш фундаментальному завданню побудови і реконструкції цілісного почуття ідентичності» [48, с. 89]. В юнацькому віці, скажімо, посилення рефлексії, самопоглиблення, відкриття власного Я актуалізується потребою пошуку сенсу власного життя, формулювання й обстоювання своєї життєвої позиції. У цей час важливо зрозуміти, «чого я хочу досягнути», апробувати різні дії, ролі, вибори. Це період активного самовизначення в основних аспектах життя – у виборі професії, значущого іншого, соціального оточення, життєвих цінностей і перспектив.

Більш глибокий пласт стосунків – духовно-практичний, вимагає і більш високого рівня рефлексії. Її виникнення зв'язане із філософським осмисленнями самої гносеологічної ситуації, з виходом за межі суб'єкт-об'єктних взаємодій, з перебудовою очевидної і масовидної структури свідомості, із трансцендуванням у сферу життєвих смислів самих цих структур. Особливої вагомості тут набуває спілкування вчителя та учнів, яке характеризується паритетністю, неформально-вчинковими сумісними діями і діалогічними взаєминами, а тому сприяє вільному саморозкриттю учасників інноваційного навчання. Дослідження О. Є. Гуменюк показали, що на ціннісно-рефлексивному періоді завдяки спілкуванню уможливорюється

передача не тільки знань, умінь, норм, а й цінностей, світогляду, воно спричинює зміну системи ставлень учня до людей і власного Я. За таких умов спілкування – «не лише факт чи наслідок збагачення вартісно-сміслової сфери особистості, а й тонкий інструмент композиційної організації стимульних впливів на індивідуальність, передусім у ситуаціях, коли педагог ставиться до вихованця як до унікального суб'єкта і рівноправного партнера» [55, с. 253]. Все це сприяє розвитку рефлексивної культури особистості. Якщо на докультурному рівні всі рефлексійні процеси протікають стихійно, неорганізовано і результат є випадковий, то на освітньо-окультуреному рефлексія набуває організованого, цілеспрямованого характеру і впливу на саморозвиток учня як індивідуальності.

Рефлексивну культуру Ф. Є. Іванов, В. В. Смолянінов визначають як систему способів організації рефлексії, побудованих на основі ціннісних і інтелектуальних критеріїв [78, с. 43]. Така культура охоплює готовність діяти у ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість в ухваленні рішень, постійну готовність до пошуку ціннісних засад власних дій, здатність переосмислювати стереотипи свого особистого досвіду, можливість реалізувати особисті, комунікативні й інтелектуальні властивості адекватно чинній життєвій ситуації. Власне, рефлексивна культура – це спроможність учня наблизитися до тієї межі самоактуалізації, яка для нього є граничною в конкретному хронотопі освітніх ситуацій. Вихід учня до такої культури через вчителя – не просто ознайомлення з нею, не лише трансляція людського досвіду, це освоєння першим цінностей культури (персоніфікація), побудова власної картини світу. Тоді психологічна сутність модульно-розвивального навчання зводиться не тільки до утвердження унікальності й самобутності учня, а й пов'язана з неповторністю особистості педагога, з одного боку, а з іншого – із причетністю кожного до вітакультурного акту, смисл якого полягає у самоплеканні кожним своєї особистості шляхом культуронаслідування і саморозвитку своєї індивідуальності завдяки

ситуативному культуротворенню і паритетній співдіяльності.

Висновки до другого розділу

1. Інноваційний модульно-розвивальний освітній цикл складається із чотирьох періодів – інформаційно-пізнавального, на якому через рефлексивну організацію проблемно-пошукового мислення учасників навчання актуалізується розвиток процесів інтелектуальної взаємодії; нормативно-регуляційного, коли за допомогою механізму конструктивної самореалізації та саморозвитку школярів забезпечується розвій процесів особистісної рефлексії; ціннісно-рефлексивного, де завдяки рефлексивній регуляції взаємодії учасників паритетних взаємостосунків активно розгортаються процеси смислової рефлексії та духовно-креативного періоду, під час якого учні ситуативно осягають унікальність рефлексивно-творчого буття, що свідчить про наявність у них духовно-екзистенційної рефлексії.

2. Інтелектуальна рефлексія формовиявляється в усвідомленні засад мисленнєвого пошуку, виробленні внутрішніх пошуково-орієнтаційних схем, які спрямовують поступ думки та її конструктивну перебудову в напрямку одержання ідеї-розв'язку завдання. Даний вид рефлексії є регуляційним механізмом пізнавальної діяльності і забезчує усвідомлення учнями засад власної мисленнєвої діяльності.

3. Розвиток процесів особистісної рефлексії учнів відбувається в нормативно напруженій діяльності за рахунок ініціативи, активності, особистісної участі кожного в процесі привласнення цінностей культури, формування внутрішньої особистісної позиції, яка є результатом критичного переосмислення початкових уявлень про себе, конструктивного окреслення проблемного поля своєї діяльності, цілісної активізації всіх сторін особистості.

4. З появою смислової рефлексії пов'язано ціннісно-сміслове визначення життєактивності учня. Вона є ядром потребо-мотиваційної

сфери особистості і проявляється у спрямуванні активності на переоформлення значущих ціннісно-сміслових утворень свідомості. Саме завдяки рефлексії учень має змогу змінювати і претворювати свій внутрішній світ, упорядковує і удосконалює смислові утворення як його специфічні межі.

5. Розвиток елементів духовно-екзистенційної рефлексії учасників модульно-розвивального навчання сприяє усвідомленню ними власної культурної самобутності, культивування саморозвивальної системи цінностей, вияву більшою чи меншою мірою творчої унікальності та імовірної універсальності.

За матеріалами розділу опубліковані праці:

1. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 142–159.
2. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 46–53.
3. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 128–135.
4. Бугерко Я. Рефлексивно-аксіологічні засади інноваційної освіти / Я. Бугерко // Актуальні проблеми психології [за ред. С.Д. Максименка]. – Т. X, вип. 8. – К. : Главник, 2008. – С. 97–106.
5. Бугерко Я. Рефлексивна організація модульно-розвивального процесу / Ярослава Бугерко // Матеріали регіон. наук.-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»] (м. Тернопіль, 19 квітня 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 38–41.

6. Бугерко Я. Рефлексивні засади механізму нормування знань за модульно-розвивального навчання / Ярослава Бугерко // Матеріали до п'ятиріччя Ін-ту ЕСО [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»] (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 16–18.
7. Бугерко Я. Рефлексивний характер освітньої діяльності інноваційного типу / Ярослава Бугерко // Матеріали до п'ятиріччя Ін-ту ЕСО [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»] (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 45–47.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ЦИКЛІ

3.1. Рефлексивна сутність лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивальної системи навчання

Загальна схема пропонованого експериментального дослідження здійснювалося на підставі: 1) чіткого визначення наукової проблеми, яка впливає з практичного завдання – вивчення психологічних особливостей процесного перебігу (функціонування) рефлексивності учнів у системі модульно-розвивального навчання як взаємодоповнення інтелектуальної, особистісної і смислової різновидів рефлексії; 2) вибору зумовлених нею засобів дослідження (методологічних принципів, методів, методик), 3) встановлення умов дослідження, що є максимально незалежними від ситуації й особистості дослідника, та 4) одержання результату, інваріантного щодо простору, часу, особистісних характеристик досліджуваних.

Для проведення лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання, нами застосована квотна вибірка (табл. 3.1), що з високим рівнем репрезентативності відтворює генеральну сукупність і позитивно впливає на надійність одержаних результатів. При цьому рівень репрезентативності визначає зовнішню валідність експерименту [19, с. 61], а розподіл на експериментальну (Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті, Харківська експериментальна ЗОШ I-III ступенів № 154, Бердичівська експериментальна ЗОШ I-III ступенів № 10) та контрольну (Чортківська ЗОШ I-III ступенів № 6, Чортківський державний медичний

коледж) групи – його внутрішню валідність.

Таблиця 3.1

Реалізація квотного принципу при підборі навчальних закладів

Критерії відбору		Розмежовувальні ознаки аналізу
Навчальні заклади	Статус навчального закладу	Ліцей, коледж, експериментальні середні загальноосвітні заклади, традиційні ЗОШ I-III ступенів
	Регіональність навчального закладу	Навчальні заклади м. Чорткова Тернопільської області, м. Бердичева, Житомирської області, м. Харкова, м. Запоріжжя
	Підпорядкованість навчального закладу	Обласні, міські, які адміністративно перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України або Міністерства охорони здоров'я України

Отож, для дослідження були відібрані п'ять загальноосвітніх закладів України, котрі перебувають на різних етапах фундаментального експериментування і на їх базі, з 2004 по 2007 рік, нами обстежено 1350 учнів). Психологічне дослідження проводилося як експертно-діагностичний зріз. Вибірка в експериментальних школах становила 685 осіб, у контрольних – 665. У такий спосіб було поєднано фундаментальний соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання [206, с. 171-210] та комплексне психологічне вивчення рефлексивності як складної системно-синергійної властивості психіки людини. У результаті є підстави говорити про лонгітюдний інноваційно-психологічний експеримент як універсальну стратегію наукового дослідження розвиткових змін суб'єктів освітнього процесу і водночас – створення на практиці низки особливих умов рефлексивного культурно-психологічного середовища.

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної інноваційної системи від традиційної полягає в тому, що вона проектує і практично реалізує такий висококультурний освітній простір, у якому вчитель і учень

професійно працюють із психолого-педагогічним змістом численних міжсуб'єктністних взаємостосунків [56, с. 59]. Водночас він забезпечує не тільки потенційну, а й реальну відкритість кожного педагога і школяра новому досвіду, поетапно формує творче пошукове ставлення до світу і самого себе. Створення такого простору неможливе без культивування рефлексійно інноваційних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності, поведінці й учинках в усіх учасників розвивально-освітньої взаємодії. Водночас, для посилення зазначених елементів нами введено додаткові умови, які відносяться до різних рівнів фундаментального експерименту з упровадження модульно-розвивального навчання (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Рівні психолого-педагогічного експериментування розвитку
рефлексивності учнів залежно від умов та етапів впровадження
інноваційних змін**

Фактори впливу лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання на психодуховний, у т.ч. рефлексивний, розвиток учасників освітніх взаємин			Додаткові експериментальні умови розвитку рефлексивності учнів, що введені автором упродовж 2004-2007 років у школах модульно-розвивального типу
Рівні організації експерименту	Умови експерименту	Етапність інновацій	
Макрорівень (школа як освітня інституція)	Оргструктурні умови, пов'язані з етапом експерименту (модульно-розвивальний розклад занять, соціально-психологічна служба, тощо)	I. Підготовчо-організаційний етап II. Діагностично-концептуальний етап III. Формувально-розвивальний етап IV. Результативно-узагальнювальний етап	Включення у програму підготовки вчителів-психологів-дослідників питань рефлексивної тематики (додаток II.1)

Фактори впливу лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання на психодуховний, у т.ч. рефлексивний, розвиток учасників освітніх взаємин			Додаткові експериментальні умови розвитку рефлексивності учнів, що введені автором упродовж 2004-2007 років у школах модульно-розвивального типу
Рівні організації експерименту	Умови експерименту	Етапність інновацій	
Екзорівень	Змістовні умови, пов'язані з психомистецьким впровадженням цілісних модульно-розвивальних освітніх циклів окремих навчальних предметів	0 – чуттєво-естетичний 1 – настановчо-мотиваційний 2 – теоретично-змістовий 3 – оцінювально-смысловий 4 – адаптивно-перетворювальний 5 – системно-узагальнювальний 6 – контрольнорефлексивний 7 – духовно-естетичний 8 – спонтанно-креативний	Проведення в межах роботи шкільних методичних об'єднань психолого-педагогічних семінарів, практикумів, тренінгів з питань рефлексивно-співтворчої взаємодії учасників модульно-розвивального навчання (додаток II.2)
Мезорівень	Інструментальні умови, пов'язані із наповненням змістового модуля рефлексивно-інноваційними методами (формами) роботи	Субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, образів та смислів, психодуховних форм	Пізнавально-інформаційна, нормативно-регуляційна, ціннісно-рефлексивна, духовно-спонтанна технології використання проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу у практиці роботи вчителів модульно-розвивальних шкіл

Фактори впливу лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання на психодуховний, у т.ч. рефлексивний, розвиток учасників освітніх взаємин			Додаткові експериментальні умови розвитку рефлексивності учнів, що введені автором упродовж 2004-2007 років у школах модульно-розвивального типу
Рівні організації експерименту	Умови експерименту	Етапність інновацій	
Мікрорівень (психодуховний розвиток учасників модульно-розвивальних взаємин)	Психологічні умови культивування розвитку рефлексивно-творчого потенціалу учнів: рефлексія цілей і завдань, процесів, результатів, форм і методів роботи тощо	Співдіяльна і співтворча позиція учасників навчання завдяки слідуванню єдиному психолого-педагогічному змісту розвивальних взаємин, що нормативно заданий для вчителів і учнів та створює рефлексивний простір модульно-розвивального процесу	Використання психологами і соціальними педагогами шкіл програми комплексного дослідження особливостей розвитку рефлексивних процесів школярів, застосування психотренінгових вправ з розвитку рефлексивності учнів у психокорекційній роботі

Експеримент – це такий метод наукового пізнання, який спрямований на встановлення причинно-наслідкових залежностей за спеціально створених умов, які контролюються дослідником [19, с. 16]. Особливістю його здійснення, як зазначав ще М. Ланге, є суб'єктивно-об'єктивний характер. Так, хоча основною характеристикою експерименту є об'єктивність, зокрема стосовно особливостей подачі матеріалу, засобів реєстрації зовнішніх виявів психіки і т.п., психологічний експеримент обов'язково містить суб'єктивний компонент, тобто переживання, стани та інші властивості досліджуваного як об'єкта вивчення й одночасно суб'єкта експериментальної взаємодії. Таке

співвідношення між суб'єктивними переживаннями та їхніми об'єктивними причинами і наслідками є особливо важливим в обстоюваному нами дослідженні, оскільки специфічна сутність рефлексії полягає у тому, що вона суб'єктивує простір психічного, надає усвідомленого характеру довільній регуляції діяльності. Іншими словами, рефлексія відкриває максимальні можливості для «відступу» від об'єктивних законів і закономірностей, а її конкретна дія передбачає підвищення ступеня суб'єктності регуляції активності, поведінки, спілкування, вчиняння. Зазначене спричинило особливі вимоги до підбору якісних та кількісних методів дослідження (розділ 1.3).

Відомо, що експеримент як метод вивчення впливу незалежної змінної (в нашому випадку – якісні варіації умов створення рефлексивного середовища) на залежну (змістова багатовимірنا за типом змінна – рефлексивність) передбачає як активний, так і пасивний контроль незалежної змінної. Природно, що у першому випадку нами здійснювалося активне маніпулювання зменшенням чи збільшенням сили подразника завдяки різній насиченості і повноті впровадження умов інноваційно-рефлексивного середовища в експериментальних школах, які знаходяться на різних етапах модульно-розвивальних інноваційних змін, у другому – завдяки вибору контрольних шкіл, у котрих відсутня цілеспрямована робота зі створення рефлексивно-співтворчого середовища, і за умов однакового експериментального впливу на ці групи (експериментальні та контрольні), фіксувалися відмінності у результатах (головно у значеннях залежної змінної), що пояснюються саме психологічною несхожістю груп за даним показником.

Оскільки сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту полягає у поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної, то можна логічно обґрунтувати основні етапи системного впровадження експериментальних умов (табл. 3.3).

Вивчення структури, змісту та особливостей дослідно-експериментальних програм модульно-розвивальних закладів («Школи розуміння» – ЗОШ I-III ступенів № 10 м. Бердичева, «Школи свідомості» – ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харкова, «Школи здібностей» – Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті) показало, що вони багато в чому ідентичні за методологічною схемою організації науково-освітнього простору, хоча певною мірою відмінні за основоположним змістовим наповненням (що знаходить відображення і в програмній назві самої школи), а головне те, що вони відмінні за повнотою впровадження експериментальних умов (котре переважно визначається етапом експерименту, на якому вони перебувають). Для підтвердження, або спростування даної робочої гіпотези, розглянемо психологічний зміст кожного етапу фундаментального експериментування.

За відсутності експерименту в школах, де працюють творчі колективи педагогів, спостерігається орієнтація на ознайомлення із новими здобутками передового освітянського досвіду та спроби впровадити його у власну практику. Однак виявляється, що технологізувати творчу роботу іншого професіонала-майстра (педагога, психолога, управлінця чи будь-кого іншого) практично неможливо, оскільки при цьому в технології втрачається найважливіше – рушійне і розвивальне джерело – неповторна Особистість Творця. Це наочно підтверджує негативний результат поширення ідей «педагогіки співробітництва», коли шляхом пропаганди і спроб технологізувати й уніфікувати унікальний, творчий набуток педагогів-новаторів окремі освітяни домоглися лише його розвінчання, пародування і вихолощення.

Окрім того, перехід на нові позиції лише окремих педагогів не дозволяє подолати суперечності сучасного освітянського простору, зокрема: а) між декларацією потреби гуманізувати виховання юного покоління і традиційною системою виховання, в якій дитина переважно виступає об'єктом

педагогічної дії, б) між раціональним авторитетом позиції педагога, джерелом якої є компетентність та реально діючими ірраціональними нормами поведінки та професійними стереотипами, в) між реалізацією базових пріоритетів освітньо-розвивальної роботи школи та реальним змістом навчального процесу, зорієнтованого на традиційні цінності і цілі виховання, г) між суспільною потребою реалізації ідей гуманістичної парадигми освітнього смислопростору і недостатньою розробленістю змісту конкретних методик освітньо-виховної діяльності педагога, д) між усвідомленням потреби впровадження фасилітуючих установок навчання і подвійною редукцією освіти, тобто зведення навчання фактично до дидактичного тренажу і муштри. Для досягнення стійкого результату потрібна злагоджена взаємодія в означеному напрямку всього педагогічного колективу, що сприяє продуктивному розвитку школи як соціокультурної організації.

Уже на першому, *підготовчо-організаційному, етапі* лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту організація засад інноваційної діяльності у всіх ланках освітнього процесу школи дозволяє побачити цілісну картину просування у напрямку освоєння нової програми дій: зміни у світоглядних, професійних, особистих настановленнях, у системі відносин «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – адміністратор». Під час спільної діяльності всі члени колективу оволодівають новим психологічним змістом навчальної взаємодії, стають творцями педагогічних інновацій. Самі інновації ними сприймаються креативно, а моменти непорозуміння, неприйняття, незгоди переживаються і вирішуються у процесі спільно зацікавленого діяння. До того ж, природним чином відбувається колективоутворення не лише на рівні людських симпатій, а й на підґрунті професійної творчості.

Для успішного проходження фундаментального експерименту винятково важливою є підготовка вчителя якісно іншого професійного

гатунку – ефективного освітянина, який є дослідником і водночас психологом, спроможним розібратися у внутрішньому світі власної особистості та особистості учня, здатним здійснювати самовизначення і саморозвиток при здоланні проблемних ситуацій, які виникають у його педагогічній практиці, завжди готовим теоретично обґрунтувати, науково спроектувати й експериментально втілити інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки актуальної розвивальної взаємодії в класі з конкретним контингентом учнів. Зазначену проблему розв’язує запропонована й апробована А. В. Фурманом система дистанційної підготовки учителя як педагога – психолога – дослідника [див. 207; 210].

Завдяки проходженню вчителями дистанційного навчання, яке, крім інноваційності та наукоємності, зумовлює високий самоактуалізуючий вплив на професійне й особистісне зростання кожного слухача, задіює всіх учасників до ментально зорієнтованої освітньої діяльності й до участі у психодидактичних та рефлексивно-перцептивних тренінгах, проблемних семінарах, проєктивно-імітаційних іграх, круглих столах і дискусіях упродовж першого етапу фундаментального експериментування відбувається фахова і психологічна переорієнтація педагогічного колективу від механічного використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування. У підсумку в учителів активізується функціонування рефлексії як механізм роботи самосвідомості, формуються базові передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання кожного. Вони все чіткіше розуміють потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні у рамках відтворення культури, відчують жаду до рефлексування задля адекватного відтворення цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності педагога – психолога – дослідника.

Виконання програми дистанційного навчання, яке передбачає

особистісно-сміслові занурення кожного педагога в інноваційно-психологічний зміст модульно-розвивальної системи і водночас внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення, створює потенціалізуючий ефект – збагачення творчого набутку людини й загалом інноваційного ресурсу навчального закладу. В результаті активізуються здібності наставників рефлексивного рівня – педагогічна інтуїція, імпровізація, готовність до інноваційної роботи у сфері освіти, що, своєю чергою, сприяє організації навчальних взаємостосунків як ціннісно-сміслового процесу міжсуб'єктного спілкування. Таким чином, головним досягненням у створенні інноваційно-рефлексивного освітнього середовища на зазначеному етапі є створення рефлексивно-співтворчої взаємодії вчителів та учнів у процесі модульно-розвивального навчання, котра реалізується у формі гуманно-паритетної міжсуб'єктної співдіяльності.

Важливою загальною умовою *другого етапу фундаментального експериментування* є постійне смислове настановлення вчителя на ситуативне долучення до розвивальної взаємодії з учнем як дієве співробітництво у побудові рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання. Це означає, що всі – і педагоги, й учні – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від авторитету, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розумовому, соціальному, психосмісловому і духовному діяннях.

У традиційній школі виконання саме цієї умови рівності зустрічає на практиці найбільші труднощі внаслідок того, що вона всім зрозуміла і нібито сприйнятна. Постійна декларація рівності і відсутність її у реальній життєактивності спричинили професійну деформацію свідомості педагогів. Тільки непідробна постановка учасників навчання у психологічно рівні

позиції (права на альтернативу, на можливість бути вислуханим чи вислуханою, на помилку, на власне відкриття і т. п.) створює ситуацію творчого психосоціального розкріпачення всіх, істотно збагачує позитивний природний потенціал учнів, інтенсивно розвиває їхні рефлексивні здібності.

Зазначене однозначно підтверджують і результати проведених нами в освітніх закладах традиційного та інноваційного спрямування вивчення рефлексивності за опитувальником А. В. Карпова – В. В. Пономарьової. Дана методика ґрунтується на розумінні рефлексивності як процесу, котрий може бути умовно поділений на два види: а) рефлексія змісту власної свідомості, перебігу і результатів своєї діяльності та б) рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Остання у тлумаченні авторів одержала назву рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми; вона передбачає своїм об'єктом не суб'єкта, котрий пізнає, а явища свідомості сторонніх людей, їх образи-картини навколишнього, розуміння подій, які відбуваються, оцінку реальних ситуацій, здатність зрозуміти, що думають інші люди та усвідомлення процесу сприйняття себе партнером у спілкуванні. Динаміку розгортання зазначеного показника у школах традиційного та інноваційного навчання ілюструє рис. 3.1.

З поданого рисунка чітко видно відмінності у рівнях рефлексії спілкування і взаємодії в учасників традиційного та інноваційного навчання. Якщо у школярів та студентів двох контрольних закладів зазначені показники сягають середніх значень і майже не спостерігається динаміки їх зростання з віком обстежуваних, а в студентів Чортківського медколеджу, навпаки – зниження, то у школярів експериментальних освітніх закладів ці самі показники мають значення вище середнього та високі, наближаючись до максимального результату у 7 балів. Окрім того, спостерігаються відмінності у виявах рефлексії спілкування та взаємодії залежно від того, на якому етапі фундаментального експериментування перебуває навчальний заклад.

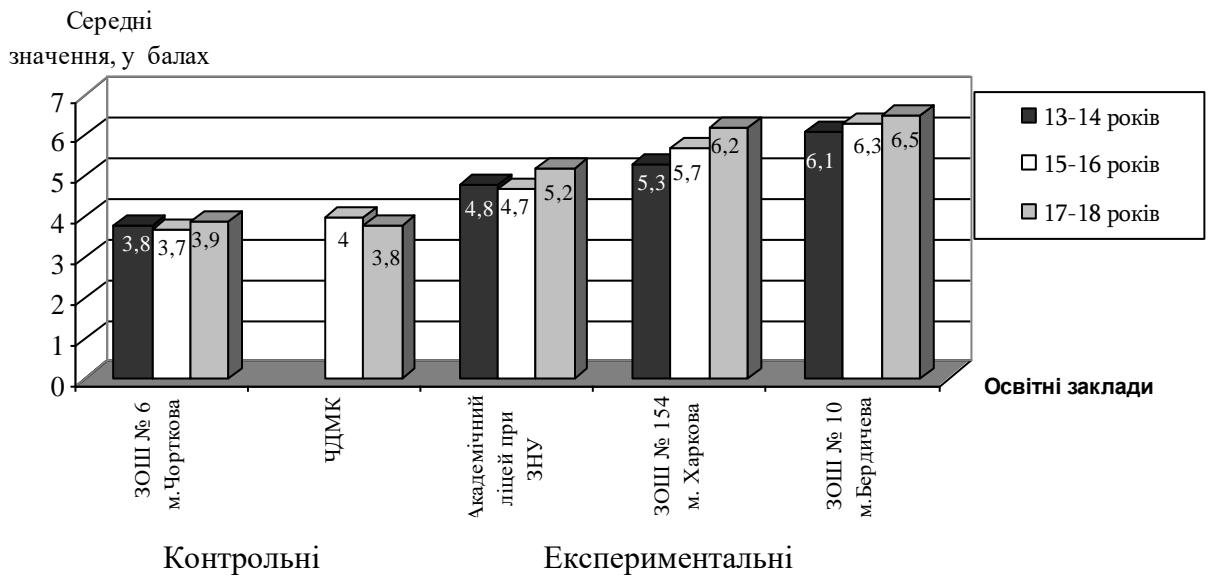


Рис. 3.1. Динаміка показників рефлексії спілкування та взаємодії учнів освітніх закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової у 2004-2007 роках (вибірка 1235 осіб, у балах)

В учнів Академічного лицейу при ЗНУ (другий етап експерименту), хоча показники значно вищі, порівняно із показниками учнів контрольних шкіл, однак у них не спостерігається вікова динаміка зростання, яка чітко окреслена у їх ровесників ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харків (третій етап) та експериментальній ЗОШ I-III ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської області (четвертий етап). Вочевидь значне зростання зазначених показників порівняно із кількісними даними учнів традиційних навчальних закладів є наслідком усвідомленої налаштованості всіх учасників розвивальних взаємин на співтворчість, креативно-перетворювальну діяльність та осмислення власних пошуково-творчих діянь, внутрішнє вмотивування до дослідницької та інноваційної діяльності. Сама ж динаміка розгортання рефлексії спілкування та взаємин в учнів експериментальних шкіл вказує на те, що у Харківській та Бердичівській ЗОШ I-III ступенів здійснюється реальне наповнення навчальних взаємостосунків як ціннісно-сміслового процесу

міжсуб'єктного спілкування.

З огляду на одержані показники висловимо наступні міркування. За відсутності експерименту (освітні заклади традиційного спрямування) основною своєю функцією педагог вважає ретрансляцію культурних змістоформ в організованість навчального предмета, у т.ч. моральних норм виховання, загальнолюдських цінностей тощо. Фактично він не тільки не є причетним до культуротворення, але навіть відокремлений від культури межами конкретного предмета власної професійної діяльності, що задаються дидактично і методично. Характер можливих новацій у такому разі обмежується лише сферою методики викладання і може здійснюватися шляхом виходу педагога в квазіметодичну позицію, завдяки якій і відбувається трансформація змісту і символів культури у фіксовані структури ЗУНів (знань, умінь, навиків), придатних для уможливлення репродуктивної роботи кожного учасника навчання в освітній системі [191, с. 102].

За умов лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту має місце принципове переосмислення, по перше, співвідношення культури і освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин «учитель – учень». Так, педагог-дослідник починає долати ретрансляційність у системі «культура – освіта», наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктним змістом, за якого вчитель вже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, а учневі відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні наданої інформації. При цьому спрямованість на свободу в професійній діяльності вчителя відходить від мінімальних показників і не редукується виключно до індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання. Позиція ж учня сутнісно починає визначатися розширенням меж нормативно заданого до кожного етапу модульно-розвивального процесу психолого-педагогічним змістом навчальної взаємодії з учителем та однокласниками, що спричинює істотне зростання формату свободи його переживань, думок, дій.

На *діагностико-концептуальному етапі* експериментування відношення педагога і культури можна охарактеризувати як «ситуацію споживання» останньої (вислів С. Ю. Степанова), коли педагог не просто репродуктивно транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживальницька інтенція сприяє тому, що педагог, творчо осмислюючи механізм сприйняття й освоєння учнями навчальної інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. За цих умов освітній процес організується, виходячи з культурних взірців і прототипів та з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Таке оргнаповнення навчально-виховного процесу дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення учнями знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

Ще істотніші зміни у свідомості педагога-дослідника відбуваються на *формульовально-розвивальному етапі* експериментування. Даний етап найбільш тривалий у часі, найпродуктивніший у наукових здобутках і практичних результатах. Принагідно зауважимо, що саме тут найповніше розгортається професійна робота як учителів, так і учнів із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у класі, виявляється рефлексивно-співтворчий стиль їх стосунків за конкретних умов інноваційного навчання.

На зазначеному етапі спосіб взаємодії педагога і культури можна охарактеризувати зверненням першого до другої як до поля професійних інновацій. Сутнісна особливість новаторської діяльності учителя виявляється у відшуканні нових оргзасобів і психоформ організації освітнього процесу та залученні учнів до процесу освоєння змістовних цінностей культури. Така діяльність конкретизується головню у власному проектуванні та

продукуванні комплексу інноваційних програмово-методичних засобів (авторські вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники) та у культивуванні різноманітних форм творчої активності та особистісної самореалізації школярів.

Подальшої видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин «учитель – учень». Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуропородження та культуротворчості), спонукає його сприймати учня як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб'єктивне "перевідкриття" найвагоміших досягнень культури, пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки, збагачення психосфери учня внутрішніми еталонами самопобудови свого Я. Активність протікання зазначених процесів підтверджують результати діагностики прояву рефлексії у сфері вітальності, соціальності та культурності за опитувальником «Рефлексія у життєдіяльності» А. С. Шарова (рис. 3.2).

Постійні інноваційні зусилля учасників розвивальних взаємин у сфері організації освітнього процесу, пошук нових форм і засобів його реалізації сприяють вищим показникам рефлексивності у вітальній, соціальній і, щонайперше, культурній сферах життєдіяльності учнів інноваційних модульно-розвивальних шкіл. Значну роль у досягненні зазначеного відіграють такі створені умови рефлексивно-співтворчого середовища як актуалізація і розвиток рефлексивних спроможностей наставників і наступників та культивування аксіонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів. Стосовно першої умови відмітимо, що і вчителі, й учні чітко усвідомлюють себе активними суб'єктами власної навчально-пізнавальної діяльності. Високу творчу активність, постійний саморозвиток і самовдосконалення виявляють педагоги-дослідники при створенні

відповідного інструментарію для проведення модульно-розвивальних занять.

Усереднені показники, у балах

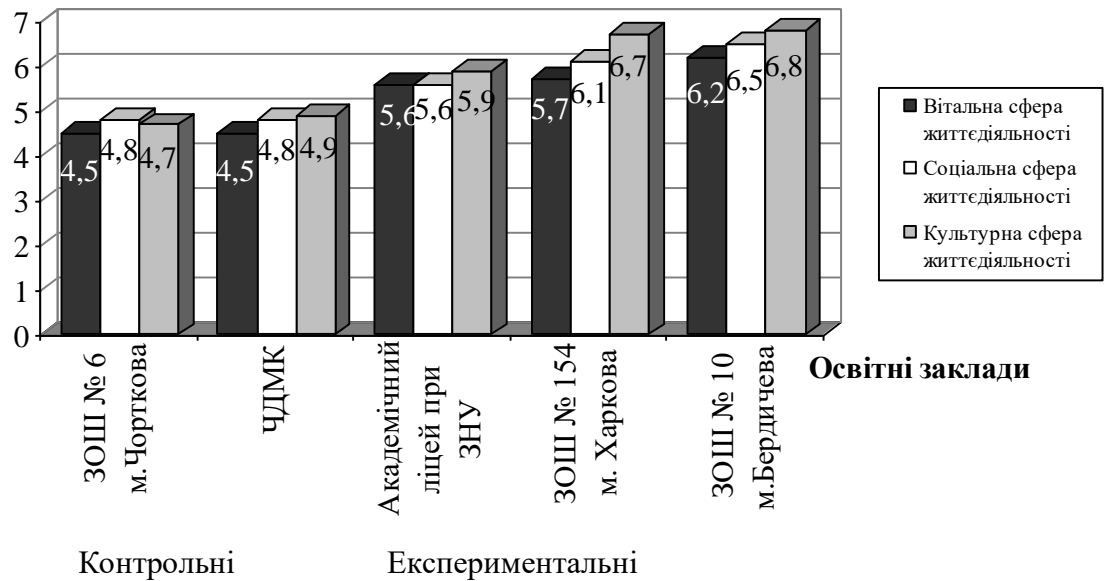


Рис. 3.2. Динаміка зростання показників рефлексивності у різних сферах життєдіяльності в учнів традиційного та інноваційного навчання за методикою А. С. Шарова «Рефлексія у життєдіяльності», одержані у 2005-2006 роках (вибірка 1350 осіб, у балах).

Так, скажімо, авторські граф-схеми навчальних курсів дають змогу всім учасникам мисленнєво осягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу, осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст. Зусилля вчителів спрямовані не просто на передачу знань, умінь, норм, цінностей через відповідні навчальні взірці, а головню на розвиток в учнів прагнення до відкриття проблемності, нових значень і смислів оточуючих реальностей, створення умов вільного вибору сфер долучення кожного до царини соціально-культурних цінностей.

Для вирішення останнього завдання створюються матриці навчальних модулів, що дають змогу адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості учня, водночас визначаючи виховний ідеал і психолого-педагогічні засоби його досягнення. Далі вчителями конструюються наукові проекти навчальних модулів, що

презентують своєрідну карту побудови ідеально-практичного прообразу паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учнів, тоді як освітні сценарії модульних занять тактично утілюють психодраматичну концепцію цієї співдіяльності шляхом детального висвітлення центральної сюжетної лінії розвитку і самоорганізації внутрішніх психодуховних станів і процесів школярів. Насамкінець модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості учня уможливають досягнення кожним учнем вищих рівнів самопізнання і самореалізації через самоздійснення системи освітніх учинкових дій, коли має місце саморозвиток їхньої індивідуальності. Навчання за такими взірцями стимулює навчальну ініціативність і самостійність учнів, активізує перебіг їхніх рефлексивно-сміслових процесів мислення.

Щодо другої умови створення рефлексивно-співтворчого середовища на формуально-розвивальному етапі експерименту – культивування аксіонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів, – що є відмінною рисою модульно-розвивальної системи навчання саме як інноваційної, то її детальна характеристика подана у розділі 2.4.

Останній, *результативно-узагальнювальний етап* експерименту продовжує збагачення психосоціального змісту модульно-розвивального навчання. Тут відбувається узагальнення та презентація результатів впровадження інноваційної системи, здійснюється комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, відстежується вплив створеного інноваційно-рефлексивного середовища на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої особистості. Власне, стає очевидним культуротворчий потенціал модульно-розвивальних взаємостосунків у самореалізації особистості вчителя і учня. Педагог, оволодіваючи мистецтвом наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільно значущому духовному виробництві. Тому відносини у системі «педагог – культура»

характеризуються як рефлексивні, за яких перший і друга постають як суб'єкти взаємоосмислення і взаємотворення. Учитель-дослідник усвідомлює себе суб'єктом розвитку культури, а культуру – умовою особистісно-професійного саморозвитку.

Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог-дослідник долучається до освітнього процесу як цілісна та культурно ємна особистість. Завдяки цьому він сприймає учня як принципово відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психологічних дій і вчинків. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе, коли особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу.

Таким чином, рефлексивна сутність змісту модульно-розвивального експерименту полягає в тому, що всі експериментальні зміни і психодидактичні інновації усвідомлюють як керівники експерименту, так і його виконавці – керівники шкіл, учителі-дослідники, практичні психологи. Більше того, участь в експерименті осмислюють й учні, котрі є учасниками активної розвивальної навчальної взаємодії.

Характерною особливістю експерименту є подальше поглиблення практикування і вдосконалення таких форм рефлексивної роботи як рефлексивно-позиційна дискусія, проблемно-рефлексивний діалог та полілог [див.104, с.28–46; 191, с.129–134]. Охарактеризуємо основні принципи та умови їх використання у практиці вчителів-дослідників модульно-розвивальних шкіл.

Використання *проблемно-рефлексивного діалогу* означає реалізацію в навчанні таких принципів, як діалогічність, проблемність, рефлексивність, особистісність. Діалогічність взаємодії вчителя та учня передбачає відносини

рівності і порозуміння між ними; принцип проблемності забезпечує виявлення внутрішніх проблемногенних джерел діалогу через навмисну фіксацію наставником виявлених протиріч у міркуваннях учнів; рефлексивність навчальної взаємодії проявляється як такий спосіб організації навчання, який стимулює осмислення і переосмислення учнями відкритих у процесі пошукової пізнавальної активності знань, норм і цінностей особистісність відображає засадничий зміст і смисловий вектор психокультурної спрямованості освітнього процесу загалом. Зусилля педагога-дослідника під час проблемно-рефлексивного діалогу переважно спрямовані перш за все на те, щоб: 1) спрогнозувати розгортання пізнавальної ініціативи учнів; 2) створити умови інтелектуально-конфліктної ситуації, яка б стимулювала миследіяльність учнів; 3) забезпечити можливість реалізації прагнення школярів до самостійного й організовано-узгодженого з іншими учасниками навчання розв'язання творчих задач і виконання індивідуальних освітніх проектів та програм; 4) ініціювати максимально повний вияв рефлексивно-творчого потенціалу учнів при пошуку відповідей на проблемні запитання, осмислення й переосмислення актуальних дилем і суперечностей.

Сама методика проведення проблемно-рефлексивного діалогу охоплює два основні прийоми. Перший пов'язаний із моделюванням проблемно-конфліктної ситуації за допомогою серії творчих задач чи питань на розмірковування й організацію способів їх інтелектуально-рефлексивного переосмислення у процесі пошуку прийнятних розв'язків; другий – із організацією цієї ж ситуації засобами неоднозначних проблемних запитань й у такий спосіб шляхом проектування особистісно-рефлексивних розв'язків їх учнями завдяки осмисленню розриву між своїми потенційними і реальними можливостями.

Важливо, що у процесі проблемно-рефлексивного діалогу відбувається культивування здібностей учнів до самоорганізації і самообілізації їхніх

зусиль із подолання проблемно-конфліктних ситуацій. Основний акцент при цьому робиться не на якнайшвидшому досягненні високого результату шляхом зняття і редукції творчих феноменів мислення, а навпаки, на підвищенні культури розумової праці. Ще одна важлива умова – дотримання рівності і взаєморозуміння у стосунках між учителем та учнем. Так, педагог не визначає цілком і повністю стратегію і тактику мислєдіяльності учня, а лише створює відповідні умови, які спонукають останнього через задіяння інтелектуальної, особистої і смислової рефлексії визначати власну програму висунення цілей, побудову засобів реалізації творчих завдань, осмислення і переосмислення змісту проблемно-конфліктних ситуацій.

Іншою важливою формою організації заняття, яка використовується вчителями переважно на системно-узагальнювальному та контрольньо-рефлексивному етапах модульно-розвивального освітнього циклу, є *метод рефлексивно-позиційної дискусії*, який дозволяє не тільки сформулювати банк пропозицій щодо вирішення будь-якої актуалізованої проблеми, а й стимулює оптимальне розгортання процесу глибинної інтелектуальної рефлексії учнів.

Освітній механізм позиційної дискусії припускає розподіл учнів класу на три групи. Завдання першої групи – вироблення у процесі спільної навчальної діяльності проекту розв'язання проблеми. При цьому вони повинні не лише висловити своє бачення розв'язку проблеми, а й обґрунтувати свою позицію. Після запропонованої презентації варіанту вирішення проблеми у процес обговорення долучається друга група, яка повинна виявити всі суперечливі, неоднозначні та альтернативні моменти і виголосити свої пропозиції, проекти чи програму дій. Третя група займається аналізом можливої інтеграції найбільш вагомих компонентів обох проектів. Після її виступу відбувається обмін позиційними ролями за принципом кола і повторення зазначених процедур. Важливою діагностичною умовою тут є фіксація конструктивних елементів на кожному етапі специфічних діянь усіх

трьох груп. Таким чином, зазначений метод ґрунтується на відомій гегелівській тріаді: теза – антитеза – синтез. Завдяки активізації процесів інтелектуальної рефлексії, він забезпечує високопродуктивну, рефлексивно зорієнтовану, розумову діяльність [125, с. 129].

Важливим методом, який активізує процеси рефлексії в учасників модульно-розвивального навчання, є *рефлексивний полілог*. Його мета – максималізувати самостійне творче мислення учасників заняття при осмисленні заданої проблеми і вибору шляхів її розв'язання у процесі колективного пізнавального процесу. За допомогою застосування даного методу відбувається: по-перше, глибоке особистісне освоєння учнями заданого змісту; по-друге, розвивається їхнє вміння бачити проблемні моменти у звичному матеріалі; по-третє, удосконалюються процеси постановки і конкретизації завдання; по-четверте, розширюється варіативність бачення шляхів їх розв'язання. Окрім того, відмітимо і значний виховний результат, як у контексті взаємостосунків учасників навчання – засвоєння принципів паритетності, відповідальності, взаємодопомоги учасників полілогу, усвідомлення ними власного вкладу у створення загальногрупового психологічного клімату в групі, так і в напрямку саморозвитку – ініціація і розгортання самооблізаційних і самоактуалізаційних здібностей, активізація рефлексивної саморегуляції.

Принцип полілогу передбачає, що першим висловлює своє бачення проблеми найменш компетентний учасник. Учень почуває себе впевнено і спокійно, оскільки на даний момент не запропоновано ніяких інших версій розв'язання проблеми. Вони виникають згодом як результат внутрішньорефлексивного опрацювання актуалізованого проблемно-ментального досвіду освітньої співпраці окремої навчальної групи.

Така структура полілогу забезпечує розвивальний ефект не лише найздібнішим учням, а й їх менш підготовленим однокласникам. Інакше кажучи, моделюється ситуація, яка сприяє не тільки максимальній реалізації

знань, досвіду, а й, що найважливіше, творчого потенціалу всіх учасників, коли максимальна пошукова енергія одержується як від перших (завдяки їх можливості більш глибоко і змістовно розгортати пізнавальний процес на основі наявного досвіду та ідей попередніх виступаючих), так і від других (через їхню здатність неупереджено поглянути на проблеми й оригінально, хоча і по-дилетанськи, спробувати їх розв'язати). Водночас заборона на повторення змушує кожного з учасників максимально зосереджено слухати й осмислювати міркування попередніх виступаючих, і не просто критикувати, а активно рефлексувати змістово-сміслові підстави їх пізнавального пошуку і, відштовхуючись від них, висувати конструктивні доповнення та альтернативи.

Отже, організація полілогу враховує індивідуальні відмінності партнерів у ситуаціях спільної роботи і створює просторово-часові обставини не тільки для розвитку продуктивного мислення кожного з його учасників окремо, а й сприяє найбільш ефективному розвитку процесу колективної творчої активності і самоактивності. Іншими словами, вказана структура групової взаємодії і спілкування реалізує, на наш погляд, один з найважливіших принципів проблемно-групового навчання, що, за умови виконання його вимог, сприяє розвитку учня як індивідуальності та універсума; мовиться про принцип гармонійного поєднання колективної роботи над проблемою з індивідуальною, про переважання суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним [див. 53; 183].

Підсумовуючи сказане зауважимо, що, на відміну від класно-урочної та лекційно-семінарської систем, котрі організують раціоналістичний вплив учителів і викладачів на життя дітей і молоді і недостатньо уваги приділяють ефективним способам утвердження поведінки та суспільної свідомості учнів, за модульно-розвивального навчання створюється особливе інноваційно-рефлексивне середовище, яке дає змогу максимально повно реалізувати позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному,

психосмисловому і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їх до спільної розвивальної взаємодії, критичної рефлексії та особистісної самореалізації. У будь-якому разі важливими принципами рефлексивної організації освітнього процесу є: а) глибинне осмислення, аналіз і переосмислення учнями свого емпіричного досвіду; б) їхня налаштованість на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури; в) концептуалізація і розвиток гуманістичних цінностей, що здобуваються у співтворчості вчителя і учня; г) ситуативне культивування рефлексивних здібностей в учасників розвивальних взаємостосунків проблемно-діалогічними, програмово-методичними, оргтехнологічними і власне психолого-педагогічними засобами.

3.2. Психологічний аналіз результатів вивчення особливостей розвитку рефлексивності навчальної діяльності школярів контрольних та експериментальних шкіл

Відповідно до поставлених завдань і концептуальної основи дослідження, емпіричне вивчення рефлексивних процесів школярів контрольних та експериментальних шкіл було побудовано наступним чином. Усі дослідницькі методики були спрямовані на вивчення особливостей функціонування рефлексивних процесів, виявлення умов та закономірностей їх розвитку, дослідження рефлексивної діяльності учнів на різних періодах інноваційного перебігу модульно-розвивального навчального процесу.

Підбір психодіагностичних методик здійснювався за низкою критеріїв: а) відповідність можливостей методики цілям і завданням дослідження; б) поліінформативність (багатовимірність), тобто одержання більшого обсягу інформації при оптимальній кількості задіяних методик; в) урахування вікових особливостей досліджуваних.

У комплекс методик увійшли наступні: основні – опитувальник визначення індивідуального вияву рівня рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, опитувальник “Рефлексія у життєдіяльності” А. С. Шарова; додаткові – метод змістово-сміслового аналізу конкретної ситуації розв’язання учнями задач на міркування, модифікований Г. І. Катрич, метод особистісних конструктів, модифікований у тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко, метод сфокусованого інтерв’ю Н. О. Дєєвої та метод ціннісних орієнтацій М. Рокича, модифікований О. В. Хайянен.

Дослідження проводилося протягом 2004–2007 років. Вибірку склали учні загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 6 м. Чорткова Тернопільської області, студенти Чортківського державного медичного коледжу, учні експериментальних шкіл – ЗОШ І–ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської області, ЗОШ І–ІІІ ступенів № 154 м. Харкова та Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті. Загальна кількість досліджуваних становила 1350 осіб. Вікові межі вибірки визначалися цілями і завданнями, поставленими в роботі, відповідно вік обстежуваних варіював у межах 13–18 років. При цьому, обираючи зазначений віковий діапазон, ми виходили із таких міркувань.

Сучасні підходи до вивчення специфіки підліткового та юнацького віку, дають підстави стверджувати, що одним із вікових новоутворень даних періодів є рефлексія (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, І. С. Кон, В. С. Мухіна, В. І. Слободчиков, Е. Шпрангер). Однак, якщо в концепціях Л. С. Виготського, Е. Шпрангера рефлексія відноситься до особистісних рис, то Л. І. Божович вважає її потребою підлітків; І. С. Кон підкреслює виняткову роль рефлексії в механізмах роботи самосвідомості; В. І. Слободчиков, Г. О. Цукерман вказують на специфічність рефлексії, зокрема внутрішньої, яка проявляється у мисленневих діях.

Важливим з огляду на зазначене є також міркування Л. С. Виготського, котрий стверджував, що “...у підлітка виникає рефлексія, у дитини вона

неможлива” [40, с. 228]. Оскільки сучасні вікові дослідження рефлексивних процесів, у т.ч. й пізнання розвитку рефлексії учбової діяльності молодших школярів (відомі дослідження Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. З. Зака, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова та ін.), вивчення процесів становлення самооцінки і рефлексії молодшого школяра (М. Є. Боцманова, А. В. Захарова, В. Г. Романко та ін.), легко спростовують це твердження, то напрошується висновок, що у підлітковому і юнацькому періодах рефлексія зазнає якісних змін і виявляється як особлива організованість самосвідомості, яка характеризується інтегрально-системними перетвореннями. Тому в дослідженні виходимо з того, що рефлексія посідає вагоме місце у складній структурі психіки людини, а відтак розглядаємо її як комплексну синтетичну рису-якість, котра постає одночасно і як психічна здатність, і як процес, і як стан, і як властивість особистості [29, с. 95].

Враховуючи, що розвиток рефлексії проходить кілька етапів, що характеризуються гетерохронністю дозрівання різних її сторін, нами діагностувався рівень рефлексивності школярів контрольних та експериментальних навчальних закладів у віковому діапазоні 13–14, 15–16 та 17–18 років. Для реалізації цього завдання була вибрана методика визначення рівня індивідуальної міри рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, яка досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів – перебіг власного мислення, свідомості, діяльності, особистості, з одного боку, і зміст свідомості іншої людини, розмірковування за неї, розуміння її позиції і мотивів – з іншого. Обстеження проводилося у формі письмового опитування у групі. Одержані результати подані у табл. 3.4.

Як видно із таблиці, вираженість рефлексії у різних категорій обстежуваних має тенденцію до зниження з віком низьких показників і зростання середніх та високих. Однак існують істотні відмінності у динаміці вияву рефлексивності в учасників традиційного та інноваційного навчання. Зокрема, якщо в учнів експериментальних шкіл з модульно-розвивальним

Таблиця 3.4

Зведена таблиця визначення рівня розвитку рефлексивності за методикою А. В. Карпова, В. В. Пономарьової «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» учнів контрольних та експериментальних шкіл у 2004-2005 роках (вибірка 1235 осіб)

Вид та назва загальноосвітнього навчально-виховного закладу		К-сть обстежуваних	Вік обстежуваних	Вираженість в стенах (у %)										Низько-рефлексивні	Адекватно-рефлексивні	Високо-рефлексивні
				1	2	3	4	5	6 *	7 *	8	9	10			
Традиційні	ЗОШ I-III ступенів № 6 м. Чорткова Тернопільської обл.	91	13-14 років	6.6	9.9	21.95	27.5	21.95	12.1	-	-	-	-	38.4	61.6	-
		58	15-16 років	10.3	6.9	22.4	24.2	20.7	13.8	1.7	-	-	-	39.6	60.4	-
		48	17-18 років	4.15	4.15	20.8	29.2	29.2	12.5	-	-	-	-	29.1	70.9	-
	Чортківський державний медичний коледж (ЧДМК)	272	15-16 років	3.3	12.9	27.2	19.1	18.8	18.0	0.7	-	-	-	43.4	56.6	-
		186	17-18 років	4.3	8.0	19.4	19.4	19.9	24.7	4.3	-	-	-	31.7	68.3	-
	Середні показники		655	-	4.4	10.2	23.7	20.2	19.8	13.6	2.1	-	-	-	38,3	61.7

Продовження табл. 3.4

Вид та назва загальноосвітнього навчально-виховного закладу		К-сть учнів	Вік обстежуваних	Вираженість в стенах (у %)										Низько-рефлексивні	Адекватно-рефлексивні	Високо-рефлексивні		
Експериментальні	ЗОШ І-ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської обл.	58	13-14 років	1,7	1,7	3,5	8,6	15,5	31,0	27,6	7,0	1,7	1,7	6,9	82,7	10,4		
		72	15-16 років	1,4	1,4	2,8	8,3	19,5	34,7	20,8	6,9	4,2	-	5,6	83,3	11,1		
		74	17-18 років	-	1,4	4,1	5,4	18,9	25,6	32,4	8,1	4,1	-	5,5	82,9	12,2		
	ЗОШ І-ІІІ ступенів № 154 м. Харкова	46	13-14 років	2,2	4,3	2,2	8,7	17,4	28,2	26,1	8,7	2,2	-	8,7	80,4	10,9		
		59	15-16 років	-	3,4	3,4	5,1	11,8	30,5	35,6	6,8	3,4	-	6,8	83,0	10,2		
		79	17-18 років	-	2,5	3,8	5,1	11,4	30,4	35,4	7,6	2,5	1,3	6,3	82,3	11,4		
	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті	44	13-14 років	2,3	-	6,8	22,7	20,4	25,0	11,4	9,1	2,3	-	9,1	79,5	11,4		
		80	15-16 років	2,5	3,8	3,8	15	20,0	23,7	20,0	7,5	1,2	2,5	10,1	78,7	11,2		
		68	17-18 років	-	4,4	7,4	10,3	17,6	20,6	26,5	8,8	2,9	1,5	11,8	75,0	13,2		
	Середні показники		580	-	1,1	2,6	4,1	8,4	16,9	27,8	26,7	7,8	2,8	0,8	7,8	80,8	11,4	
	Різниця середніх показників		-	-	-	3,3	7,6	19,6	10,8	2,9	14,2	24,6	7,8	2,8	0,8	- 30,5	- 19,1	+ 11,4

Примітки:

1. ■ – середні статистичні значення для окремих вікових груп;
2. * – оптимальні рівні рефлексивності, визначені методикою

навчанням ця залежність є прямо пропорційною, то в учнів загальноосвітніх навчальних закладів з традиційним навчанням спостерігається збільшення кількості низькореклексивних 15–16-річних учнів (39,6% порівняно з 38,4% учнів 13–14 років та 29,1% 17–18-річних). Це нашоує на припущення, що розвиток рефлексії визначається не лише віковими особливостями, а й, поперше, певними індивідуально-особистісними та, по-друге, організацією і реальним наповненням навчального процесу, передусім його цілями, змістом, формами, технологіями, методами і засобами.

Підтвердженням першого пункту припущення є той факт, що рефлексивність належить до групи інтегративних психічних процесів, які виявляються і самоздійснюються на основі всієї сукупності аналітичних, когнітивних та інших процесів під системоутворювальною дією суто діяльнісних завдань. Такий комплексний характер розвиткових змін рефлексивної спроможності школярів передбачає існування складних опосередкованих взаємо-зв'язків між процесами, котрі протікають у діяльності, і властивостями, які наявні в ній. Власне, і самі ці зв'язки між рефлексивністю і різними сторонами навчальної діяльності вирізняються опосередкованістю і складноструктурованістю.

Порівнюючи показники учнів традиційної форми навчання 13–14 та 15–16 років, відмічаємо, що, хоча в обох обстежуваних групах найчастіше зустрічається результат у 4 стени (27,5% та 24,2% відповідно), все ж у 15–16-річних присутні дві протилежні тенденції: а) зростає кількість учнів з оптимальним рівнем рефлексії (6 та 7 стени) до 15,5%, водночас з'являється більше учнів з низькими показниками рефлексивності в 1 та 3 стени (10,3% та 22,4% порівняно з 6,6% та 21,95% у 13–14-річних). Подібне відхилення від загальної тенденції виявляється й у 17–18-річних учнів. Так, серед даної категорії менше осіб з низькими показниками, однак менше їх і з оптимальним рівнем (12,5%).

Є підстави наведені дані зрозуміти та інтерпретувати як індивідуальні особливості розвитку рефлексивності школярів за умови розгляду рефлексії як здатності [див. р.1.2]. Зазвичай рефлексія не долучається до загальної структури здібностей. Проте існують експериментальні розвідки [див. 86; 159], які підтверджують наявність рефлексивності як особливої здатності, котра визначає загальну ефективність усвідомленої регуляції будь-якої психічної діяльності, а також можливість її трактування саме як загальної здібності (поряд з інтелектом, здатністю до навчання і креативністю).

Аналіз одержаних результатів серед студентів Чортківського державного медичного коледжу першого року навчання, котрі вступили до коледжу на основі базової середньої освіти (9 класів), та другокурсників, які навчаються на базі повної загальної середньої освіти (11 класів), підтвердив виявлені закономірності. Так, серед 15–16-річних студентів більше низькорефлексивних (43,4%), порівняно з однолітками-школярами (39,6%), однак і більше оптимально рефлексивних (18,7% осіб мають показник на рівні 6 і 7 стенив). Якщо серед студентів цього віку найбільша кількість (27,2%) тих, хто одержав результат у 3 стени (що є навіть вищим, аніж у школярів їхнього віку), то серед студентів 17–18 років максимальну кількісну вираженість (24,7%) відображає показник у 6 стени, що характеризує нормативно оптимальний рівень розвитку рефлексивності. Даний факт підтверджує припущення, яке висловлюється окремими дослідниками [див. 16; 23; 213]: найбільш сензитивним періодом розвитку рефлексивності слушно вважати вік 15–17 років. Саме у цей період досягається її висока функціональна дієвість, коли у більшості старшокласників вона адекватна їх можливостям самореалізуватися, у багатьох наближається до оптимального особистісного перебігу. Особливо чітко дана тенденція наявна в учнів інноваційних шкіл модульно-розвивального типу (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Кількісні показники рефлексивності учнів освітніх закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова, В. В. Пономарьової у 2004-2007 роках (вибірка 1235 осіб, у %)

У школах модульно-розвивального типу загальний показник адекватнореклексивних старшокласників становить 80,8%. До того ж з'являється група (11,4%) високореклексивних, котрі набувають донині не проявленої здатності – до інтроспекції, яка містить дві основні характеристики: 1) спроможність долучати до кола предметів уявного розгляду власні думки, відчуття і вчинки, що дозволяє підліткові бачити себе очима інших та усвідомлювати недоліки і переваги власної особистості; 2) можливість розрізняти суперечність між думками, словами і вчинками, що дає змогу “створювати” ідеальні конструкції, які не обов'язково висловлювати або втілювати в дію, тобто мовиться про здатність оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами.

Залежність рефлексивності від вікових індивідуально-типологічних параметрів розвитку особистості наочно демонструють результати обстежень, наведені в табл. 3.5 і 3.6.

Порівняльний аналіз динаміки середніх показників рівня рефлексивності учнів 13–14, 15–16 та 17–18 років показує, що має місце чітке її зростання, причому характерним є те, що за традиційного навчання при переході від 13–14 до 15–16 років зростання крайніх показників незначне (кількість учнів з дуже низьким рівнем зменшилася лише на 0,2%, високий

рівень наявний у 0,9% обстежуваних), а при переході від 15–16 до 17–18 років зміна показників є значно вагомішою (на 4,4% та 2,9% відповідно), тобто зростає приблизно вчетверо. До того ж і кількість учнів із середнім рівнем рефлексії збільшилася на 7,9% (у попередньому випадку такий зсув становив 2,3%), а із низьким – зменшилася на 6,4% (проти 3,0%).

Таблиця 3.5

Узагальнені дані визначення рівня розвитку рефлексивності у різних вікових групах обстежуваних за традиційного навчання, одержані за методикою “Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності” А. В. Карпова, В.В. Пономарьової у 2004-2005 роках (вибірка 655 осіб, у %)

Вікові пара-метри	Назва навчального закладу	Кількість обстежуваних	Рівень рефлексивності				
			Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
13–14 років	ЗОШ I–III ступенів № 6 м. Чорткова	91	16,5	49,4	34,1	-	-
15–16 років	ЗОШ I–III ступенів № 6 м. Чорткова	58	17,2	46,6	34,5	1,7	-
	ЧДМК	272	16,2	46,3	36,8	0,7	-
	Середній показник	-	16,3	46,4	36,4	0,9	-
17–18 років	ЗОШ I–III ступенів № 6 м. Чорткова	48	8,3	50	41,7	-	-
	ЧДМК	186	12,3	38,8	44,6	4,3	-
	Середній показник	-	11,9	40,0	44,3	3,8	-

Наші емпіричні дані підтверджують висновок інших дослідників [див. 16; 62] про те, що підвищення рівня рефлексивності спостерігається в критичні періоди життя, коли людині приходится робити життєвий вибір, приймати важливі рішення (закінчення школи, вступ до ВНЗ, працевлаштування чи одруження тощо).

Таблиця 3.6

**Узагальнені дані визначення рівня розвитку рефлексивності у різних вікових групах учнів, котрі навчаються в інноваційних школах модульно-розвивального типу, одержані у 2004-2007 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності»
А. В. Карпова, В. В. Пономарьової (вибірка 580 осіб, у %)**

Вікові параметри	Назва навчального закладу	Кількість обстежуваних	Рівень рефлексивності				
			Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
13-14 років	ЗОШ I-III ступенів № 10 м.Бердичева	58	3,4	12,1	46,5	34,6	3,4
	ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харкова	46	6,5	10,9	45,6	34,8	2,2
	Академічний ліцей при ЗНУ	44	2,3	29,5	45,4	20,5	2,3
	Середній показник	-	4,1	17,5	45,8	30,0	2,6
15-16 років	ЗОШ I-III ступенів № 10 м. Бердичева	72	2,8	11,1	54,2	27,7	4,2
	ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харкова	59	3,4	8,5	42,3	42,4	3,4
	Академічний ліцей при ЗНУ	80	6,3	18,8	43,7	27,5	3,7
	Середній показник	-	4,2	12,8	46,7	32,5	3,8
17-18 років	ЗОШ I-III ступенів № 10 м. Бердичева	74	1,4	9,5	44,5	40,5	4,1
	ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харкова	79	2,5	8,9	41,8	43,0	3,8
	Академічний ліцей при ЗНУ	68	4,4	17,7	38,2	35,3	4,4
	Середній показник	-	2,8	12,0	41,5	39,6	4,1

В учнів експериментальних шкіл, які знаходяться на третьому – четвертому етапі експерименту, теж наявна зазначена тенденція (див. табл. 3.6), хоча й виражена вона дещо м'якше, гармонійніше. Це цілком логічно, оскільки, розглядаючи рефлексію як механізм самоуправління особою процесом власної діяльності, варто відмітити виняткове значення

розвитку самостійності особистості, її здатності до довільної і свідомої регуляції своїх діянь. Зрозуміло, що звичайна школа справляється із традиційним завданням трансляції знань, умінь, навичок, які потрібно застосувати здебільшого в однотипній, відносно знайомій, ситуації. Але вона не створює спеціальних умов для розвитку і реалізації рефлексивної саморегуляції учнів, а відтак і для оптимізації психологічного потенціалу їх особистісної рефлексивності.

За модульно-розвивальної системи навчання увага головно приділяється створенню умов, за яких учні виступають для самих себе і як об'єкти, і як суб'єкти управління своєю освітньою діяльністю, а тому оцінюють, планують, організовують і контролюють свої виконавчі дії, утверджуючись у навчанні як активні і самостійні особистості. Досягається це тоді, коли, по-перше, вчитель мотивує розумову працю учнів таким чином, щоб вони прийняли мету і цілі навчання, зреалізували змогу оцінити значущість їх для себе та реальну можливість їх досягнення і на цій основі долучалися до активної освітньої діяльності паритетного психологічного змісту; по-друге, він не тільки регулює сам процес освітньої роботи учнів, організовує предметний зміст їхньої діяльності та підбирає відповідну її форму, а й надає змогу останнім самим виконувати зазначені функції; і по-третє, активно залучає школярів до рефлексивних контролю й оцінювання успішності своїх навчальних зусиль і конкретних досягнень. У такий спосіб у кожного вихованця розвиваються внутрішні функції самоуправління, він набуває психодуховного досвіду як підґрунтя ефективною регуляції своєї поведінки і життєактивності, у т.ч. підвищуючи власний показник рефлексивності.

Порівняння результатів експериментальних обстежень, занесених у табл. 3.5 і 3.6, показує, що визначальним фактором впливу на розвиток рівня рефлексивності старшокласників є організація їхньої паритетної освітньої діяльності. Зокрема, аналіз даних табл. 3.5 підтверджує раніше виголошене:

навіть фрагментарні зміни у формі чи структурі організації навчання по-іншому впливають на розвитковий перебіг актуальної рефлексивності, стимулюючи, або, навпаки, загальмовуючи його. Так, якщо порівняти показники 15–16-річних учнів ЗОШ I–III ступенів № 6 м. Чорткова та студентів ЧДМК цього ж віку, то відмінності у їх рефлексивному потенціалі є незначні (перебувають у межах 1–2%). При цьому навчання першокурсників у ЧДМК ведеться за класно-урочною системою, головню у формі комбінованого уроку. Однак істотним є те, що тривалість занять у коледжі відповідає студентській парі (85 хв), а перерви між парами становлять 30–40 хв. Така зміна спершу досить важко сприймається студентами-початківцями. Проте добре налагоджена психологічна служба і система кураторства допомагає їм долати труднощі адаптації. Попри це, повністю здолати певний негативний вплив оргумов навчання не вдається, що, мабуть, й зумовлює такий факт: якщо серед школярів високий показник рефлексивності спостерігається в 1,7%, то серед студентів цього ж віку – лише у 0,7%.

Аналіз результатів емпіричного вивчення рівнів рефлексивності учнів та студентів 17–18 років у вказаних навчальних закладах демонструє дещо іншу картину. Дуже низький і низький рівні спостерігаються у 58,3% школярів та 51,1% студентів даного віку. Водночас показники середнього та високого рівнів теж кращі серед студентської молоді (44,6% проти 41,7% та 4,3% проти 0%). Варто зазначити, що навчання другокурсників (випускники шкіл, котрі мають повну середню освіту і вступають відразу на другий курс) ведеться за лекційно-семінарською системою. Крім того, значна увага в коледжі приділяється сучасним засобам ведення навчання, зокрема візуалізації, використанню фрагментів інтерактивних методів проведення лекцій та діловим іграм з моделювання виробничих ситуацій під час практичних занять. Однак ці показники рефлексивності студентів не досягають рівня навіть тих шкіл модульно-розвивального навчання, які

знаходяться на 1–2 етапах експериментування, у т.ч. й Академічного ліцею при ЗНУ. Пояснюємо це відсутністю системних умов рефлексивного середовища при традиційній освітній моделі організації навчання.

Дослідження інших науковців [див. 59, с. 34] виявили, що ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу при читанні лекцій з використанням аудіовізуальних засобів зростає з 30% до 50%, а при організації дискусій – до 70%. На жаль, застосування сучасних методів візуалізації та активних методів навчання не дає змоги говорити про розвиток рефлексивних процесів у студентів, тому що ці методи не виходять за функціональні рамки розсудливо-емпіричної форми мислення. За допомогою лекцій можуть передаватися знання, але не завжди формуються поняття, адже, як відзначав ще Л. С. Виготський, “саме собою заучування слів і поєднання їх з предметами не приводять до утворення поняття, тільки у процесі якоїсь осмисленої доцільної діяльності, спрямованої на досягнення відомої мети або на розв’язання певної задачі, може виникнути й оформитися поняття” [41, с. 127]. Отож без активної навчальної діяльності самого студента не лише не можуть активно функціонувати рефлексивні процеси, а й навіть сформуватися особистісні поняття.

На практичних заняттях для вироблення різноманітних умінь і навичок студентів, у т.ч. й уміння визначити стратегію майбутньої професійної поведінки, у досвіді викладачів ЧДМК використовується метод ділових ігор. Перевага останніх в тому, що вони дають змогу певною мірою пізнати реальну діяльність, знайти найоптимальніший розв’язок конкретної задачі, та відчути наслідки прийнятих рішень. Кожна ділова гра має свій вироблений алгоритм (блок-схему) поступу інформації, цикл моделювання рішення та імітаційну модель керованого об’єкта. Результати оцінюються за алгоритмом, який часто студенту не відомий. Відтак традиційні ділові ігри збагачують профорієнтаційні цінності учасників взаємодії інформаційно-пізнавальним баченням проблеми, але не завжди стимулюють розвиток

рефлексивно-творчого потенціалу особистості. Значно більші можливості має використання інтерактивних методів навчання та така організація ділових ігор, коли реалізується принцип відтворення проблемних ситуацій, а сумісна діяльність учасників діалогічного спілкування спрямована на звернення до засад власних дій [216].

За модульно-розвивальною системою одним із найважливіших принципів навчального процесу є самоактивність самих учнів. Останні виконують дії з перетворення умов задачі задля виявлення загального відношення об'єкта, що вивчається; моделюють виділене відношення у предметній, графічній чи буквенній формі; перетворюють моделі відношень для вивчення їх властивостей в ідеальному вигляді; будують систему конкретних завдань, які вирішуються загальним способом; контролюють виконання своїх попередніх дій; оволодівають загальним способом теоретичних діянь як результатом розв'язання низки навчальних задач.

Для реалізації змісту навчання важливе значення має вибір адекватної форми, завдяки якій вдається отримати розвитковий ефект. Він досягається, по-перше, через відмову від стереотипів мислення, котрі склалися раніше, та усвідомлення ширших можливостей тих способів розв'язування проблем, які були отримані під час навчання; по-друге, шляхом свідомого долучення рефлексії до процесних структур розв'язування практичних проблем; по-третє, за допомогою встановлення зв'язків між знаннями, отриманими раніше певною мірою незалежно, дискретно одне від одного. Оскільки до освітнього змісту, крім навчально-предметного і методично-засобового, входить ще й психолого-педагогічний, що задається для вчителя та учня нормативно до кожного періоду й етапу цілісного модульно-розвивального процесу, то повноформатна актуалізація цього змісту на рівні особистості є справою складною. В окремих випадках виникають ускладнення через труднощі з відділенням способу дій від змісту дій, тим більше в контексті обґрунтування підстав власних освітніх дій старшокласника, котрі

передбачають використання спеціальних знакових засобів моделювання. Все це природно вимагає роботи з абстракціями високого рівня, вихід з площини предметного змісту в площину осмислених способів своїх дій, сформованості критеріїв, потрібних для проблематизації відшуканого способу виконання завдання тощо.

Вищезазначені концептуальні орієнтації уможливили детальне вивчення динаміки розгортання рефлексивних процесів за модульно-розвивального навчання, для чого нами була створена комплексна програма дослідження даного психологічного явища (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Програма комплексного психологічного дослідження динаміки розгортання рефлексивних процесів учнів інноваційних та традиційних шкіл

Періоди модульно-розвивального процесу	Переважаючий вид рефлексії на даному періоді	Форми вияву та їхня сутнісна властивість	Психодіагностичний інструментарій	Функціональна спрямованість методики
Інформаційно-пізнавальний	Інтелектуальна рефлексія – спрямованість свідомості учнів на аналіз засад власного способу дії	<u>Екстенсивна форма</u> – контролює і визначає рух-поступ мислення в очевидному для учня змісті предметної ситуації. <u>Інтенсивна форма</u> – регулює предметне перетворення проблемної ситуації, виявляє в ній незрозумілі моменти. <u>Конструктивна форма</u> – визначає цілісне перетворення змісту мислення	Метод змістового смислового аналізу ситуації розв’язання задач, модифікований Г.І. Катрич. Опитувальник „Рефлексія у життєдіяльності” А.С. Шарова	Дослідження рівневої організації інтелектуальної рефлексії. Визначення здатності до усвідомлення підстави власних дій через рефлексивні процеси осмислення, обґрунтованості, організованості

Продовження табл. 3.7

Періоди модульно-розвивального процесу	Переважаючий вид рефлексії на даному періоді	Форми вияву та їхня сутнісна властивість	Психодіагностичний інструментарій	Функціональна спрямованість методики
Нормативно-регуляційний	Особистісна рефлексія – осмислення і конкретизація уявлень і знань у дієві принципи само оцінювання і самоконтролю	<p><u>Ситуативна форма</u> – забезпечує безпосереднє особистісне долучення учня як цілісного Я до мисленнєвого потоку й актуальної життєдіяльності.</p> <p><u>Ретроспективна форма</u> – пере- і самоосмислення одержаного досвіду, реконструкція особистісно значущих моментів усього раніше здобутого.</p> <p><u>Проспективна форма</u> – контекстне розширення предметного поля осмислення, планування цілей, результатів і можливих альтернатив задля самовизначення особистості</p>	<p>Опитувальник „Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності” А.В. Карпова, В.В.Пономарьової</p> <p>Тест діагностики рефлексії І.Л.Пономаренко (метод особистісних конструктів – модифікована техніка репертуарних решіток Дж. Келлі)</p>	<p>Визначення змісту рефлексії власної свідомості через рівень вияву ситуативної, ретроспективної і проспективної видів рефлексії</p> <p>Особливості подання, наявності у самосвідомості характеристик власного Я</p>

Продовження табл. 3.7

Періоди модульно-розвивального процесу	Переважаючий вид рефлексії на даному періоді	Форми вияву та їхня сутнісна властивість	Психодіагностичний інструментарій	Функціональна спрямованість методики
Ціннісно-рефлексивний	Смислова рефлексія – ціннісно-смислове самовизначення учня у навчальній ситуації, найближчому довкіллі, мінливому світі	<p><u>Смислоутворення</u> – вироблення особистісних смислів, диференціація рефлексивних уявлень, поширення смислу від провідних, смислоутворювальних до часткових, похідних у конкретній ситуації.</p> <p><u>Смислоусвідомлення</u> – розширення, відновлення контекстів і смислових зв'язків, змістовна перебудова життєвих відношень і смислових зв'язків.</p> <p><u>Смислопобудова</u> – особливості внутрішньої діяльності з упорядкування чи перебудови ставлень-відношень зі світом</p>	<p>Метод фокусованого інтерв'ю Н.О.Деєвої</p> <p>Рефлексія ціннісних орієнтацій – методика М.Рокича, модифікована О.В.Хаяйнен</p> <p>Опитувальник «Рефлексія у життєдіяльності» А.С. Шарова</p>	<p>Визначення якісних компонентів ціннісно-смислової сфери: рефлексивна активність, рівні та риси рефлексивності.</p> <p>Внутрішнє усвідомлення логіки вияву смислу.</p> <p>Рівні прояву регулятивних тенденцій самопобудови, самоствердження, саморегуляції</p>

Продовження табл. 3.7

Періоди модульно-розвивального процесу	Переважаючий вид рефлексії на даному періоді	Форми вияву та їхня сутнісна властивість	Психодіагностичний інструментарій	Функціональна спрямованість методики
Духовно-креативний	Духовно-екзистенцій-на рефлексія – цілісне переосмислення і перетворення особою цілей, змісту і способів власного життя	<p><u>Творча інтродекція</u> – рефлексивне привласнення надбань загальнолюдської культури, заміна монолітного «вбирання» на внутрішнє осмислення і прийняття</p> <p><u>Трансцендуюча рефлексія</u> – іманентність особистості світу в усіх його вимірах (аксіологічному, моральному, естетичному, науково-теоретичному, теологічному тощо).</p> <p><u>Життєтворчість</u> – форма концентрації потенціалу людини для реалізації межових і позамежових цілей і цінностей розвитку</p>	<p>Проективна методика М.Н.Утіциної «Сприйняття себе й оточення»*</p> <p>Анкета «Смисли життєдіяльності» А.С.Шарова</p>	<p>Вияв конструктивності і впорядкованості внутрішніх уявлень особистості.</p> <p>Багатовимірність оформлення індивідуального спрямовано-напруженого простору життєдіяльності людини як суб'єкта культури</p>

Примітка. * – зазначені методики в дослідженні не використовувалися

Відповідно до основної гіпотези дослідження розгортання й активне функціонування рефлексії в учасників інноваційно зорієнтованого навчання можливе: по-перше, за умови створення належного інноваційно-рефлексивного середовища, яке є важливим чинником конструктивного впливу на процеси особистісного розвитку школяра; по-друге, завдяки поперемінному активному перебігу різновидів рефлексії у цілісному модульно-розвивальному освітньому циклі, коли інтелектуальна рефлексія найбільш інтенсивно розвивається на інформаційно-пізнавальному періоді, особистісна починає формуватися на нормативно-регуляційному, смислова одержує найбільший розвій на ціннісно-рефлексивному, а духовно-екзистенційна – на духовно-креативному періоді інноваційної системи навчання; саме так і відбувається інтенсивне зростання рефлексивного потенціалу наступників. Зважаючи, що найвищого, духовно-універсумного, рівня самотворення рефлексивності в досліджуваному віковому діапазоні людського життя досягають лише одиниці (система інноваційного навчання через моделювання ситуацій самотутнього творення і продуктивного фантазування учасників освітньої діяльності закладає основи їх здатності до розширення внутрішніх меж духовного самовдосконалення, виходу за освоєні горизонти самореалізації, однак самі ці можливості реалізуються в більшості випускників лише у зрілому віці), то ми обмежилися емпіричним вивченням особливостей розгортання рефлексивних процесів на перших трьох періодах модульно-розвивального навчання, що забезпечують оволодіння кожним наступником взаємозалежною системою знань, умінь, норм і цінностей.

Для більш детального емпіричного пізнання процесів і механізмів функціонування *інтелектуальної рефлексії*, окрім вищезгаданих головних методів дослідження, було використано у ролі додаткового метод змістовно-смислового аналізу конкретної ситуації розв'язання учнями творчих задач (на міркування), модифікований Г. І. Катрич.

Експериментальне дослідження різних видів інтелектуальної рефлексії вимагає використання таких задач, яким властиві проблемність і конфліктність, тобто творчих задач, що здебільшого застосовуються у вивченні інноваційних процесів (див. додаток К). З допомогою цих задач є можливість моделювати особливі, унікальні щодо досліджуваного, умови експериментальної ситуації, в яких його особистісний та інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, а й є своєрідною перешкодою (тобто не лише засобом) для досягнення поставленої мети. При цьому проблемність творчої задачі розглядається як інтелектуальна суперечність, яка актуалізується у вигляді зіткнення відомих учневі знань й умінь з тими особливими умовами предметної ситуації (описаними у формі завдання), у якій він здійснює доступні йому способи дії. Водночас під час розв'язування творчої задачі виявляється її позитивна проблемноутворювальна властивість, тобто суперечність особистісного характеру між формами поведінки школяра як особистості, що склалися в обставинах випробування (себто перед іншою людиною – експериментатором), і тими реальними вимогами, які ставить до нього як до обстежуваного конкретна ситуація розв'язку, або зняття проблемної задачі. Сутність творчого завдання, таким чином, полягає у тому, що у процесі його вирішення виникає суперечність між ресурсами Я (передусім інтелектуальними та особистісними стереотипами) й унікальністю умов і вимог ситуації задачі. Самостійне здолання учнем цієї суперечності результативно й постає як творче відкриття принципу розв'язку задачі й одночасно – як його особистісний та інтелектуальний розвиток, котрий полягає в активній самоперебудові особистості та реорганізації її мислення і діяльності (див. додаток Л).

У процесі розв'язування учнями творчих задач виділяють чотири ступені складності поведінки школярів у проблемно-конфліктній ситуації [213, с. 72], що, своєю чергою, відповідає чотирьом рівням функціонування інтелектуальної рефлексії – нульовому, першому, другому та третьому.

Кожна наступна фаза пов'язана з породженням структурних елементів поведінки, які на попередніх стадіях не активізувалися (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Особливості рівневої організації інтелектуальної рефлексії
за сукупністю параметричних ознак мислєдїяльності (за О. В. Хаяйнен)**

Види поведінки	Формовияви мисленнєвої активності						Ступінь вияву інтелектуальної рефлексії
	Спонука	Намір	Цінність	Задум	План	Дія	
Формальна	-	-	-	-	-	-	0
Адаптивна	+	-	-	-	-	+	1
Цільова	+	+	-	-	+	+	2
Творча	+	+	+	+	+	+	3

Отже, діагностично обґрунтовується чотири рівні організації інтелектуальної рефлексії. Так, нульовий рівень характеризується відсутністю будь-яких намагань віднайти розв'язок задачі (після початкових невдалих спроб), а також повною відмовою від подальших пошукових дій; перший виділяється як адаптивна поведінка – вирізняється наявністю спонукань і дій; другий охоплює цільову поведінку, спонукання до зважених рішень, певний намір та план дії й водночас і саму дію; третій інтегрує всі компоненти інтелектуального рефлексування – спонуки, намір, цінності, задум і вчинкові дії щодо розв'язання задач. Ось чому він закономірно позначається як творча поведінка.

Якісний змістовно-смісловий аналіз особливостей розв'язування творчих задач учнями Академічного ліцею при ЗНУ та студентами медичного коледжу м. Чорткова показав, що існують істотні відмінності у розгорнутості видів інтелектуальної рефлексії і, відповідно, якості розв'язку творчих задач зазначеними групами обстежуваних (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Порівняльні результати усереднених даних показників рівня інтелектуальної рефлексії учнів освітніх закладів традиційного та інноваційного спрямування, здобуті в 2006 році за методикою змістового смислового аналізу ситуації розв'язання задач, модифікованою Г.І. Катрич (вибірка 56 осіб, у %)

Тип навчального закладу		Рівень організації інтелектуальної рефлексії			
Статус	Назва	0	1	2	3
Експериментальний	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті	6,9	34,5	41,4	17,2
Контрольний	Чортківський державний медичний коледж	22,3	44,4	25,9	7,4

Примітка. За χ^2 критерієм відмінності між показниками учнів експериментального та контрольного навчального закладів значимі при $p < 0,001$.

Так, 22,3% студентів Чортківського державного медичного коледжу не справились із творчими задачами, виявили формальний тип поведінки. Це підтвердили факти відсутності у них спрямованості на аналіз власного перебігу думок, уміння виділяти різні зв'язки і відношення між окремими компонентами своїх знань, застосовувати їх у нестандартних ситуаціях життя. Все це характеризує нульовий рівень інтелектуальної рефлексії. Серед учнів Академічного ліцею при ЗНУ таких лише 6,9%.

Найбільша кількість студентів (44,4%) володіє першим рівнем організації інтелектуальної рефлексії, що вказує на сформованість певних умінь ментального досвіду, зокрема на спроможність розуміти і перевіряти

себе, на вироблення власного процесу-схеми розв'язування задач, на здатність до критичних розмірковувань, на сформованість уміння переосмислювати свої здобутки у навчальній роботі. Серед учнів Академічного ліцею найбільше тих (41,4%), кому властивий другий рівень інтелектуальної рефлексії. Вони не лише узагальнюють і систематизують знання, а й намагаються схематизувати освоєні способи розв'язування задач і прийоми організації дій, аналізують процес розв'язування, наступність розмірковувань. Третього, найвищого рівня вияву інтелектуальної рефлексії досягають лише 7,4% студентів ЧДМК та 17,2% учнів Академічного ліцею. Ці обстежувані не тільки аналізують результати власної навчальної діяльності, а ще й виробляють різні критерії і правила, на основі яких здатні її здійснювати, регулювати, оцінювати.

Під час розв'язування запропонованих завдань обстежувані обирали різні мисленнєві стратегії. На основі аналізу того, як саме змістовно протікав у них процес мислення, їх можна співвіднести з такими чотирма видами стратегій: хаотичною, формально-алгоритмічною, адаптивно-змістовою, згорнутою [140, с. 60]. Перший – хаотичний або неупорядкований, характеризується безсистемним пошуком розв'язку задачі, висловлюванням учнем різних версій, часто взагалі логічно не пов'язаних між собою, і без спроб будь-якої перевірки їх істинності. Найбільша кількість обстежуваних, які дотримувалися даного виду стратегії, була серед осіб з нульовим рівнем рефлексії. Другому, формально-алгоритмічному виду мисленнєвості, властиве послідовне перебирання можливих ходів перебігу шляху розв'язування із ситуативним повернення до раніше розглянутих, однак, при домінуванні продуктивного поступу у змістовому плані, спостерігається недостатнє регулювання у смисловому. Найчастіше таку позицію займали наступники із першим рівнем рефлексії. Третя, адаптивно-змістова стратегія пошуку рішення розгортається за умови, коли учень здійснює логічно пов'язаний поступ за семантично вагомими ознаками, а формозміст його

сміслової сфери розширюється на особистісний і суто рефлексивний пласти. В основному застосування даної стратегії спостерігалось серед обстежуваних із другим рівнем рефлексії. Четвертий, згорнутий вид, характеризується скороченістю оцінкових дій і злиття їх із пошуковими, що дозволяє досить швидко знаходити правильний розв'язок. Даний вид стратегії виявили лише учні із найвищим, третім рівнем рефлексії.

Зіставлення наведених результатів із даними, одержаними при аналізі умов створення рефлексивно-співтворчого освітнього середовища, дозволило зробити кілька припущень стосовно конкретного критеріального наповнення поняття "рівнева організація інтелектуальної рефлексії". Для їх перевірки нами здійснена теоретична систематизація нижче зазначених кількісних даних учнів навчальних закладів традиційного та інноваційного спрямування, що подані в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Зіставлення параметрів інтелектуальної рефлексії з її рівневою організацією

Рівень вияву інтелектуальної рефлексії	Переважачий вид рефлексії	Порядок інтенсивності вияву ознак рефлексивних процесів	Стратегія мисленевого пошуку	Форми вияву поведінки	Особистісні стратегії	Функціональне значення способів поведінки	
						Лінія мобілізації (внутрішні чинники)	Лінія опосередкування (зовнішні вияви)
1	Екстенсивна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зорганізованість 2. Осмисленість 3. Обґрунтованість 	Формально-алгоритмічна	Адаптивна	Спонука Дія	Сукупність внутрішніх спонукань щодо суті ситуації (інтерес до спілкування з експериментатором, захоплення, захоплення, і т.і.) Безпосередня поведінка, відсутність негативізму та критичності	Емоційне сприйняття експериментатора і бажання бути схваленим з його боку, позитивне внутрішнє прийняття його особистості. Домагання виняткових чи особливо значущих стосунків

Продовж. табл 3.10

Рівень вияву інтелектуальної рефлексії	Переважачий вид рефлексії	Порядок інтенсивності вияву ознак рефлексивних процесів	Стратегія мисленнєвого пошуку	Форми вияву поведінки	Особистісні стратегії	Функціональне значення способів поведінки	
						Лінія мобілізації (внутрішні чинники)	Лінія опосередкування (зовнішні вияви)
2	Інтенсивна	1. Осмисленість 2. Зорганізованість 3. Обґрунтованість	Змістовно-адаптивна	Цільова	Спо-нука Намір План Дія	Бажання переконатися у вмінні розв'язувати задачі (які сприймаються як типові) Підтвердити (зберегти) наявний рівень досягнень Відтворення схеми роботи з подібним матеріалом задачі Ситуативні кроки у реалізації плану дій	Одержання позитивної оцінки (у проєкції на свої еталони) Утвердитися у перевазі своїх знань та умінь Вибір певної ролі із відповідним стереотипом поведінки Спроби швидкої видачі варіантів розв'язку (як реакція на не підтвердження очікуваної оцінки)

Продовж. табл 3.10

Рівень вияву інтелектуальної рефлексії	Переважаючий вид рефлексії	Порядок інтенсивності вияву ознак рефлексивних процесів	Стратегія мисленевого пошуку	Форми вияву поведінки	Особистісні стратегії	Функціональне значення способів поведінки	
						Лінія мобілізації (внутрішні чинники)	Лінія опосередкування (зовнішні вияви)
3	Конструктивна	1. Обгрунтованість 2. Осмисленість 3. Зорганізованість	Згорнута	Творча	Спо-нука Намір Цін-ність Задум План Дія	Бажання випробувати себе, перевірити свої інтелектуальні можливості Бажання осмислити задачу як творчу, якої нема у попередньому досвіді Стан «бажаності» та можливості досягнення шуканого результату Пошук неочевидних (істотних) моментів завдання Пошук проблеми Вичленення з тексту істотного, пошук альтернативних принципів	Намагання довести значимому іншому свої можливості Намір підтвердити оцінку експериментатора Переживання достатності ставлення до себе, до іншого як до того, хто здатний на розв'язок Звернення до зовнішньої оцінки у ситуації задуму Аналіз способів розв'язку з позиції іншого Аналіз обмежень очевидних принципів розв'язання задачі

Так, аналіз результатів визначення ознак рефлексивності за опитувальником А. С. Шарова показує, що в учнів інноваційних шкіл на різних вікових рівнях спостерігається різна динаміка розгортання таких ознак рефлексії як зорганізованість, осмисленість та обґрунтованість: у 13–14-річних школярів найбільшу питому вагу має зорганізованість (43,4%), осмисленість та обґрунтованість займають 31,6% та 25% відповідно (рис. 3.4).

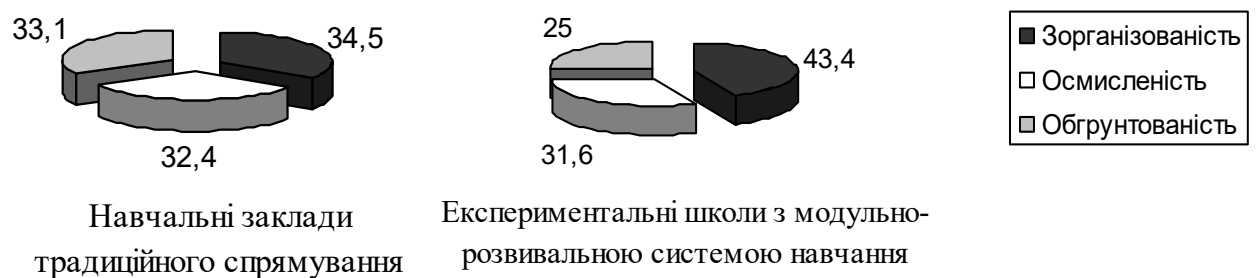


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз ознак рефлексії в учнів 13-14 років, котрі навчаються в освітніх закладах традиційного та інноваційного спрямування, отримані у 2005-2007 роках за методикою А. С. Шарова «Рефлексія у життєдіяльності» (вибірка 299 осіб, у %)

На наступному віковому періоді (15–16 років) ситуація змінюється: процеси зорганізованості починають згортатися (займають 30,2%), зате на перший план виступає осмисленість (44,7%), та дещо збільшується питома вага обґрунтованості (25,1%) (рис. 3.5).

У школярів 17–18 років дана закономірність зберігається: ще більше згортаються процеси зорганізованості (17,1%), а найбільшого розвитку одержує така ознака рефлексії, як обґрунтованість (47,4%), тоді як осмисленість становить 35,5% (див. рис. 3.6).

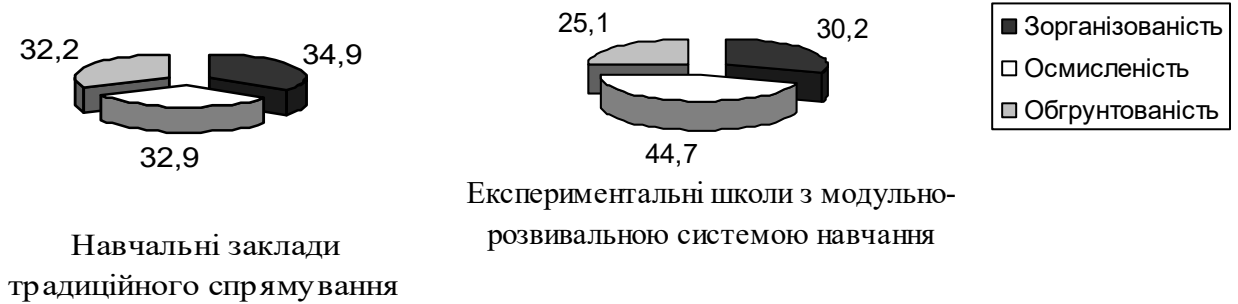


Рис. 3.5. Порівняльний аналіз ознак рефлексії в учнів 15-16 років, котрі навчаються в освітніх закладах традиційного та інноваційного спрямування, отримані у 2005-2007 роках за методикою А. С. Шарова «Рефлексія в життєдіяльності» (вибірка 529 осіб, у %)



Рис. 3.6. Порівняльний аналіз ознак рефлексії в учнів 17-18 років, котрі навчаються в освітніх закладах традиційного та інноваційного спрямування, отримані у 2005-2007 роках за методикою А. С. Шарова «Рефлексія у життєдіяльності» (вибірка 453 особи, у %)

Якщо порівняти ці дані із результатами визначень рефлексивності у школярів традиційних шкіл (рис. 3.4 – 3.6), то виявиться, що за відсутності умов спеціально створеного висококультурного інноваційно-рефлексивного середовища такої динаміки змін не спостерігається – в усіх вікових категоріях досліджуваних співвідношення рис зорганізованості, осмисленості, обґрунтованості залишається майже незмінним. Це дає підстави зробити висновок: завдяки тому, що має місце поперемінне переважання і водночас взаємоперехід та взаємодоповнення різних ознак

рефлексії (зорганізованість – осмисленість – обґрунтованість) відбувається якісне психозмістове збагачення рефлексивності старшокласників як інтегрально-особистісної риси.

В дослідженнях продуктивності рефлексії, проведених І. М. Семеновим, С. Ю. Степановим, В. К. Зарецьким [75; 178] встановлено, що вона виявляється під час розв’язування творчих задач у таких видах, як рефлексія екстенсивна, інтенсивна, конструктивна. Екстенсивна рефлексія контролює і визначає перебіг мислення в очевидному для суб’єкта предметному змісті, здійснює контроль за реалізацією вихідних підстав, інтенсивна – регулює предметне перетворення проблемної ситуації, сприяє усвідомленню засад пошуку, а отже, надає змогу їх змінити будь-якого моменту для одержання правильної відповіді, конструктивна – організовує цілісність і доцільність протікання мисленнєвого процесу.

Зазначені види інтелектуальної рефлексії вербалізуються у мовних висловах обстежуваних, що уможлиблює їх розпізнавання під час проведення експерименту за допомогою методу змістовно-сміслового аналізу конкретної ситуації розв’язання учнями задач, модифікованого Г. І. Катрич. Так, екстенсивна рефлексія вербально виявляється у вигляді таких висловів, як “настановлення” (стосовно майбутніх та очевидних, таких, що не викликають сумнівів дій) і “фіксації” (зроблених кроків і досягнутих проміжних результатів). Інтенсивна постає у вигляді “запитань” (до неясних моментів у предметопотоці), які поглиблюють розуміння досліджуваним проблемної ситуації, та “оцінок” (різних особливостей пошуку), котрі довизначають особистісне ставлення учня до здійсненого поступу у змісті конкретної задачі. Конструктивна вербально виражається у таких функціях висловлювань, як “припущення” і “твердження”, котрі утворюють зазвичай єдиний мовний комплекс. Завдяки цьому й можливе цілісне охоплення предметного змісту задачі у той чи інший момент рефлексивного пошуку.

Якщо врахувати, що *екстенсивна рефлексія* забезпечує легкість і швидкість аналізу й узагальнення ознак, суттєвих для вирішення проблеми, виконує функцію організації людиною власних розумових дій, що дає можливість виявляти і враховувати свої помилки, оцінювати правильність пошуків нових шляхів розв'язування завдань, то логічним буде зіставлення її з такою ознакою рефлексивних процесів, як зорганізованість. Інтенсифікація розумового процесу через запитання й оцінки сприяє усвідомленню предметних засад здійснюваної діяльності, а також засобів і способів досягнення успішного розв'язку. Тому *інтенсивна рефлексія* сутнісно є формою реконструктивного осмислення здійснюваної структури у цілому, тим самим тісно пов'язана з іншою ознакою рефлексивного процесу – осмисленістю. Проте успіх розв'язання творчої задачі у кінцевому підсумку визначається конструктивною побудовою адекватної предметної перспективи подальшого пошуку. Відмінною рисою творчих завдань (порівняно із типовими) є те, що вони містять невизначені умови і мають неоднозначні розв'язки. Через вказану множинність потенційно можливих рішень для відшукування актуально адекватного вирішення проблемної ситуації-задачі потрібна *конструктивна рефлексія*, яка, імовірно, співвідноситься із такою ознакою рефлексивних процесів, як обґрунтованість.

Зазначений узагальнений аналіз виявлених закономірностей і тенденцій дозволив нам здійснити теоретичну схематизацію одержаних результатів, матеріали якої були подані у табл. 3.10.

Експериментальними дослідженнями [16; 177; 193] встановлено, що інтелектуальний та особистісний аспекти мислення тісно взаємопов'язані. Вивчення розв'язків як типових, так і творчих навчальних задач, показало, що взаємодія цих аспектів зумовлена рефлексією, яка реалізує різні функції в мисленневому процесі. Під час розв'язування типових задач роль рефлексії зазвичай зводиться до обслуговування мислєдіяльності, відповідно

виділяються такі її функції як усвідомлення засад і засобів виконання діяльності, а також контролювання та регулювання дій і операцій. Доведено, що, крім цих інтелектуальних функцій, рефлексія особистісно збагачує мисленнєвий перебіг, забезпечуюючи здолання суперечностей у змісті навчальної діяльності, що закономірно виникають у процесі вирішення проблемно-конфліктної ситуації.

Розвиток особистості традиційно досліджується шляхом лонгітюдного спостереження за її онтогенезом, доповнюючи його бібліографічними і клінічними методами. Основний же масив експериментальних робіт зорієнтований на вивчення функціонального вияву особистості або при тестуванні, яке діагностує лише статичні її властивості, або у стресогенних ситуаціях, що визначають динаміку конкретних конфліктних станів і форм поведінки. Актуалізувати захисні механізми, які виявляються у різних поведінкових моделях і схемах, дають змогу конфліктоутворювальні завдання, що принципово є нерозв'язуваними. Це, своєю чергою, призводить до особистісного відходу учня чи студента від виконання завдання, блокує саму можливість позитивного здолання конфлікту, а відтак закриває шлях до вивчення його механізмів. Тому експериментальне дослідження розвитку особистості, у т.ч. й процесів особистісної рефлексії, вимагає використання такого типу завдань, які, будучи конфліктогенними, водночас підлягали б розв'язку у процесі проблемної мислєдіяльності. У зв'язку з цим додатковим інструментом дослідження нами обраний метод особистісних конструктів – модифікована І. Л. Пономаренко техніка репертуарних решіток Дж. Келлі (додаток М).

Проведена модифікація методики Дж. Келлі полягає в тому, що, по-перше, кожна фігура із списку порівнюється з образом Я, а тому учень є і спостерігачем, і спостережуваним водночас. Подібна дисоціація індивіда на об'єкт і суб'єкт спостереження неможлива без рефлексії. По-друге, дається завдання виділити не будь-яку характеристику, що робить подібними /

відмінними порівнювані фігури, а принципову (найбільш істотну) схожість / відмінність. Тому, порівнюючи, старшокласник одночасно рангує характеристики особистості за ступенем значущості, тобто так, як він це сприймає. Для того щоб провести таке рангування, треба одночасно тримати у полі зору всі характеристики і критерії їх вагомості. Подібне двократне відсторонення – важливий рефлексивний механізм свідомості. По-третє, після виконання завдання учні пишуть самозвіт за заданою рефлексивною схемою (наприклад, їм пропонуються критерії успішності, використовуючи які, вони дають розгорнену оцінку досягнень своєї навчальної роботи).

Результати проведеного дослідження серед учнів експериментальних та контрольних шкіл показали істотні відмінності між ними (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняльні показники рівня розвитку особистісної рефлексії учнів навчальних закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані у 2007 році за методикою особистісних конструктів техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, модифікованих І. Л. Пономаренко (вбірка 382 особи, у %)

Тип навчального закладу		Рівень особистісної рефлексії		
Статус	Назва	Низький	Середній	Високий
Експериментальний	ЗОШ I-III ступенів № 154 м. Харкова	11,28	60,51	28,21
Контрольний	ЗОШ I-III ступенів №6 м. Чорткова Тернопільської обл.	43,85	56,15	–

Переважає більшість учнів ЗОШ I–III ступенів № 154 м. Харкова успішно справилися із завданням, використавши значну кількість психологічних конструктів, які характеризувалися складністю, локальністю, точністю. Їх самозвіти були достатньо точні і змістовні. На жаль, серед учнів

контрольної ЗОШ I–III ступенів № 6 м. Чорткова не виявилось жодного вихованця із високим рівнем особистісної рефлексії. Близько половини (43,85%) обстежуваних уживали формальні конструкти, причому досить широкі та розмиті, а їх самозвіти вирізнялися явною формальністю.

Подані результати вказують на те, що в учнів традиційних шкіл недостатньо сформовані особистісні новоутворення, які б, по-перше, давали змогу їм осмислити себе як цілісне Я; по-друге, в них не сформовані внутрішні критерії оцінки перспективи продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами їх особистісного саморозвитку; по-третє, неповно розвинена особистісна рефлексія як таке звернення на самого себе, котре спричиняє зміну уявлень про себе та про своє місце у соціокультурному контексті, а отже, зумовлює позитивне перетворення рефлексивно спроможної особистості.

Якщо ж навчально-виховний процес організовується на ментальних засадах, проектується як розвитково зорієнтований освітній метапроцес, то в його учасників відбувається активний саморозвиток особистості, формується цілісна Я-концепція, поглиблюється дія механізмів особистісної рефлексії. Одержані показники підтверджують результати досліджень О. Є. Гуменюк [56]: особливості становлення та рівень цілісності Я-концепції учня значною мірою залежать від культурно-освітнього наповнення організаційного клімату школи інноваціями. Порівнюючи класно-урочну та інноваційну модульно-розвивальну систему, дослідниця відмічає, що перша працює лише із знаннями, уміннями, навичками наступників, “обстоює тільки соціально-психологічний клімат взаємин, монологічне ведення навчально-виховного процесу, формує переважно негативний Я-образ, занижену самооцінку у зв'язку з інформаційно-репродуктивним перевантаженням психіки школярів. Модульно-розвивальна система навчання, навпаки, дає змогу учням та студентам ще й нормувати отримані знання, обстоювати особисто здобуті

цінності, а відтак надає кожному можливість утверджувати позитивно-гармонійну Я-концепцію та її складові у сфері самосвідомості.

Численні емпіричні дослідження творчості дали змогу встановити, що її результатом є інтелектуальні новоутворення, які відкриваються суб'єктом у вигляді знань про способи розв'язання проблемної ситуації. При цьому була виявлена значущість особистісної зумовленості мислення. Подальший аналіз розкрив провідну роль рефлексії у дієвій реалізації особистісного спричинення творчого процесу. Зокрема, було виявлено зміну початкової позиції суб'єкта з репродуктивної на нову – продуктивну, особистісну, психодуховну. Вона є новоутворенням, котре виникає у результаті дії особистісної рефлексії (тобто критичного переосмислення учнем початкових уявлень про себе як про носія і про реалізатора інтелектуальних стереотипів) і приводить до побудови нового образу Я як суб'єкта навчальної творчості.

Визначення показників особистісної рефлексії, зокрема таких її видів як ситуативної, ретроспективної та проспективної, серед учнів різних навчальних закладів за опитувальником А. В. Карпова, В. В. Пономарьової дозволило виявити певні закономірності у протіканні рефлексивних процесів (рис. 3.7).

У всіх вікових категоріях досліджуваних учні інноваційних шкіл мають вищі показники ретроспективної, ситуативної та проспективної рефлексій. Дещо неочікуваним виявився той факт, що найнижчим із зазначених є рівень ситуативної рефлексії, причому в усіх категоріях обстежуваних, принаймні за винятком 13–14-річних підлітків, котрі навчаються в експериментальних школах. У будь-якому разі підлітковий вік – час інтенсивного формування рефлексивного самоаналізу, осмислення ієрархічності Я-образу, формування нового рівня самосвідомості. Саме у цей життєвий період відбувається послідовне та прискорене осмислення (себто визначення відношень Я до всіх змістів ситуацій, що виникають на основі наявного унікального власного досвіду) та переосмислення (суто рефлексії) інтелектуальних й особистісних

змістів (образів предметної ситуації та образів особистості, з якими ототожнює себе Я). У зв'язку з цим логічно було очікувати, що особливо в ранньому підлітковому віці ситуативна рефлексія переважатиме у кількісному відношенні. Однак це спостерігається лише у 13–14-річних учнів експериментальних шкіл.

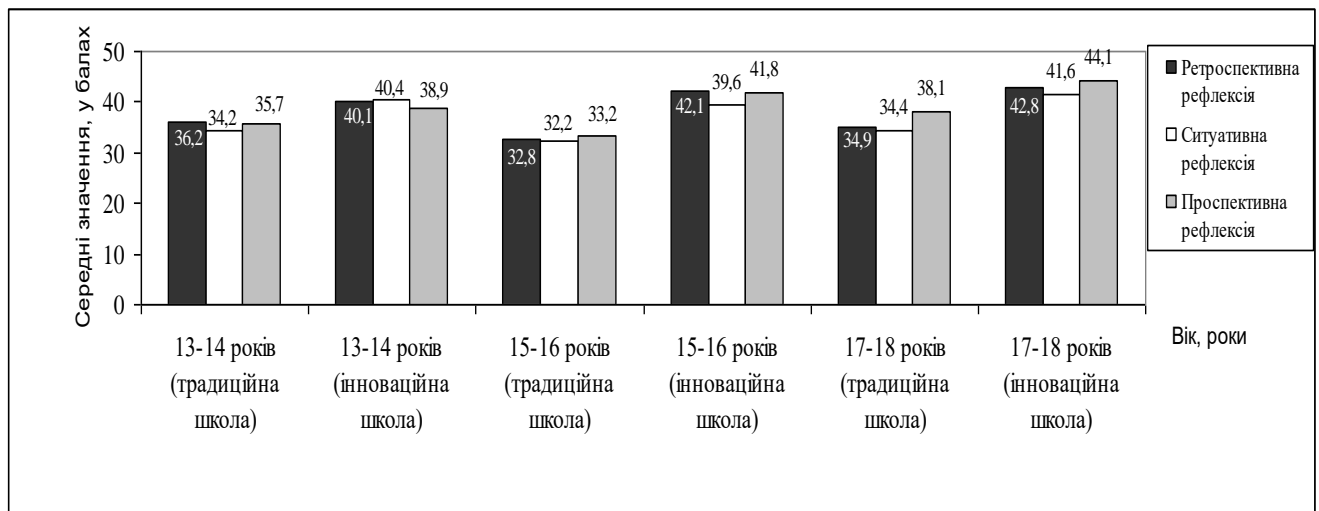


Рис. 3.7. Загальні кількісні показники рівнів різновидів особистісної рефлексії в учнів навчальних закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані у 2004-2007 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова, В. В. Пономарьової (вибірка 1235 осіб)

Динаміка розгортання показників рівня розвитку ситуативної, ретроспективної та проспективної рефлексій в учнів експериментальних та контрольних шкіл відображена на рис. 3.8 – 3.10.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки старшокласників і студентів в актуальних ситуаціях осмислення її елементів, аналізу подій, здатності суб'єкта співвідносити свої дії із ситуацією та їх координувати відповідно до умов, що змінюються, і власного психоемоційного стану. Поведінковими індикаторами і характеристиками цього її виду є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної навчальної діяльності, ступінь розгортання процесів ухвалення учбових

рішень, схильність до самоаналізу в конкретних освітніх чи життєвих ситуаціях.

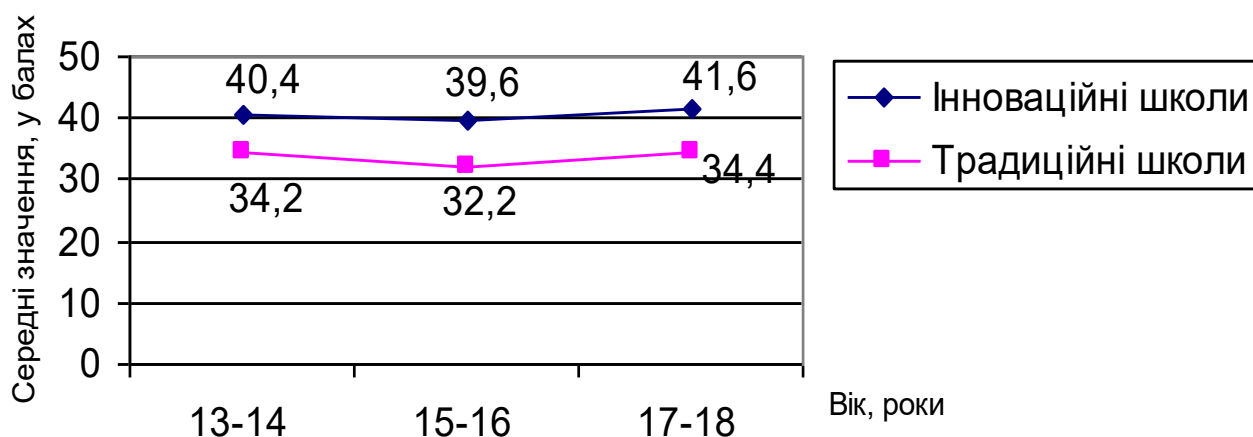


Рис. 3.8. Вікова динаміка розгортання процесів ситуативної рефлексії в учнів навчальних закладів інноваційного та традиційного навчання, одержані у 2004–2007 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова, В. В. Пономарьової (вибірка 1235 осіб)

Як показують результати досліджень, спостерігається незначне зниження показника ситуативної рефлексії школярів у віці 15–16 років. Однак виконання останніми репертуарного тесту рольового конструкта Дж. Келлі, модифікованого Л. І. Пономаренко, виявило той факт, що існують істотні відмінності у розвитку рефлексивних процесів учнів традиційного та інноваційного навчання. Так, в учнів експериментальних шкіл, навіть при загальному зниженні кількості конструктів, що використовуються при виконанні завдання, наявна більша наповненість їх змістовного компонента. Це виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе, які реалізуються у вигляді відповідних освітніх учинків, а з іншого – у виробленні більш адекватних знань про світ з їх наступним втіленням у вигляді конкретних навчальних, соціальних і похідних від них дій.

Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, які відбулися. У цьому випадку її

предметами стають передумови, мотиви і причини минулих подій, щонайперше зміст здійсненої поведінки, а також результативні параметри і допущені помилки. Ця рефлексія виражається, природно, у тім, як часто і довго учень-суб'єкт аналізує та оцінює події, котрі відбулися, чи схильний він узагалі аналізувати минуле і себе в ньому. Кількісні дані щодо вікових особливостей розвитку особистісної рефлексії в учнів експериментальних та традиційних шкіл відображає рис. 3.9.

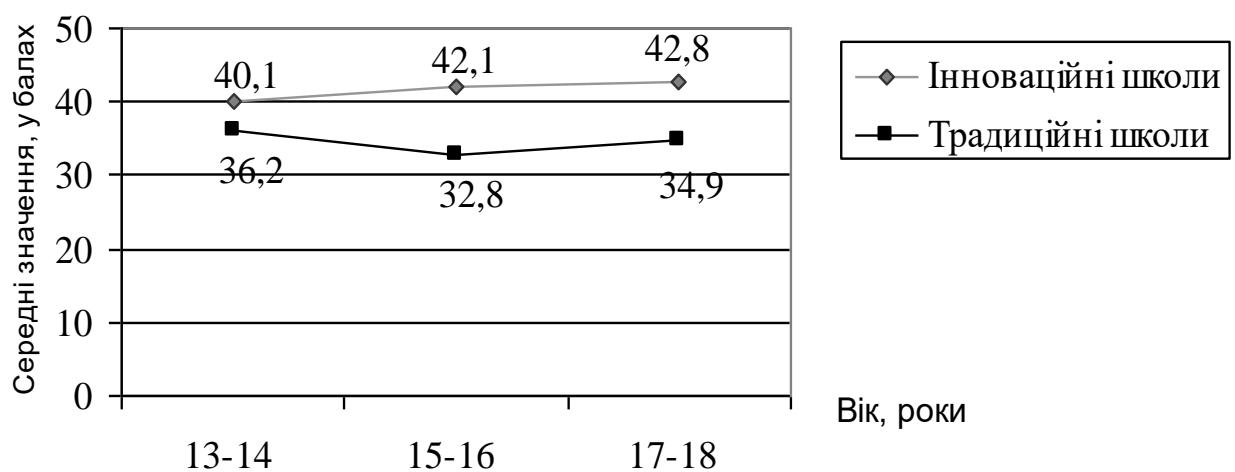


Рис. 3.9 Вікова динаміка розгортання процесів ретроспективної рефлексії в учнів навчальних закладів інноваційного та традиційного навчання, одержані у 2004-2007 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А.В. Карпова, В.В.Пономарьової (вибірка 1235 осіб)

Результати обстежень фіксують й такий емпіричний факт: якщо в учнів експериментальних шкіл спостерігається стабільне зростання показників ретроспективної рефлексії, то у їх ровесників з традиційних шкіл, навпаки, кількісний показник знижується. Це ще раз підтверджує те, що сама собою, без спеціально створених умов, рефлексія не розвивається. У традиційній школі відсутня учбова діяльність дітей, тобто “діяльність з перетворення матеріалу, в якій народжується і змінюється сам її суб'єкт” [103, с. 54]. Саме

в культивуванні такої діяльності й полягає головне завдання культурно зорієнтованої освіти. На жаль, масова школа вчить основам наук, не розвиваючи при цьому самої фундаментальної здатності кожного до учіння і до зреалізування системи конкретних навчальних умінь за змінних умов життєактивності.

Проспективний вид особистісної рефлексії співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, загалом із плануванням та прогнозуванням ймовірних результатів. До її основних поведінкових характеристик належать деталізація планування своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. Результати досліджень формовиявів даного виду рефлексії відображає рис. 3.10.

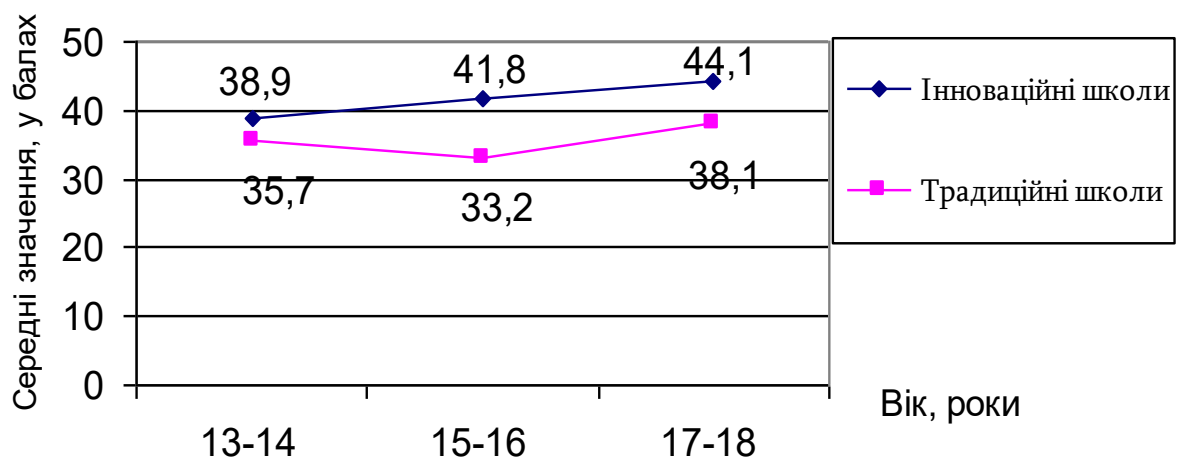


Рис.3.10. Вікова динаміка розгортання процесів проспективної рефлексії в учнів навчальних закладів інноваційного та традиційного навчання, одержані у 2004-2007 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А.В. Карпова, В.В.Пономарьової (вибірка 1235 осіб)

З трьох видів особистісної рефлексії – ситуативної, ретроспективної, проспективної – остання, особливо в учнів старших класів, характеризується найбільш високими показниками. Це пояснюється віковими особливостями

обстежуваних. Для юнацького віку характерні планування, проектування й прогнозування свого життя з метою самовизначення. В окремих дослідженнях [106, с. 22] встановлено явище Я-чутливості, котре фіксує момент розвитку Я-образу щодо підвищення рівня освіченості особистості і водночас відображає те, як часто і як свідомо учень робить себе предметом власної аналітичної і самовизначальної рефлексії. Власне, мовиться про певну міру натренованості у сфері Я-рефлексивності, тобто про те, як часто і як свідомо він упредметнює себе у саморефлексії. Отож, процеси особистісного самовизначення, пошуки смислу життя, визначення власної життєвої перспективи, стають особливо актуальними для молодшої людини.

У 14–15 років винятково інтенсивно розгортається процес ціннісно-смислового самовизначення учня, важливу роль у якому відіграє смислова рефлексія. Це така самоорганізація інтенційної психічної активності і самоактивності школяра, котра виявляється в актах смислоутворення, смислоусвідомлення та смислопобудови. У зв'язку з цим нами були використані методика ціннісних орієнтацій М. Рокича, модифікована О. В. Хайянен, метод сфокусованого інтерв'ю Н. О. Деєєвої та опитувальник А. С. Шарова “Рефлексія у життєдіяльності”.

Зазначені методики дозволили нам одержати обсяжний матеріал про можливості суб'єктивного структурування досліджуваними своєї системи ціннісних орієнтацій, а отже, якоюсь мірою висвітлити перебіг процесу “передачі культури” на індивідуальному рівні здійснення освітньої діяльності.

Досі панує думка, що школа покликана займатися передачею юному поколінню знань, умінь та способів їх набуття. Однак це лише зовнішня сторона навчання, тоді як справжній смисл освіти – це створення особистісно-розвивальних ситуацій, що забезпечують становлення *досвіду суб'єктивування*, тобто вироблення свого (особистісного) знання, власної

думки, своєї концепції світу (світогляду), свого стилю, власної структури різноманітних діянь.

Комплексна експертиза стану справ у сучасній освіті показує, що традиційна школа, на жаль, із цим завданням не справляється. Так, зокрема, при проведенні методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, яка модифікована О. В. Хайянен для виявлення наявності у підлітків інструментальних і термінальних цінностей, а головне – їх співвіднесення, що вказує на усвідомленість вибору цих цінностей (див. додаток Н), нами одержані такі результати (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Кількісні показники відповідності у виборах ціннісних орієнтацій
учнів загальноосвітніх шкіл традиційного та інноваційного
спрямування, одержані у 2007 році за методикою ціннісних орієнтацій
М. Рокича, модифікованої О. В. Хайянен (вибірка 397 осіб, у %)**

Тип навчального закладу		Вікова категорія, у роках	Кількість співпадінь термінальних та інструментальних цінностей				
Статус	Назва		0	1	2	3	4
Експеримен- тальний	ЗОШ І-ІІІ ступенів № 10 м.Бердичева Житомирської обл.	13-14	29,7	45,4	17,6	7,3	-
		15-16	7,3	24,9	38,5	21,5	7,8
		17-18	-	10,2	26,5	43,2	20,1
Контрольний	ЗОШ І-ІІІ ступенів № 6 м. Чорткова Тернопільської обл.	13-14	50,1	35,4	8,3	6,2	-
		15-16	45,9	42,7	14,1	4,2	3,1
		17-18	22,9	27,5	38,5	7,3	3,6

Отож, з віком спостерігається позитивна динаміка до збільшення кількості підлітків, у яких наявна відповідність у виборах ціннісних орієнтаціях. Однак у більшій половині (50,1%) учнів 13–14 років ЗОШ І–ІІІ

ступенів № 6 м. Чорткова Тернопільської області (школа традиційного навчання) не виявилось жодного співпадіння. Серед учнів 17–18 років таких все ще залишається 22,9%. Більшість з опитаних даної вікової підгрупи мають по два співпадіння (38,5%), чотири наявні лише у 3,6% старшокласників. Ці дані ще раз підкреслюють той факт, що виховання в точному значенні цього слова – процес особистісно створювальний, відмінний від начування, натаскування, дресирування. Звідси відома ірраціональність виховання, його неоднаковість для долучених до нього суб'єктів й, природно, парадоксально різні результати у школярів, котрі виховуються, здавалося б, в однаковому середовищі. У підсумку констатуємо певну відстороненість школи від завдань саморозвитку суб'єктів освітньої системи, або, кажучи словами Г. Гегеля, школа перестає відповідати своєму істинному поняттю.

Значно краща ситуація із самовизначенням, що є засадничим фактором і передумовою вільного та свідомого “вибору себе” і власних життєвих цінностей в учнів експериментальної ЗОШ I–III ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської області. У 70,3% школярів віком 13–14 років є відповідність та співвідносність ціннісних орієнтацій. У 63,3% старшокласників кількість таких відповідностей становить три і навіть чотири вибори, що вказує на узгодження сукупності індивідуальних вартостей із системою загальнолюдських духовно-ціннісних еталонів, на наявність оцінкового підґрунтя власних переконань і на розвиток внутрішніх функцій самоусвідомлення цінностей свого життя. Зазначені результати підкреслюють значну евристичність і продуктивність модульно-розвивальної системи навчання як у плані соціокультурного розвитку учасників освітнього процесу, так і в ракурсі їхнього ціннісно-сміслового збагачення.

Дослідження аксіопсихологічного потенціалу теорії модульно-розвивального навчання, здійснене свого часу А. Лазаруком [108, с. 181–185], показало, що процес розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості

здійснюється з допомогою певних психологічних засобів (одним з яких є рефлексія) і співвідноситься з періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу. Практично він реалізується внаслідок психолого-педагогічного проектування в навчально-виховний процес модуля цінностей, а відтак занурення кожного вихованця у світ вартостей і смислів, а також об'єктивується в новій світоглядній ієрархізованості й освітньому вчинянні, що відкривають перед дітьми та юнацтвом нові горизонти особистісного самовдосконалення і психодуховного самореалізування.

Психологічні дослідження [23, с. 191] вказують, що у віці приблизно 12–13 років у підлітків виникає інтерес до власного внутрішнього світу, з якого й розпочинається пізнання самого себе: учень аналізує свою поведінку, свої особисті риси і в підсумку приходить до певного пізнання свого Я. Потім самопізнання поглиблюється, одночасно посилюється його диференційованість та узагальненість, і вже до 15–16 років у підлітків складається цілісне уявлення про себе, формується Я-образ та усвідомлено виокремлюються складові Я-концепції. До 16–17 років, на основі уявлень про себе, у старшокласників виникає особливе особистісне утворення – психологічна готовність до самовизначення.

Одним із методів дослідження внутрішнього світу особистості є сфокусоване інтерв'ю Н.О. Дєєвої [61, с. 89–102]. Його особливістю є те, що при аналізі одержаних результатів треба вести підрахунок певних психологічних форм вияву мислення досліджуваних, розробити методичні засоби аналізу через побудову процедур логіко-семантичного і соціально-нормативного визначення змісту їхніх висловлювань.

Адекватною емпірією для цього є жива мова, виголошені вербальні розмірковування учнів, за яких процесуально (й “унаочнено”), а не тільки результативно, виявляється рефлексія. Мова як своєрідна символічна дійсність служить носієм не лише суспільного досвіду, а й досвіду кожного індивідуального людського Я і, таким чином, постає у вигляді одного з

найбільш виразних способів не тільки соціокультурної самореалізації особистості, але й усвідомлення формовиявів її психосоматичних станів, феноменально даних у переживанні. Отож у вербальній формі учень може не тільки виражати внутрішній зміст свого Я, котрий уже склався, а й здійснювати його переосмислення, рефлексію, яка діє як механізм самоорганізації і саморозвитку.

Результати проведених обстежень як серед школярів експериментальних, так і традиційних шкіл показали важливість рефлексивної регуляції особистістю своїх власних внутрішніх процесів. Однак лише у половини старшокласників сформований механізм саморегуляції, який ґрунтується на ієрархічному поділі керівних і контрольних функцій усередині самої особистості. За цих умов старшокласник постає для самого себе одночасно і як об'єкт управління, і як Я-виконавець, дії котрого підлягають самовідображенню, самоконтролю і самоорганізації. Водночас він ще є для самого себе і Я-контролером, тобто впливовим суб'єктом самоуправління, який не може обійтися без рефлексивності як вагової риси-здатності.

Під час навчання відбувається розвиток активності і самостійності учнів, а також “обертання” даних функцій на самих себе, що проявляється у вмінні аналізувати свою готовність до навчання, виокремлювати для себе цілі і плани навчання відповідно до ступеня їх особистісної значущості і посильності, регулювати процес розв'язування навчальних задач, організувати свою діяльність у тій чи іншій формі, контролювати й оцінювати свої досягнення. Іншими словами, учень опановує уміннями-здатностями самоаналізу, самомотивації, саморегуляції, самокоординації, самоконтролю, самооцінки, а найголовніше – починає усвідомлювати свою індивідуальність, тобто визначає свою позицію у соціумі, одержує цілеспрямований поступ усередині самого свого психодуховного життя. Відтак утворюється індивідуальність, котра передбачає тотальну рефлексію

минулого і сьогодення, звернення, інверсію в глибину себе, вироблення критичного ставлення до способу свого теперішнього життя.

У юнацькому віці основним новоутворенням є самовизначення, коли особа тільки починає визначати свій життєвий шлях, своє місце у житті. Підґрунтям для нього є самопобудова себе як особистості, розгортання самопізнання, духовна робота над собою, визначення меж своїх спроможностей. Самореалізація юні осмислено здійснюється на основі самоутвердження і самопобудови. Результати емпіричного визначення рефлексивно-регулятивних показників останніх у єдності з показниками самореалізації учнів подані на рис. 3.11.

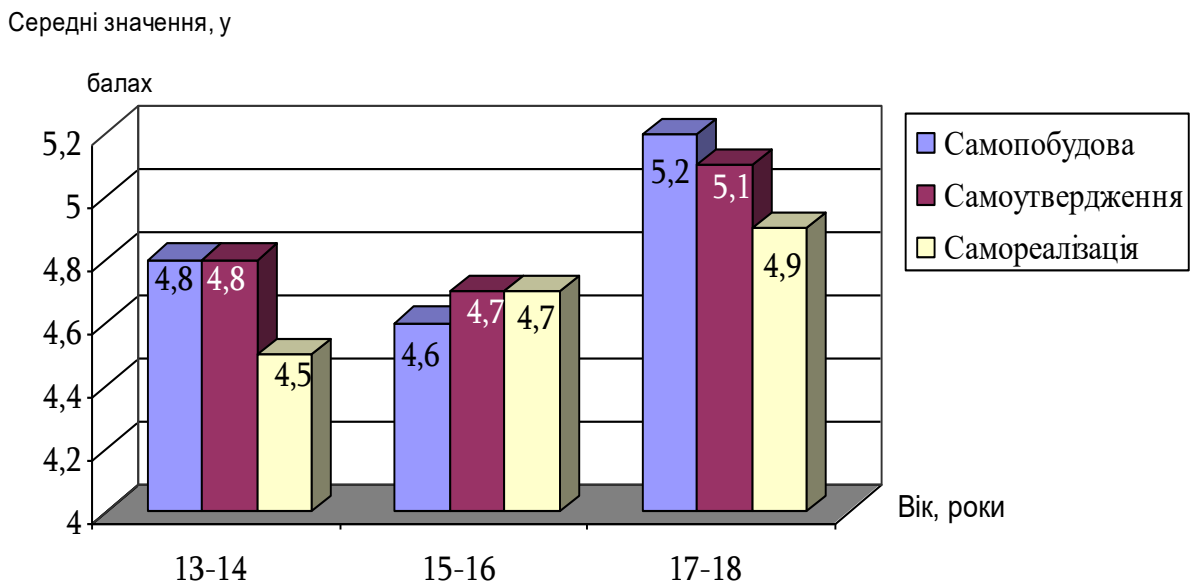


Рис.3.11. Вікова динаміка показників рефлексивно-регулятивних тенденцій учнів загальноосвітніх закладів традиційного спрямування, одержаних у 2005 - 2007 роках за методикою «Рефлексія у життєдіяльності» А.С. Шарова (вибірка 596 осіб)

Самотворення учнями власної індивідуальності відбувається шляхом постійної рефлексії способів дієвого самовизначення і самопобудови в контексті ідеалів і цінностей, які формуються в окультуреному шкільному довіллі. На основі набутого досвіду, учень починає співвідносити уявлення

про себе: спочатку з ідеальним Я, котре визначає найбільш бажану стратегію самопобудови, потім з Я очима інших, яке задає нормативну стратегію такої самопобудови, й, насамкінець, із совістю, яка забезпечує її етичну стратегію. Цим, власне, й пояснюється те, що показники самопобудови мають високі значення у двох із трьох вікових категорій.

Самоутвердження старшокласників ускладнюється труднощами здолання кризи ідентичності, виявляється у самосприйнятті, самовизначеності та саморозумінні, котрі перестали бути лише результатом їх природного становлення як людей сучасної культури, а й як творців власної особистості, що центрується у привласненні і виробленні персоніфікованих смислів. Однак мета саморозуміння зводиться не тільки до привласнення смислів Я, а й до руху-поступу суб'єкта за межі самого себе, до здатності створювати “індивідуальний життєвий проект” [23, с. 192]. Результати обстежень показують, що у 13-14-річних підлітків показники самопобудови і самоутвердження знаходяться на однаковому рівні, тоді як у 15-16-річних спостерігається незначне переважання самоутвердження (на 0,1 бала), а у старшокласників на стільки ж – самопобудови.

Визначення учасниками експерименту з модульно-розвивального навчання своїх психологічних особливостей призводить до зміни внутрішньої позиції, вироблення своєї нової ідентичності, прагнення до самореалізації. На жаль, дане прагнення, як показують результати обстежень, має найменше можливостей для прояву і розвитку за умов традиційної загальноосвітньої школи. Тут позитивна динаміка його зростання в учнів, хоча й спостерігається, але в дуже незначних вимірах (приріст становить лише 0,2 одиниці).

За твердженням А. Маслоу, практично в кожній людині закладений потяг до розвитку, до актуалізації людського потенціалу, але лише небагатьом вдається реалізувати його, тобто досягти точки самоідентичності, або самості чи повної самоактуалізації [246, р. 23]. Одна з можливих причин

цього – те, що А. Маслов називає “комплексом Йони” – боязнь власної величі, ухилення від свого призначення, втеча від власних талантів, себто ухилення від зростання і розвитку. Існуюча практика освіти побудована таким чином, що всі зазначені внутрішні причини особистісного неуспіху мають сприятливе підґрунтя для свого розвою.

Аналіз динаміки рефлексивно-регуляційних показників учнів експериментальних шкіл модульно-розвивального типу виявив, по-перше, наявність прямо пропорційного зростання всіх заданих показників із віком обстежуваних (5,6 – 5,9 – 6,2 – самопобудова; 5,4 – 6,0 – 6,5 – самоутвердження; 5,0 – 5,8 – 6,8 – самореалізація), по-друге, існування певних закономірностей у процесі їх розгортання (почергове домінування показників самопобудови, самоутвердження, самореалізації у різних вікових категоріях) (див. рис. 3.12).

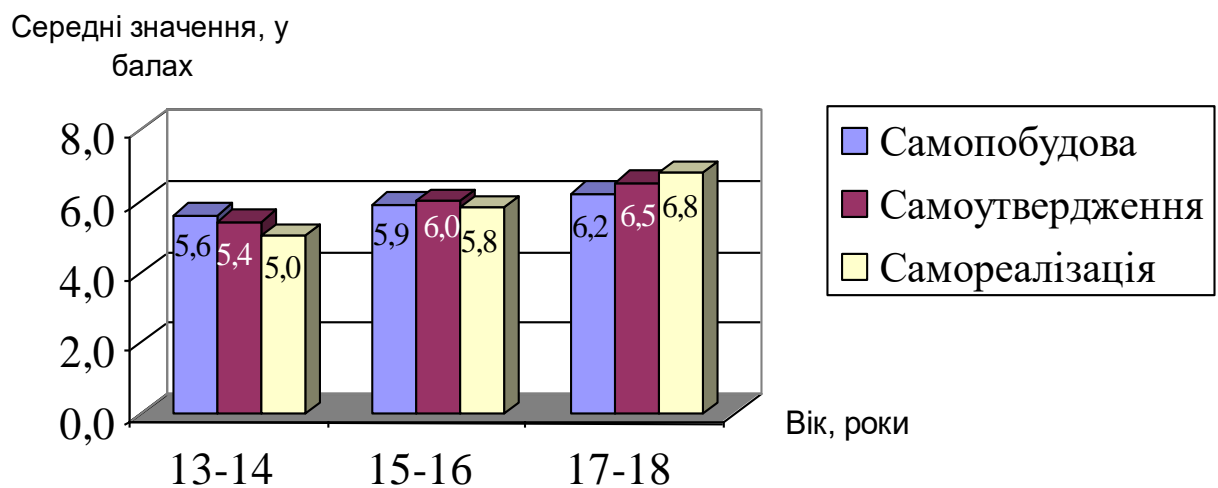


Рис. 3.12. Вікова динаміка показників рефлексивно-регулятивних тенденцій учнів загальноосвітніх закладів закладів інноваційного спрямування, одержаних у 2005-2007 роках за методикою «Рефлексія в життєдіяльності» А. С Шарова (вибірка 685 осіб)

Зіставлення зазначених даних із результатами попередньо отриманих показників рефлексивності дало змогу висловити певні пропедевтичні припущення стосовно особливостей розгортання процесів смислової

рефлексії. Так, при вивченні ознак рефлексивності (див. рис. 3.4 – 3.6) було виявлено, що найбільший вияв обґрунтованості, порівняно з іншими рефлексивними ознаками, спостерігається у 17–18-річних старшокласників, що дає підстави припускати наявність у них прагнення обґрунтовувати свої вчинки, перебіг буденного життя, виходити на ширші життєві контексти (в літературі це називається процесом “формування світогляду”, “вироблення життєвої позиції”). У 13–14-річних підлітків спостерігається більш рівномірний вияв рефлексивних ознак, плавне зростання значень від зорганізованості до обґрунтованості, а в 15–16-річних найбільший розвиток властивий осмисленості.

Результати визначень за методикою сфокусованого інтерв'ю підтверджують, що обґрунтованість здебільшого спрямована на оформлення цінностей смислової сфери особистості, проявом чого служить намагання старшокласників аргументувати важливість і причини того, що відбувається з ними, знайти підстави своїх дій, зіставити явища, які реально впливають на їх власне сприйняття, внутрішнє прийняття чи відмежування від чогось, а в підсумку – на зміну самого себе, або на зміну найближчого довкілля. Таким чином, при осмисленні значущої події і себе у ній, своїх цінностей і смислів, старшокласники виходять на широкий, ціннісний, узагальнений, або стратегічний рівень рефлексування. Вони прагнуть аналізувати й осмислювати події свого життя, знайти дійсні причини і підстави того, що відбувається, використовуючи при цьому такий формовияв смислової рефлексії, як смислоутворення – вироблення особистісних смислів, диференціювання наявних рефлексивних уявлень.

Важливо також відзначити тісний зв'язок між змінами у ціннісно-смисловій сфері і наповненням конативного аспекту рефлексії, що знаходить вираз у бажанні не тільки проектувати своє життя, а й активно перетворювати його. Наявність такого зв'язку підтверджують результати інтерв'ю. Наприклад, для учня-юнака значущим є саморозвиток, престижна

освіта. Він не лише намічає план самовдосконалення, визначає найважливіші для себе пріоритети, а й аналізує причини його невиконання, власні прорахунки. Характерними є висловлювання: “Раніше я завжди знаходив виправдання своїм невдачам у навчанні, зараз розумію, що головна причина – мої лінощі”; “Застосовую власну систему заохочень і покарань, але не цілком задоволений своїми результатами”; “Перепробував різні, у тому числі й радикальні, зміни розпорядку дня, знайшов найбільш оптимальний” і т.ін.

Якщо зіставляти одержані дані із показниками особистісної рефлексії, то варто зазначити найбільший вияв проспективної рефлексії у цій же віковій групі (див. рис. 3.7), що підтверджує традиційні у психології уявлення про юнацький вік, як час прогнозування, планування свого життя, формування ціннісних його координат, цілісного уявлення про людство у проекції на подальше самовизначення і самореалізацію.

Аналогічний взаємоз’язок спостерігається і між компонентами рефлексії, особливостями ціннісно-сислової сфери та регулятивними тенденціями поведінки школярів інших вікових груп (13–14 та 15–16 років). Виявлені закономірності структуровані нами у вигляді табл. 3.13.

Аналіз попередніх емпіричних даних і матеріали інтерв’ю показали, що у школярів 15–16 років зміни ціннісно-сислової сфери значуще взаємопов’язані з діяльнісним (тактичним) рефлексуванням, з рефлексивною ознакою осмисленості, з афективною активністю, а також із регулятивною тенденцією самоутвердження (див. рис. 3.5; 3.7; 3.11; 3.12). Результати сфокусованого інтерв’ю дають підстави стверджувати, що зміни ціннісно-сислової сфери учнів відбуваються переважно в межах освітньої чи іншої діяльності, де вони намагаються осмислити те, що відбувається, відповісти на запитання “навіщо?”. Здебільшого це не спричинює кардинальні зміни ціннісно-сислової сфери, а виявляється у здатності особистості адаптуватися до наявної ситуації, не заглиблюючись у пошук об’єктивних причин зовнішніх подій.

Таблиця 3.13

Зіставлення показників рефлексивності, особливостей ціннісно-сміслової сфери та регулятивних тенденцій особистості

Компоненти рефлексивності			Форми вияву ціннісно-смілової сфери		Регулятивні тенденції особистості
Види за часовою ознакою	Рівні рефлексування	Ознаки рефлексивності	Активність	Сміслові формовияви	
Ретроспективна	Операційний	Зорганізованість	Когнітивна	Сміслопобудова	Самопобудова
Ситуативна	Тактичний (діяльнісний)	Осмісленість	Афективна	Сміслоусвідомлення	Самоутвердження
Проспективна	Стратегічний (життєдіяльнісний)	Обґрунтованість	Конативна	Сміслоутворення	Самореалізація

У школярів-підлітків та юнаків активно функціонує ситуативна рефлексія, однак деяке зниження її (див. рис. 3.7) вказує на те, що вони не завжди відстежують ситуації, які виникають, не рефлексують свої дії і власну поведінку та докладені зусилля інших людей. Відбувається розрив лінії часу, коли те, що планується, не здійснюється. Отож ними неефективно використовується минулий досвід, що феноменально підтверджується результатами інтерв'ю. Наприклад, старшокласник аналізує свій учинок, усвідомлює, що вів себе неадекватно ситуації, з вірою прогнозує, що в майбутньому так вчиняти не буде. Але коли він опиняється в аналогічній ситуації, то все ж вчиняє як і раніше – втрачає контроль над собою і над ситуацією у цілому. Виходить, що у його свідомості минуле і майбутнє перебувають у відриві від сьогодення.

Водночас констатуємо підвищення афективної активності підлітків, яка виявляється у підвищеній емоційності, експресії емоцій і відчуттів, котрі переживаються глибинно – у рефлексії своїх емоційних хвилювань, які ніби

дають заряд для внутрішніх змін, почасти неусвідомлюваних. Цікавим моментом є й те, що у старших підлітків депланації ціннісно-сміслової сфери пов'язані з прогнозуванням, котре здійснюється в контексті освітньої чи будь-якої іншої діяльності, а не життєактивності в цілому.

У результаті якісного і кількісного аналізу даних інтерв'ю і дослідницьких методик аналогічні специфічні особливості вияву видів рефлексії, ціннісно-сміслової сфери та регуляційних тенденцій були зафіксовані у віковій категорії 13–14 років (див. табл. 3.14). У зв'язку з цим відмітимо досить високу когнітивну активність школярів даного віку, основний зміст якої полягає у роздумах про події, в аналізі життєвих ситуацій, в осмисленні і пошуках варіантів виходу з них, у плануванні і передбаченні дій і т.п. Феноменально це може виявлятися як зовнішня бездіяльність, хоча при цьому відбувається посилена внутрішня робота, що зовні конкретизується у висловлюваннях: “Це ніби зробив не я”, “Я насправді не такий”, “Все відбувається ніби не зі мною”.

Узагальнюючи вищенаведений аналіз емпіричних результатів, підкреслимо, що дані, отримані за допомогою різних тестових методик у трьох виокремлених вікових підгрупах не суперечать підсумкам теоретичного аналізу дослідження рефлексивності та істотно доповнюються матеріалами якісного фокусованого інтерв'ю. Виявлені тенденції і закономірності у розвитку і функціонуванні рефлексивності школярів 13–18 років показали, що, хоча практика сучасної освіти закликає до розвитку творчого мислення й активності юні, все ж головним її напрямом залишається забезпечення репродуктивного засвоєння знань і формування умінь. Основними процедурами є формування розв'язків типових навчальних задач (де набуті знання засвоюються, перетворюючи уміння на навички), що спрямовані переважно на відпрацювання лише інтелектуально-рефлексивного аспекту мислення.

Використання ефективних технологій і методів інноваційного розвитку, створення особливого культурно-психологічного середовища, яке плекає простір вільного творчого самозреалізування кожної особистості, а відтак уможливорює цілеспрямований розвиток рефлексії, є важливою потребою сучасної системи освіти і дозволяє здійснювати всебічний морально-виховний вплив на розвиток індивідуального світу дітей і молоді, уможливорює прийняття ними продуктивного стилю життя, за якого особистість здатна мобілізувати та реалізувати свої найкращі здібності і людський потенціал загалом.

Висновки до третього розділу

1. Освітня діяльність у системі модульно-розвивального навчання – метадіяльність особливого змісту, структури, формовиявлення. Дієве долучення учнів до освітнього процесу передбачає розвиток у них рефлексивного мислення, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, самовизначення. Така культурнозорієнтована, внутрішньо мотивована освітня діяльність створює рефлексивне середовище як комплекс умов та набір специфічних форм ефективної взаємодії учасників навчального процесу.

2. Враховуючи, що сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту полягає у поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної, виділено й обґрунтовано загальні та спеціальні умови створення рефлексивно-співтворчого середовища в навчальних закладах інноваційного типу.

3. Експериментальне визначення рівня рефлексивності освітньої діяльності учнів інноваційних модульно-розвивальних і традиційних загальноосвітніх навчальних закладів показало, що вираженість рефлексії у різних категорій обстежуваних має тенденцію до зниження з віком низьких

показників і зростання середніх та високих. Однак існують істотні відмінності у рівнях вияву рефлексивності в учасників традиційного та інноваційного навчання. Зокрема, якщо в учнів експериментальних шкіл з модульно-розвивальним навчанням ця залежність є прямо пропорційною, то в учнів загальноосвітніх навчальних закладів з традиційним навчанням спостерігається стрибкоподібна залежність (38,4% низькорефлексивних учнів 13-14 років, 39,6% – 15-16-річних, 29,1% – 17-18-річних), високорефлексивних учнів загалом не виявлено. Результати подальших визначень підтвердили припущення, що розвиток рефлексії визначається не лише віковими особливостями, а й, по-перше, певними індивідуально-особистісними та, по-друге, оргсхемами організації навчального процесу, передусім його цілями, змістом, формами, технологіями, методами і засобами.

4. Для детального вивчення динаміки розгортання рефлексивних процесів за модульно-розвивального навчання створена комплексна програма дослідження даного психологічного явища. Результати основних та додаткових методів дослідження інтелектуальної, особистісної та смислової рефлексії підтвердили основну гіпотезу дослідження: завдяки поперемінному активному перебігу різновидів рефлексії у цілісному модульно-розвивальному освітньому циклі, коли інтелектуальна рефлексія найбільш інтенсивно розвивається на інформаційно-пізнавальному періоді, особистісна починає формуватися на нормативно-регуляційному, смислова одержує найбільший розвій на ціннісно-рефлексивному, відбувається інтенсивне зростання рефлексивного потенціалу школярів.

За матеріалами розділу опубліковані праці:

1. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 67–92.

2. Бугерко Я.М. Рефлексивне управління навчальною діяльністю учнів / Я.М. Бугерко // Тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. [«Управління в освіті»] (м. Львів, 21-23 квітня 2003 р.) / відп. ред. Л. Д. Кизименко. – Львів : ДЦ МОНУ, 2003. – С.12–13.

3. Бугерко Я. Вплив рефлексії на смислотворчі можливості учасників інноваційного навчання / Ярослава Бугерко // Матеріали другої регіон. наук.-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»] (м. Тернопіль, 31 січня 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 51–53.

4. Бугерко Я. Динаміка розгортання процесів рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі / Ярослава Бугерко // Матеріали загальноакадемічної наук. конф. [«Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти»] : (м. Тернопіль, 17 квітня 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 34–35.

5. Бугерко Я. Рефлексивні засади механізму нормування знань за модульно-розвивального навчання / Ярослава Бугерко // Матеріали до п'ятиріччя Ін-ту ЕСО [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»] (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 16–18.

6. Бугерко Я. Концептуальні засади рефлепрактики як методу рефлексивного самопроекування і самовизначення особистості / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин.– 2008. – Модуль 8. – С. 25–27.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження динаміки розгортання рефлексивних процесів учнів інноваційного модульно-розвивального і традиційного навчання дозволяє зробити наступні узагальнення, пов'язані з теоретико-методологічним та емпіричним підтвердженнями викладених у гіпотезі положень.

1. Специфіка сучасного стану рефлексивної проблематики визначається, по-перше, міждисциплінарним характером її вивчення, що зумовлене багатовимірністю і різноякісністю проявів даного феномена, а відтак потребує комплексного і поаспектного дослідження; по-друге, особливістю наукової розробки рефлексивної проблематики в історико-часовому вимірі, зокрема домінуванням абстрактно-філософського підходу над конкретно-науковим; по-третє, надзвичайною широтою і варіативністю концептуальних позицій у дослідженні проблеми рефлексії, що пов'язано з її розумінням як максимально узагальненої інтегративної системно-синергійної психічної властивості. Для комплексного і різнобічного вивчення даного явища нами обґрунтована рефлексія як специфічна психічна реальність, котра синтезує у собі основні риси базових компонентів психіки, щонайперше таких, як «здатність – процес – стан – властивість».

2. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної полідіалогічної взаємодії всіх учасників навчання. Її впровадження у практику сучасної школи створює істотно інший, гуманно-особистісний простір, який сприяє розвитку рефлексивно-творчого потенціалу особистості.

Змістовно-динамічна характеристика різних видів рефлексії – інтелектуальної, особистісної, смислової та духовно-екзистенційної – показує взаємозв'язок їх функціонування із періодами цілісного модульно-

розвивального процесу. Починаючи від інформаційно-пізнавального і до духовно-креативного періоду, відбувається нарощування й ускладнення рефлексивних компонентів у загальній структурі навчального модуля.

Взаємозалежність різновидів рефлексії передбачає циклічну домінантність їх функціонування на відповідних періодах модульно-розвивального циклу: інтелектуальної – на інформаційно-пізнавальному періоді, особистісної – на нормативно-регуляційному, смислової – на ціннісно-рефлексивному та духовно-екзистенційної – на духовно-креативному періоді даного типу інноваційного навчання.

3. Проведений аналіз особливостей розгортання рефлексивних процесів учнів у модульно-розвивальному освітньому циклі дав змогу побудувати структурно-динамічні моделі та мислесхеми зазначених процесів, зокрема: модель рефлексивної організації паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів у соціально-культурно-психологічному просторі модульно-розвивального навчання, модель рефлексивного нормування знань, аксіологічну модель рефлексивної співдіяльності учасників інноваційного навчання.

4. Розроблена й реалізована програма комплексного психологічного дослідження динаміки розгортання рефлексивних процесів учнів інноваційних та традиційних шкіл. Програма дає змогу виявити специфіку різновидів рефлексії на різних періодах модульно-розвивального освітнього циклу, означити вікову динаміку та закономірності розгортання рефлексивних процесів школярів, визначити рівні інтелектуальної рефлексії у взаємозв'язку із стратегіями мисленневого пошуку, розкрити залежність компонентів ціннісно-смислової сфери особистості від рефлексивно-регуляційних тенденцій.

5. Виявлено зв'язок рівнів інтелектуальної рефлексії (нульовий, перший, другий та третій) із видами поведінки (формальна, алгоритмічна, цільова, творча) і наступністю компонентів мисленневої активності (спонука, намір,

цінність, задум, план, дія), що дало змогу встановити закономірності розгортання рефлексивних процесів особистості.

Теоретичне узагальнення емпіричних даних дослідження дало змогу виявити вікові особливості взаємозв'язку рефлексивності з ціннісно-сисловою сферою особистості: а) у школярів 13–14 років зміни ціннісно-сислової сфери значуще взаємопов'язані з операційним рівнем рефлексуванням, із зорганізованістю як рефлексивною ознакою, з когнітивною активністю, а також із регулятивною тенденцією самопобудови; б) в 15–16-річних переважає діяльнісне (тактичне) рефлексування, осмисленість як ознака рефлексивності, афективна активність ціннісно-сислової сфери та регулятивна тенденція самоутвердження; в) у 17–18-річних на перший план виходять стратегічне (життєдіяльнісне) рефлексування, обґрунтованість, самореалізація та конативна активність аксіосфери.

6. Отримані експериментальні результати показують наявність висхідної вікової динаміки в розвитку рефлексивності школярів 13-18 років як інноваційної, так і традиційної форм навчання. Однак існують істотні кількісні та якісні відмінності у функціонуванні рефлексивних процесів учнів експериментальних і контрольних шкіл. Аналіз результатів дослідження показав поперемінну домінантність розгортання рефлексивних ознак (осмисленість, обґрунтованість, зорганізованість) та рефлексивно-регуляційних показників (самопобудови, самоутвердження, самореалізації) завдяки чому відбувається якісне психозмістове збагачення рефлексивності учнів як інтегрально-особистісної властивості.

Отож, фундаментальна відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона, проектуючи і практично реалізуючи висококультурний рефлексивний освітній простір, забезпечує співдіяльну і співтворчу позицію учасників інноваційного навчання, їхню вчинково-психологічну рівність, що природно уможливорює цілеспрямований розвиток

у них рефлексії як однієї з вагомих складових внутрішньої активності особистості і передумови зреалізування творчого потенціалу кожної особистості.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми. Потребує подальшого дослідження, опису та інтерпретації екзистенційний аспект рефлексії, пов'язаний із розгортанням процесів самовизначення, осмисленням себе і свого шляху, культивуванням власної унікальності суб'єктами інноваційного навчання. Іншим важливим напрямком дослідження є вивчення комунікативного аспекту рефлексії, по-перше, як важливого процесу мислекомунікації (у форматі досліджень системної миследіяльничної методології), по-друге, як механізму природного розвитку діяльності, зокрема процесів рефлексивного управління навчальною діяльністю школярів чи студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббаньяно Н. Мудрость философии и проблемы нашей жизни / Николо Аббаньяно [пер. с итал. А. А. Зорина]. – СПб. : Алетей. – 1998. – 320 с.
2. Абульханова К. А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры / К. А. Абульханова // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 123–125.
3. Азаров В. Н. Стиль действия: рефлексивность – импульсивность / В. Н. Азаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 121–126.
4. Александрова О. В. Интеллектуальная образовательная технология формирования коммуникативной и рефлексивной компетентностей / О. В. Александрова // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 111–121.
5. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Изд-во «Ин-тут практ. психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с. – (Психологи отечества: избранные психологические труды. В 70-ти т.).
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. (серия «Мастера психологии»).
7. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. [для высш. уч. зав.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
8. Анисимов О. С. Стратегическая форма рефлексивного управления в контексте ситуации в России / О. С. Анисимов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1, № 1. – С. 73–87.
9. Аристотель. О душе / Аристотель из Стагиры; [пер.с древнегреч.]. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с. – (Серия «Психология-классика»).
10. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М. В. Бадалова // Практична психологія та

соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–30.

11. Бажанов В. А. Рефлексия в современном науковедении / В. А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2, № 2. – С. 73–89.

12. Бажанов В. А. Действительно ли найдена новая модель развития науки? / В. А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – Т. 3, № 2. – С. 104–106.

13. Байдарова О. О. Рефлексивні компоненти взаємодії соціального працівника і клієнта у процесі соціального втручання / О. О. Байдарова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 4. – С. 4–9.

14. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25–34.

15. Барабанщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия / В. А. Барабанщиков. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 464 с.

16. Белкина В. Н. Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34). – С. 2–7.

17. Берцфаи Л. Ф. Исследование особенностей рефлексивного контроля / Л. Ф. Берцфаи, В. Г. Романко // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика. – 1981. – № 2 (25). – С. 68–72.

18. Бігун Н. Суб'єктивні образи депресії у підлітків як предмет психологічної рефлексії / Неля Бігун // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 108–114.

19. Боднарчук О. І. Експериментальна психологія : [курс лекцій] / Олена Іванівна Боднарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.

20. Бодрова Е. В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е. В. Бодрова, Е. Т. Юдина // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика. – 1986. – № 1. – С. 26–30.

21. Большая Советская Энциклопедия / под. ред. Б.А. Введенского. – [изд. 2]. – М.: Гос. науч. изд-во «Большая Советская Энциклопедия. – 1949-1957. –

Т. 36. – 1955. – 672 с.

22. Большунов А. Я. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности / А. Я. Большунов, В. А. Молчанов, Н. Г. Трофимов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 117–124.

23. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : [монография] / Николай Михайлович Борытко. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.

24. Боцманова М. Э. Роль рефлексии в развитии личности / М. Э. Боцманова, А. В. Захарова // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Уч. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 1998. – С. 266–270.

25. Боцманова М. Э. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте / М. Э. Боцманова, А. В. Захарова // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика, 1983. – № 2 (29). – С. 45–48; 1984. – № 1 (30). – С. 28–30.

26. Бригадир М. Проектування фундаментальних модульно-розвивальних інновацій в освітньому просторі сучасної школи / Марія Бригадир // Матеріали до п'ятиріччя Ін-ту ЕСО [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»] (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 41–42.

27. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 581 с.

28. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивально-

му навчальному процесі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3 – 4. – С. 142–159.

29. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93-105.

30. Бугерко Я. Концептуальні засади рефлепрактики як методу рефлексивного самопроекування і самовизначення особистості / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 25–27.

31. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 46–53.

32. Бугерко Я. Рефлексивне самовираження людини в культурно-символічному просторі соціального буття / Ярослава Бугерко // Мова і культура, вип. 9, Т. 2 (90). – К: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2007. – С. 34–40.

33. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 128–137.

34. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) : [монография] / Федор Ефремович Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

35. Васильев И. А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления / И. А. Васильев // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 103–104.

36. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 80–83.

37. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманитарный подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. –

[изд. 2, дополн.]. – М. : Изд-во ИП РАН, 2002. – 256 с.

38. Варламова Е. П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.

39. Варламова Е. П. Управленческое консультирование: социопсихологический срез / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Социологические исследования. – 1995. – № 6. – С. 37–43.

40. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. –

Т. 4 : Динамика и структура личности подростка. – 1983. – С. 220–242.

41. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. - М. : Педагогика, 1982 – 1984. –

Т.2: Проблемы общей психологии. Мышление и речь. – 1982. – 504 с.

42. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с.

43. Воляннюк Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача / Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 22 (10). – С. 114–127.

44. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. – М. : «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.

45. Галкина Н. В. Проблема психических функций рефлексии в игровом обучении / Н. В. Галкина // Игровое моделирование в методологии и практике. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38–47.

46. Гарач Н. Р. Генезис рефлексивної свідомості школяра / Н. Р. Гарач // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 42–43.

47. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Генрих Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 2: Философия природы. – 1975. – 696 с.
48. Гидденс Э. Модерн и самоидентичность / Энтони Гидденс; пер. с англ. Е. В. Якимовой // Современная теоретическая социология: Реферативный сборник / [под ред. Ю.А. Кимелева]. – М. : ИНИОН РАН, 1995. – 372 с.
49. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гірняк Андрій Несторович. – Івано-Франківськ, 2007. – 289 с.
50. Голод А. Функціонування норм у структурі інноваційного освітнього процесу / Андрій Голод // Економіка освіти. – Т. 1. – Тернопіль : Економічна думка, 2001. – С. 192–198.
51. Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева // Психолог. журнал. – 1989. – Т. 10, № 5. – С. 13–24.
52. Гордеева Н. Д. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н. Д. Гордеева // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2, № 2. – С. 90–105.
53. Гуменюк О. Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 1–28.
54. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахівна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
55. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Оксана Євстахівна Гуменюк. – Тернопіль : Астон, 2007. – 385 с.
56. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальною

оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.

57. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

58. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.

59. Давыдов В. В. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей / В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, С. Д. Неверкович // Психолог. журнал. – 1989. – Т. 10, № 1. – С. 30–40.

60. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.

61. Деева Н. А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы : дис. ...канд.психол.наук: 19.00.01 / Наталья Александровна Деева. – Омск, 2005. – 186 с.

62. Деева Н. А. Рефлексивные механизмы переживания жизненного кризиса / Н. А Деева // Тезисы V Междунар. симпозиума [«Рефлексивные процессы и управление»] (Москва, 11–13 октября 2005) / [под ред. В. Е. Лепского]. – М. : Ин-т философии РАН, 2005. – С. 70–73.

63. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – М. : РАГС, 1998. – 250 с.

64. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності / Наталія Дмитерко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 93–97.

65. Димченко Н. С. Професійна рефлексія майбутнього менеджера як предмет психологічного дослідження / Н. С. Димченко // Педагогіка і психологія. – 2008. № 2 (59). – С. 110–121.

66. Дорофеева Н. В. Психологические условия рефлексивного развития на ранних этапах онтогенеза / Н. В. Дорофеева // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 18–35.

67. Егорова М. С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей / М. С. Егорова // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 12–23.

68. Епимахина Ю. В. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и личностной рефлексии / Епимахина Ю. В. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2007. – С. 13–25.

69. Епимахина Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций старших школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю. В. Епимахина. – Ростов-на-Дону, 2008. – 17 с.

70. Жмакина Н. Л. Педагогическая рефлексия в структуре педагогической компетентности студентов на уроках художественно-эстетического цикла / Н. Л. Жмакина // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 43–53.

71. Задорожнюк И. Е. Рефлексивные процессы: психолого-педагогические аспекты / И. Е. Задорожнюк // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 129–132.

72. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / Анатолий Залманович Зак. – М. : Педагогика. – 1984. – 152 с. (Образование. Пед. науки. Пед. психология).

73. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А. З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.

74. Зак А. З. Характеристика сформированности основных компонентов теоретического мышления у первоклассников в начале

обучения / А. З. Зак, Г. И. Катрич // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика. – 1984. – № 1 (30). – С. 31–32.

75. Зарецкий В. К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.

76. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.

77. Ильин Е. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е. Ильин // Психолог. журнал. – 1987. – Т. 8, № 2. – С. 23–31.

78. Иванов Ф. Е. Правовое сознание в контексте рефлексивной культуры / Ф. Е. Иванов, В. В. Смолянинов // Тезисы IV Междунар. симпозиума [«Рефлексивные процессы и управление»] (Москва, 7-9 октября 2003) / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 42–44.

79. Каганский В. Л. Этюды о границах / В. Л. Каганский // Мир психологии. – 1999. – № 4 (20). – С. 103–115.

80. Калинин В. К. Волевая регуляция деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / В. К. Калинин. – Тбилиси, 1989. – 36 с.

81. Калина Н. Ф. Анализ дискурса в психотерапии [Электронный ресурс] : Н. Ф. Калина // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 3. – Режим доступа до журн.:

<http://psyjournal.ru/j3p/all.php>

82. Каліна Н. Ф. Символічне конституювання суб'єкта в психотерапії / Н. Ф. Каліна, В. Р. Кейсельман // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь. – 2006. – С. 144–156.

83. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / Зіновія Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35–62.

84. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія

Степанівна Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.

85. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: [монография] / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.

86. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А. В. Карпов // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – Т. 4, № 1. – С. 99–109.

87. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психолог. журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

88. Карпов А. В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений / А. В. Карпов // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 126–136.

89. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 312 с.

90. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления : / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М. : ИП РАН, 2000. – 268 с.

91. Каяшева О. И. Развитие личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / О. И. Каяшева. – М., 2006. – 20 с.

92. Кислицына Т. А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов / Т. А. Кислицына // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 196–197.

93. Климов И. А. Социологическая концепция Э. Гидденса // Социологический журнал. – 2000. – № 1-2. – С. 16–22.

94. Князева В. В. Рефлексивность как показатель качества научного мышления / В. В. Князева // Ученые записки Оренбургского гос. университе-

та. – Т. 1. – Оренбург, 2004. – С. 186–197.

95. Князева В. В. Рефлексия и рефлексивные методы / В. В. Князева // Вестник ОГПУ: Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2003. – С. 213–231.

96. Коваленко О. Рефлексія логічної коректності в соціології / Олена Коваленко / Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 30–38.

97. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Комар. – К., 2003. – 18 с.

98. Комісаров В. О. Соціально-культурний простір експериментальної школи : [монографія] / Вадим Олексійович Комісаров [за ред. А. В. Фурмана]. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 144 с.

99. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. О. Котик. – К., 2004. – 20 с.

100. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії / І. О. Котик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 67–71.

101. Кравців О. Рефлексивний тренінг / Олена Кравців // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 145–148.

102. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности [под ред. О. К. Тихомирова]. – М. : Изд. Моск. гос. ун-та, 1979. – С. 22–28.

103. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–64.

104. Ладенко И. С. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности / И. С. Ладенко, С. Ю. Степанов. – Новосибирск, 1990. – 55 с. –

(Препринт / АН СССР, Сибир. отделение. Ин-т истории, филологии и философии).

105. Ладенко И. С. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1991. – 89 с.

106. Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Новосибирск : ИИФИФ СО, 1990. – 65 с. – (Препринт / АН СССР, Сибир. отделение. Ин-т истории, филологии и философии).

107. Лазарев В. С. К рефлексии психологической теории мышления / В. С. Лазарев // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 41–51.

108. Лазарук А. Розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання / Андрій Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3 – 4. – С. 170 – 186.

109. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / Андрій Лазарук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 19–37.

110. Лебедева В. П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.24–26.

111. Лебедева В. П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С.25–30.

112. Левина И. И. Педагогическая рефлексия – начальный этап преодоления затруднений в педагогической деятельности / И. И. Левина // Психология обучения. – 2007. – № 2. – С.109–119.

113. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ, 1997. – № 1. – С.20–27. – (Серия 14 «Психология»).

114. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
115. Лепский В. Е. Лефевр и рефлексия / В. Е. Лепский // Рефлексивные процессы и управление. – 2006. – Т. 6. – № 1. – С.26–37.
116. Лепский В. Е. Манипулятивные воздействия и рефлексивное управление / В. Е. Лепский // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17, № 6. – С. 139–144.
117. Лепский В. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений / В. Е. Лепский, И. Е. Задорожнюк // Психол. журнал. – 2001. – Т. 23, № 4. – С. 122–127.
118. Лефевр В. А. От психофизики к моделированию души / В. А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 25–31.
119. Лефевр В. А. О самоорганизующихся и саморефлексивных системах / В. А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – № 1, Т. 5. – С. 29–34.
120. Лефевр В. А. Рефлексия / Владимир Александрович Лефевр : [монография] – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
121. Лустенко А. Філософська рефлексія та повсякдення / Андрій Лустенко // Філософська думка. – 2007. – № 3. – С. 38–46.
122. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. В. Лушпаева. – М., 1989. – 20 с.
123. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
124. Максименко С. Психологія особистості: парадигма життєтворення / Сергій Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8–52.
125. Мамардашвили М. К. Стрела познания: набросок естественно-

исторической гносеологии / Мераб Константинович Мамардашвили [под ред. Ю. П. Сено-косова]. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 304 с.

126. Матюшкин А. Н. Основные направления исследований по психологии мышления / А. Н. Матюшкин // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 1. – С. 3–14.

127. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

128. Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 9–17.

129. Махова Т. В. Особенности процессов рефлексии в подростковом возрасте / Т. В. Махова // Вестник Московского университета. – 2000. – № 2. – С. 79–83. (Серия 14 «Психология»).

130. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. І9.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Я. Мельничук. – К., 2001. – 20 с.

131. Михальченко Н. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї / Наталія Михальченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 69–75.

132. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической педагогики учителя / Под ред. Кулюткина Ю. Н., Сухобской Г. С. – М. : Педагогика, 1988. – 120 с.

133. Модулина О. Рефлексия как способ вхождения педагога в инновационную деятельность / О. Модулина // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 160–167.

134. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ № 80 м. Дніпропетровська // Рідна школа (спецвипуск). – 1998. – № 10. – 80 с.

135. Муканов М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / М. М. Муканов // Исследование рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата : КГПИ, 1979. – с. 53–73.

136. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / Михайло Іванович Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.

137. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч ред. А. А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280.

138. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа познания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 13–20.

139. Павліченко А. А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / Анатолій Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98–120.

140. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов; за ред. Т.І. Пашукової. – [2-ге вид., стер.]. – К. : Т-во «Знання», КОО, – 2006. – 203 с.

141. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Наталія Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.

142. Пеньковська Н. М. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості / Н. М. Пеньковська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 51–55.

143. Пермякова И. Ценности образования как основание культурологического похода [Электронный ресурс] / И. Пермякова . – Режим доступа:

[/ http://ecl.ru/NTM_pages/news/konferen/html/a/permiakova.htm](http://ecl.ru/NTM_pages/news/konferen/html/a/permiakova.htm)

144. Петровский А. В. Теоретическая психология : уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. –

М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 496 с.

145. Пеняева С. А. Особенности развития рефлексивного мышления студентов вуза / А. А. Пеняева // Педагогические науки. – 2007. – № 6. – 207–109.

146. Пилипенко Л. П. Соціальна рефлексія як складова життєвого самовизначення сучасної молоді /Л. П. Пилипенко [за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін.]. – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 258–262.

147. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.

148. Позняк Д. В. Рефлексивні механізми свідомості виборців як суб'єктів політичної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Д. В. Позняк. – К., 2004. – 20 с.

149. Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического управления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 19.00.05 / Пономарева Валерия Владимировна. – М., 2002. – 189 с.

150. Пономарева В. В. Исследование рефлексивных процессов деятельности на примере деятельности управленческой / В. В. Пономарева, А. В. Карпов // Психология и практика. – Ежегодник Российского Психологического общества. – Ярославль, 1998. – Вып.1, Т. 4. – С. 280–281.

151. Пономаренко І. Л. Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Л. Пономаренко. – Одеса, 2003. – 15 с.

152. Пономаренко І. Л. Тренінг розвитку рефлексивності у підлітків / І. Л. Пономаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 8–17.

153. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии

Организации, Руководства и Управления : хрестоматия по работах Г. П. Щедровицкого / [гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко]. – М. : Дело. – 2004. – 208 с.

154. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Т. В. Разина // Психология профессионального педагогического мышления; [под ред. М. М. Кашанова]. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – С. 233–282.

155. Разина Т. В. Девальвация понятия «рефлексия» в современной психологической науке и возможные пути преодоления / Т. В. Разина // Тези доповідей Четвертої Міжнар. конф. мол. науковців [Проблема особистості в сучасній науці: результати і перспективи досліджень] (Київ, 26–28 вересня 2001 р.). – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – С. 24–26.

156. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : ПЭРСЭ, 2002. – 320 с.

157. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Артур Александрович Реан, Яков Львович Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с. : (Серия «Мастера психологии»).

158. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : Сб. статей / под общ. ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова, отв. ред. В. К. Солондаев. – М. – Ярославль : Ремдер, 2004. – 240 с.

159. Рефлексивные процессы и управление : тезисы IV Международного симпозиума, 7–9 октября 2003 г., Москва / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с.

160. Рефлексивные процессы и управление: тезисы V Международного симпозиума, 11-13 октября 2005г., Москва / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Институт философии РАН, 2005. – 282 с.

161. Рефлексивные процессы и управление (междисциплинарный научно-практический семинар) // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. –

Т. 2, № 1.– С. 122–123.

162. Рождественський А. Ю. Рефлексія тілесного потенціалу в життєвому самовизначенні старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Ю. Рождественський. – К., 2002. – 19 с.

163. Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / В. М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. 2003. – Т. 3, № 1. – С. 40–57.

164. Розин В. М. О необходимости различения понятий „схема рефлексии”, „рефлексивная работа”, „контекст рефлексии” / В. М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 55–60.

165. Романко В. Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля / В. Г. Романко // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика. – 1983. – № 1 (28). – С. 52–56.

166. Романко В. Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия / В. Г. Романко // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика. – 1985. – № 1 (32). – С. 27 – 31.

167. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

168. Россохин А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А. В. Россохин, В. Л. Измагурова // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 13-23.

169. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

170. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1973. – 424 с.

171. Семенов И. Н. Вклад Н. Г. Алексеева в психологию рефлексии / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 2. – С. 94–100.

172. Семенов И. Н. Методологическая концепция рефлексивной инноватики и философии образования И. С. Ладенко [Электронный ресурс] / И. Н. Семенов. – Режим доступа:

<http://kuto1.narod.ru/LADEN/laden1.html>.

173. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач: [монография] / Игорь Никитович Семенов. – М. : НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.

174. Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 4. – С. 67–74.

175. Семенов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности / Игорь Никитович Семенов – М. – Воронеж : Изд. НПО МОДЭК. – 2000. – 64 с.

176. Семенов И. Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 113–119.

177. Семенов И. Н. Продуктивность рефлексии при дискурсионном решении задач / И. Н. Семенов, В. К. Зарецкий, С. Ю. Степанов // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика, 1979. – № 2. – С. 7–12.

178. Семенов И. Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 162–164.

179. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.35–42.

180. Семенов И. Н. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Е. Р. Новикова // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика, 1986. – № 2. – С. 34–38; 1987. – № 2. – С.7–12.

181. Ситнікова Н. Є. Соціальне самоствердження особистості старшокласників за умов системної диференціації навчання : [монографія] / Наталія Євгенівна Ситнікова [за ред. А. В. Фурмана] – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 140 с.

182. Скотникова И. Г. Зрительное различение и рефлексивность-импульсивность / И. Г. Скотникова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 4. – С. 82–89.

183. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: уч.пос.[для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

184. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

185. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

186. Слободчиков В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии / В. И. Слободчиков // Тезисы докладов и сообщений к науч.-метод. конф. [«Проблемы логической организации рефлексивных процессов»] (Новосибирск, 2–4 декабря 1986 г.). – Новосибирск, 1986. – С. 12–14.

187. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск-М. : Харвест, ООО "Изд-ство АСТ". – 2001. – 800 с.

188. Снегирева Т. В. Старший школьный возраст / Т. В. Снегирева // Рабочая книга школьного психолога ; под. ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – С.145–159. (ПНШ : Психологическая наука – школе).

189. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития / Елена Борисовна Старовойтенко – К. : Лыбидь, 1992. – 215 с.

190. Старовойтенко Е. Б. Рефлексия личности в культуре / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 209–220.

191. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации : [монография] / Сергей Юрьевич Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

192. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.

193. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

194. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, Семенов И. И. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

195. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелькина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.

196. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образование» / И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 45 с.

197. Стеценко И. А. Педагогическая технология подготовки учителя к рефлексивной деятельности / И. А. Стеценко, А. Ю. Лозов // Известия ТРТУ, 2006. – № 2. – С. 171–176.

198. Сурмава А. В. Идея рефлексивности в теоретической психологии : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. В. Сурмава. – М., 2004. – 18 с.

199. Таран Т. А. Отображение процессов рефлексивного управления в

математических моделях рефлексивного выбора / Т. А. Таран // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2, № 1. – С. 104–117.

200. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

201. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : [монографія] / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

202. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287с.

203. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А. А. Тюков // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 69–76.

204. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л.Ф.Ильичева и др.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

205. Фурман А.В. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства / Анатолій Фурман // Освіта і управління. – 2005. – Т. 9, № 4. – с. 24– 37.

206. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

207. Фурман А. Теоретична концепція інноваційного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 123–156.

208. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.

209. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

210. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Анатолій Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 3. – С. 39–56.

211. Фурман А. В. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 96–108.

212. Фурман А. В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів / А. В. Фурман, Б. Г. Скоморовський – К. : Зодіак ЕКО, 1996. – 112 с.

213. Хаяйнен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. ...канд.психол.наук :19.00.13 / Хаяйнен Елена Валентиновна. – М., 2005. – 206 с.

214. Хасан Б. И. Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии / Б. И. Хасан // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тезисы докладов и сообщений к науч.-метод. конференции, 2–4 декабря 1986 г. – Новосибирск. – 1989. – С. 62–63.

215. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. – Томск : Барс, 1997. – 392 с.

216. Цибух Л. М. Інтерактивні методи як засіб розвитку пізнавальної активності та професійного мислення студентів-психологів / Л. М. Цибух // Наука і освіта. – 2008. – №3. – С. 217–220.

217. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Галина Александровна Цукерман. – Томск : Изд. Предприятие «Пеленг». – 1993. – 268 с. (Серия «Бка развивающего обучения»).

218. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться / Галина Александровна Цукерман. – М.–Рига : ПЦ «Эксперимент», 2000. – 224 с.

219. Цукерман Г. А. Система Эльконина – Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 84–95.

220. Цукерман Г. А. Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, М. И. Фрумина, Е. В. Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 27–43.

220а. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н. В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 8–10.

221. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота . – 2002. – № 3. – С. 1–4.

222. Шаров А. С. Рефлексивные механизмы простраивания и связывания границ «Я» / А. С. Шаров // Университеты как регионообразующие комплексы. Изд-во Омского государственного университета. – Омск, 2004. – С. 276–280.

223. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 1. – С. 71–92.

224. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : [монография] / Анатолий Сергеевич Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

225. Шрейдер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 32–41.

226. Шрейдер Ю. А. Искусственный интеллект, рефлексивные структуры и антропный принцип / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1995. – № 7. – С. 160–166.

227. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А.А.Пископфель, Л.П.Щедровицкий] – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

228. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1, № 1. – С. 47–54.

229. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и деятельность / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2006. – Т. 6, № 2. – С. 54–83.
230. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
231. Юрчук В. В. Современный психологический словарь / В. В. Юрчук. – Мн. : «Современное слово», – 1998. – 768 с.
232. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова» / Т. М. Яблонська. – К., 2000. – 20 с.
233. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12; 1999. – № 3. – С.12–13.
234. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
235. Якиманская И. С. Личностно-ориентованное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : «Сентябрь», 1996. – 96 с.
236. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис на здобуття наук. ступеня доктора психол.наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 40 с.
237. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч.посіб. / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
238. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. –

Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

239. Brinthanpt J., Lipka R. Developmental differences in self-concept and self-esteem among kindergarten through twelfth grade students // Child study journal. – 1985. – Vol. 15. – P. 207–221.

240. Callinicos A. Postmodernism, Post-Strukturalism, Post-Markism. – Theory, Culture, Society, Vol. 2, № 3, 1985, p. 85–101.

241. Dorntr P. Self-reflection and problem solving // Human and artificial intelligence. Berlin, 1978 – Vol. 7. – P. 101–107.

241. Giddens A. The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press, 1984. – 294 p.

243. Jameson F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. – New-Left Review, N 146, July – August, 1984, P. 53.

244. Kruchkovenko R., Naidenov M. The reflexive approach in the providing of personal sales // Adsuesces et dicere verum et audire: Abstracts YI European Congress of Psychology, July 4 – 9 1999. – Rome (Italy), 1999. – P. 242.

245. HattonN., Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation // Teaching and teacher education. // An international journal of research and studies. – 1995. – Vol. 11. – P. 33–49.

246. Maslov A.H. Self-actualizing people: A study of psychological health. Personality symposia: Symposium # 1 on ralues. New York Grune & Stratton, 1950. – P. 11–34.

247. Sartre J.-P. L'etre et le neant. Essai d'ontologie phenomenologique. Paris, Gallimard, 1963. – 578 p.

248. Schon D. The reflective practitioner: How professionals think in action. New: York : Basic Books, – 1983. – 284 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Процесуальна організація рефлексивної регуляції діяльності

Аналіз теоретичних досліджень з вивчення особливостей динаміки рефлексивних актів у мисленнєвій діяльності, вивчення будови і складу рефлексивної дії, з'ясування значення рефлексії у структурі предметної дії дозволяє побудувати мислесхему динамічно-діяльнісної організації рефлексії.

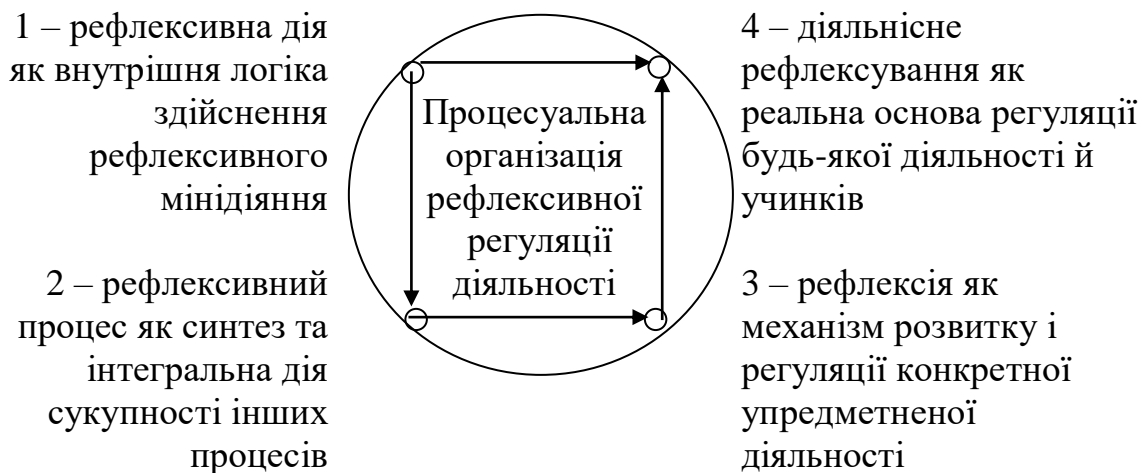


Рис. А. Мислесхема динамічно-діяльнісної організації рефлексії

Дослідження вказують на інтегральний характер рефлексивних процесів, для пояснення якого А. В. Карпов використовує поняття регулятивного інваріанта – системи процесів, потрібних і достатніх для породження, організації і регуляції деякого цілісного поведінкового (діяльнісного) акту. При цьому в хронологічному порядку одержується така послідовність: 1) цілеутворення, 2) антиципація майбутніх результатів, 3) ухвалення рішення про способи і засоби діяльності, 4) прогнозування можливих змін умов діяльності, своїх дій, їх результатів, 5) планування

діяльності (що охоплює кілька можливих сценаріїв, варіантів її розгортання), б) програмування діяльності (що припускає вибір уже якогось одного варіанту дій, його тимчасову організацію), 7) власне виконання, 8) контроль виконання (поточний і завершальний), 9) самоконтроль (поточний і результативний), 10) корекція за допомогою звірки реально отриманих результатів з ідеальною метою й антиципованими результатами.

Особливістю інваріанту є замкнутий цикл дії: за допомогою зворотного зв'язку результати поточного контролю постійно співставляються із початковими цілями та прогнозованими результатами діяльності і коректуються за компенсуючим, або трансформуючим типом.

Різномасштабність інтегральних процесів у складі рефлексії сприяє спрямованості останньої як на вирішення конкретно регулятивних завдань, так і завдань організації внутрішньої діяльності та саморегуляції.

Додаток Б

Діагностична методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності

Інструкція для обстежуваних

Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в данному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла в голову і є вірною.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене — уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти тому, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.
23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття 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. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Ключ до методики

Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи:

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
- 2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;
- 3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
- 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

Перевід тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	80-100	100-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	171 і вище

Додаток В
Опитувальник А. С. Шарова «Рефлексивність людини у
життєдіяльності»

Інструкція для обстежуваних

Вам потрібно оцінити нижче наведені твердження опитувальника, ніби з трьох позицій. У бланку відповідей напроти номера кожного твердження наведено по три позиції (А, В, С), які характеризують відповідь. Проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді по кожній позиції. Якщо вказані думки взагалі не характерні для Вас, то поставте цифру 1 (абсолютно невірно).

ШКАЛА ОЦІНОК: 1 – абсолютно невірно, 2 – невірно, 3 – мабуть невірно, 4 – не знаю, 5 – мабуть вірно, 6 – вірно, 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятаєте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не має.

Текст опитувальника

1. Коли у мене виникають труднощі із задоволенням основних вітальних потреб (їжа, секс, сон, відпочинок), то я:

А. Стараюсь визначити, що зараз мені найбільш В. Прагну осмислити свої дії в обставинах, що склалися.

С. Організую своє життя так, щоб обходитися тим, що є..

2. Згадуючи стан коли я хворів або думаючи про тілесні проблеми, я:

А. Пробую визначити, що цьому передувало.

В. Стараюсь подивитися на це цілісно, у взаємозв'язках.

С. Прагну знайти основну причину того, що трапилося.

3. Для того, щоб бути фізично розвиненим, мати красиве тіло, Я:

А. Перш за все намагаюся визначити, чого я хочу.

В. Прагну переглянути своє повсякденне життя.

С. Повинен слідувати певним життєвим правилам.

4. Коли я не можу задовольняти свої потреби в сексі, алкоголі і розвагах, то:
 - A. Продумую різні плани щодо їх задоволення.
 - B. Стараюсь цілісно подивитися на ситуацію, що склалася.
 - C. Нерідко замислююся, а чи це мені потрібно.
5. Стати освіченою (сучасною, діловою) людиною не просто, але я:
 - A. Продумую все, що треба для цього зробити.
 - B. Стараюсь підійти до цього цілісно, з усіх боків.
 - C. Прагну відповідним чином організувати життя і свою діяльність.
6. Згадуючи свої невдачі стосовно самовихованню, я стараюся:
 - A. Розкласти все по "поличках".
 - B. Осмислити, а навіщо мені це потрібно.
 - C. Знайти основну причину невдачі.
7. Готуючи себе до майбутнього життя, до того, щоб гідно жити, я:
 - A. Продумую всі етапи для досягнення цього.
 - B. Стараюсь подивитися на це з усіх боків, цілісно і нічого не упустити.
 - C. Роздумую і про те, як же реально реалізувати свої плани.
8. Я не хочу бути схожим на інших, тому я:
 - A. Часто продумую, що і як я для цього робитиму.
 - B. Нерідко замислююся, а навіщо мені це потрібно.
 - C. Стараюсь зрозуміти себе, знайти своє місце в житті.
9. Підвищення освітнього і культурного рівня для мене дуже важливе і тому я:
 - A. Планую, що для цього треба зробити.
 - B. Стараюсь нічого не упустити із можливостей, що відкриваються.
 - C. Добре планую і організовую своє повсякденне життя.
10. Я бачу недоліки моєї освіти і тому:
 - A. Задумуюсь над причинами, які призвели до цього.
 - B. Стараюсь осмислити їх комплексно, у взаємозв'язках.
 - C. Головну причину шукаю в собі.
11. Моя підготовка (навчальна діяльність) недостатня, тому я:

- A. Розробляю плани стосовно її підвищення.
- B. Стараюсь осмислити, що і навіщо мені може знадобитися в майбутньому.
- C. Продумую організацію щодо реалізації планів.
12. Коли Я відчуваю себе менш освіченим і культурним ніж інші, то я:
- A. Намічаю план дій щодо підвищенню свого рівня.
- B. Осмислюю все, що для цього знадобиться.
- C. Передбачаю результати підвищення рівня освіти.
13. У своєму спілкуванні з представниками протилежної статі Я:
- A. Стараюся бути послідовним (ою) і логічним (ою).
- B. Стараюся все тримати під контролем.
- C. Шукаю те, що нас може об'єднати.
14. Згадуючи невдачі у спілкуванні особами протилежної статі, Я:
- A. Прагну проаналізувати свої вчинки і поведінку.
- B. Подумки "програю" різні ситуації.
- C. Шукаю головну причину невдачі.
15. Я хотів (ла) б бути привабливішим (ою) для протилежної статі, тому я:
- A. Задумуюсь над тим, що для цього треба зробити.
- B. Прагну осмислити свою поведінку
- C. Стараюся знайти в собі те, що протилежну стать.
16. Якщо мене не сприймають як сексуально бажаного (у), то я:
- A. В різні варіанти поведінки.
- B. Прагну зрозуміти, що ж подобається представникам протилежної статі.
- C. Організую свою поведінку відповідним чином.
17. У спілкуванні і взаємодії з людьми я:
- A. Завжди визначаю межі своїх дій і вчинків.
- B. Чітко простежую взаємозв'язки і бачу причини вчинків.
- C. Легко узагальнюю і знаю, чим все закінчиться.
18. Згадуючи конфлікт, я:
- A. Старюся уявити його у всіх деталях.

- В. Переосмислюю його, щоб розібратися в причинах.
- С. Бачу ту послідовність дій, які привели до нього.
19. Перш ніж мені доведеться кимось керувати або командувати, я:
- А. Продумую послідовність дій.
- В. Програю подумки можливий розвиток подій, свої дії.
- С. Спробую знайти ті правила і принципи, які допоможуть впоратися із керівництвом.
20. Якщо мені доведеться комусь підкорятися, то я:
- А. Визначу для себе, що я робитиму, а що ні.
- В. Контролюватиму в цілому свою поведінку і поведінку керівника.
- С. Старатимусь планувати і проектувати свою поведінку.
21. У ситуаціях, коли мене хвалять або підкреслюють мою цінність, особливість, я:
- А. Зразу визначаю, де в сказаному правда, а де вигадка.
- В. Розумію, чому і навіщо це робиться.
- С. Бачу і подальший розвиток подій.
22. Згадуючи про те, як мене обійшли увагою, належно не оцінили, я:
- А. Задумуюсь над своїми особливостями та вчинками.
- В. Прагну прослідкувати і "програти" дії тих, хто цьому перешкодив.
- С. Стараюсь знайти головну причину.
23. Щоб здобути популярність і визнання я:
- А. Чітко планую, що і навіщо мені треба чинити.
- В. Тримаю ситуації, що виникають, під контролем.
- С. Опираюсь на певні принципи і правила поведінки.
24. Коли Я відчуваю, що життя мені явно не вдається, то я:
- А. Стараюсь визначити його особливості, етапи.
- В. Переосмислюю колишнє життя, прагну побачити його загалом.
- С. Звертаюсь до найголовнішого, до сенсу життя.
25. Для того, щоб бути матеріально забезпеченим, мати достатньо коштів я:

- A. Старанно планую, де і як можна їх заробити або отримати.
- B. Контролюю ситуації, що виникають, відстежую, як свої дії, так і інших.
- C. Достатньо чітко організовую все своє життя.
- 26.Згадуючи про те, коли я був обмежений в матеріальних коштах і не міг дозволити собі чогось, я:
- A. Визначаю причини, які призвели мене до цього.
- B. Стараюсь по-новому поглянути на ту ситуацію.
- C. Прагну узагальнити те, що відбулося і знайти головну причину.
- 27.Щоб добре себе відчувати в майбутньому, мати перспективи, я:
- A. Продумую і планую де і як можна заробляти на життя.
- B. Обмірковую різні варіанти із роботою.
- C. Стараюсь відповідним чином організувати своє життя.
- 28.Коли Я не можу розважитися або відпочити, як мені хочеться, то:
- A. Перш за все визначаю для себе, а що саме мені потрібно.
- B. Прослідковую взаємозв'язок причин, які призвели до цього.
- C. Шукаю основну причину, чому це трапилося зі мною.
- 29.Коли не помічають моїх досягнень, добре і оригінально зробленої роботи, то я:
- A. Ще раз визначаю для себе переваги і недоліки своєї роботи.
- B. Стараюсь загалом зрозуміти, чому і як це відбулося.
- C. Прагну по-філософськи дивитися на життя і робити свою справу.
- 30.Згадуючи про те, що мою роботу належно не оцінили я:
- A. Переживаю і прагну зрозуміти себе.
- B. Шукаю причини того, що трапилося.
- C. Прагну визначити для себе лінію поведінки.
- 31.Щоб добитися успіху в якійсь справі і визнання я:
- A. Повинен уточнити і визначити свої можливості.
- B. Осмислити ситуацію загалом і розробити план.
- C. Чітко організувати своє життя і діяльність.

32. Коли Я відчуваю себе в чомусь неспроможним або некомпетентним, то Я:

А. Перш за все намагаюся визначити в чому це полягає і виявляється.

В. Стараюся подивитися на себе і своє життя загалом.

С. Продумую, до чого це може привести.

33. В даний час я не дуже задоволений собою, своєю працездатністю і продуктивністю, тому Я:

А. Стараюся знайти причини ситуації, що склалася.

В. Осмислюю ситуацію загалом, прагну тримати її під контролем.

С. Стараюся ефективно організувати свою діяльність.

34. Коли я замислююся над собою, своїм творчим потенціалом, то:

А. Прагну визначити, уточнити для себе свої творчі можливості.

В. Стараюся об'єктивно і цілісно осмислити своє життя і майбутню діяльність.

С. Прагну знайти те, де і в чому я зможу реалізувати себе.

35. Коли виникають думки про те, що ти в житті повинен щось зробити, про самореалізацію, тоді я:

А. Будую плани, уявляю майбутні дії.

В. Аналізую і осмислюю ситуацію, що склалася, загалом.

С. Стараюся визначити основну лінію життя.

36. Коли у мене немає умов або важко реалізувати себе в звичному житті, то я

А. йду у свій власний світ (фантазій і марень, комп'ютерних ігор, світ книг і ін.) і в нім знаходжу для себе те, що мені потрібно.

В. Стараюся осмислити, що відбувається загалом.

С. Обдумую можливий розвиток життєвих подій.

Обробка отриманих даних здійснюється за ключем. Для визначення міри вираженості кожної з рис-якостей рефлексії підраховується загальна сума балів, отриманих по одній з позицій (А, В або С) і вона ділиться на кількість запитань, тобто знаходиться середнє арифметичне по кожній рисі-

якості рефлексії. Стосовно визначення видів рефлексій, пов'язаних з часовим виміром (ретроспективна, ситуативна, проспективна), сферою життєдіяльності (вітальна, соціальна і культурна) або регулятивними тенденціями (самопобудова, самоутвердженн, саморозвиток) – підраховується середнє арифметичне по окремих колонках. Інтерпретація отриманих даних здійснюється, з одного боку, з опорою на теорію рефлексії, а з іншого, на вияв особливостей вияву рефлексії у конкретної людини, звичайно з урахуванням її статевої і соціокультурної специфіки.

Ключ для обробки результатів

Рефлек- сивні ознаки	Час			Сфери життя			Регулятивні тенденції		
	РР	РС	ПР	В	С	К	СП	СУ	СР
Обгрун- това- ність	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12, 15,16, 19,20, 23,24, 27,28, 31,32, 35,36	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10, 11,12, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36
Осмис- леність	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12,15, 16,19,20, 23,24,27, 28,31,32, 35, 36	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10,11, 12,21, 22,23, 24,33, 34,35,36	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36
Органі- зова- ність	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12,15, 16,19,20, 23,24,27, 28,31,32, 35,36	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10,11, 12,21, 22,23, 24,33, 34,35, 36	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36

Позначення: РР – ретроспективна рефлексія; РС – ситуативна рефлексія; ПР – проспективна рефлексія; В – вітальна сфера життя людини; С – соціальна і К – культурна; СП – самопобудова, СУ – самоутвердження, СР – самореалізація.

Додаток Д

Якісне сфокусоване інтерв'ю для вияву смислового змісту внутрішнього світу людини

Запитання якісного сфокусованого інтерв'ю спрямовані на виявлення видів (ретроспективна, ситуативна, проспективна рефлексія), рівнів (операційний, тактичний, стратегічний), рис-якостей (зорованість, осмисленість, обґрунтованість) та компонентів (афективна, когнітивна, конативна) рефлексії. Специфіка їх використання полягає в умінні інтерв'юера активізувати у досліджуваного рефлексивний пласт свідомості, спрямувати аналіз ситуації на пошук засад, причин, імовірних результатів власних дій респондента, ініціювати у респондента процес «звернення на себе».

Запитання, які визначають особливості прояву часових форм рефлексії:

Ретроспективна рефлексія:

- Що, на Вашу думку, підштовхнуло Вас саме до такого реагування в даній ситуації?
- Чи повертаєтесь подумки до подій в минулому, роздумуєте над іншими можливими варіантами розгортання подій?
- Чи можете з впевненістю сказати, що в такому розгортанні подій винна виключно інша сторона?

Ситуативна рефлексія:

- Чи є біля Вас люди, чиєю б підтримкою Ви б могли тепер скористатися?
- Які можна виділити позитивні моменти ситуації, що склалась?
- Чим Ви готові пожертвувати задля зміни даної ситуації?

Прспективна рефлексія

- Чи може дана ситуація кардинально змінити ваші життєві плани?
- Який подальший розвиток подій був би для Вас найбільш оптимальним?

- Чи можете сказати, що дана ситуація чогось Вас навчила? Які висновки Ви зробили для себе?

Запитання на вияв особливостей рівнів рефлексії

Операційний рівень:

- Чим зумовлена саме така ваша реакція (поведінка) в даній ситуації?
- Наскільки образливими (болісними, несподіваними) були для Вас дії протилежної сторони?
- Що нового Ви дізналися про людину, з якою виник конфлікт, а що, на вашу думку, вона дізналася про вас?

Тактичний рівень:

- Чи могли б Ви змінити лінію своєї поведінки задля досягнення важливих цілей (порозуміння з іншими і т.п.)?
- Як би Ви охарактеризували людину, яка перша робить крок до примирення?
- Якщо б ваш суперник (опонент, кривдник) був на вашому місці, як би він вчинив?

Стратегічний рівень:

- Що б змінилося у вашому житті, якби даної ситуації не було?
- Чи існує (з якою вірогідністю) імовірність виникнення подібних подій в майбутньому?
- Які наслідки в майбутньому може мати несприятливий для вас тепер перебіг подій?

Запитання для вияву якостей рефлексії

Організованість

- Чи можете послідовно відновити весь хід подій?
- Наскільки розгортання подій залежало від Вас, і наскільки – від протилежної сторони?
- Як би Ви охарактеризували подію в загальних рисах?

Осмиленість

- Які, на вашу думку, були справжні мотиви (наміри, підстави) у вашого кривдника (знайомого, друга)?
- Чи пов'язана дана подія із іншими подіями Вашого життя?
- Як відносяться до Вас оточуючі люди? А як ви – до них?

Обґрунтованість

- Яку міру відповідальності Ви б узяли на себе?
- Які, на вашу думку, справжні причини виникнення зазначеної ситуації?
- Які вчинки свідчать про прагнення (чи небажання) іншої сторони до порозуміння?
- Чому Ви поступили саме таким чином?

Запитання для визначення особливостей рефлексивної активності:

Афективна активність

- Що б Ви відчували, коли б були на місці вашого опонента (кривдника, знайомого)?
- За яких умов Ви б змогли вибачити іншому учаснику конфлікту?
- Які почуття охоплюють Вас, коли згадуєте ту ситуацію?

Когнітивна активність

- Яку мету (чим керувалися) ставили інші учасники конфлікту?
- Якщо б подія повторилася, якою б Ви хотіли бачити свою поведінку?
- Чи повертаєтеся Ви подумки до аналізу подій минулої ситуації, розмірковуєте над імовірними варіантами її розв'язання?

Конативна активність

- На вашу думку, чому саме стосовно вас дана людина вела себе таким чином?
- Які з ваших дій були найбільш вдалими?
- Яку контрдію Ви б використали в майбутньому у подібній ситуації?

Додаток Е
Кількісна обробка даних якісного фокусованого інтерв'ю
(за методикою Н. О. Дєсової)

Компоненти рефлексії		Оцінка в балах виконання критеріальної ознаки	
		0	1
Види	Ретроспективна	Не аналізує подію, старається не думати, не згадувати про неї	Згадування без аналізу події
	Ситуативна	Не володіє, не контролює ситуацією, емоційні реакції часто неадекватні	Старається рефлексувати теперішню діяльність
	Проспективна	Не прогнозує наслідків події, не передбачує подальшого її розвитку	Прогнози часткові, переважають фантазії стосовно подій
Рівні	Операційний	Не рефлексує в межах конкретної ситуації, не уявляє свого місця в ситуації	Часткова рефлексія ситуації, нема її цілісного уявлення
	Тактичний	Ситуація не включається в контекст діяльності, не усвідомлюється смисл ситуації	Спроби включити ситуацію в контекст діяльності
	Стратегічний	Відсутня рефлексія життєдіяльності	Спроби осмислити подію в контексті свого життя
Рисиковості	Організованість	Не відновлює хід події, розповідь сумбурна, не логічна	Уривчастий опис подій, окремих моментів, які не зв'язані між собою
	Осмисленість	Не осмислює те, що відбулося, не називає смислу	Часткова осмисленість, подія не усвідомлюється цілком
	Обґрунтованість	Не називає причини події, не обґрунтовує своїх дій	Називаються причини подій загально прийняті, шаблонно
Активність	Афективна	Відсутність активності в період події, блокування емоцій і почуттів	Емоційні переживання уривчасті, часто не усвідомлені, неадекватні ситуації, слабо проявляються
	Когнітивна	Блокування когнітивної активності	Думки в момент події часткові, не прив'язані до події, не логічні
	Конативна	Блокується зовнішня активність, бездіяльність	Дії уривчасті, неадекватні ситуації
Ціннісно-смилова сфера		Учень не відповідає на запитання: навіщо він так вчинив, чому відбулася дана подія, чому це для нього важливе. Виділяючи подію як значиму, не розкриває її значимості	Пояснює подію, використовуючи ціннісно-смилові шаблони. Значимість подій ситуативна. Не розкриває власні погляди і позиції

Продовження табл.Е

Компоненти рефлексії		Оцінка в балах виконання критеріальної ознаки	
		2	3
Види	Ретроспективна	Спроби аналізувати подію і себе в ній, однак часто не виноситься досвід	Аналізує подію і себе, виносить досвід
	Ситуативна	Рефлексує якусь одну лінію події залежності від цілі	Рефлексує теперішню діяльність, може уявити себе зі сторони, володіє собою, контролює, відмічає плюси мінуси
	Проспективна	Планує свою діяльність, проробляє плани, прогнози	Планує, ставить цілі, відмічає плюси і мінуси
Рівні	Операційний	Рефлексує ситуацію, цілісно її уявляє, усвідомлює свої мотиви діяльності	Цілісне уявлення ситуації, аналіз, управління
	Тактичний	Відмічається значення події для діяльності, але не визначається її місце в контексті життєдіяльності	Визначає місце події, ситуації в рамках діяльності; передбачає наслідки, визначає причини того, що відбулося
	Стратегічний	Спроби осмислити подію в контексті життєдіяльності, представити її у взаємозв'язках з іншими подіями	Цілісне уявлення життя, визначення значення події для життя в цілому
Рисиковість	Організованість	Виділення ключових моментів, при описі події задає логіку ретроспективному аналізу	Відновлює хід події послідовно, пов'язує одне з другим
	Осмысленість	Осмыслює весь хід події, встановлює причинно-наслідкові зв'язки	Пояснює причини події, свої дії, осмысленість, усвідомленість
	Обґрунтованість	Спроби обґрунтувати подію, свої дії	Пошук об'єктивної причини, встановлення причинно-наслідкових зв'язків
Активність	Афективна	Бурхливі емоційні переживання, часто неконтролюємі і неадекватні ситуації	Доцільний прояв емоцій, контролювання їх
	Когнітивна	Раціональність, думки контролюють емоції і дії	Постійні роздуми про подію, аналіз
	Конативна	Активна діяльність, не завжди доцільна	Дії доцільні, спрямовані на вирішення ситуації
Ціннісно-смыслова сфера		Пояснює значимість події. Виділяються мотиви, смисли, цінності, які ієрархічно взаємопов'язані. Даються відповіді на запитання: чому, навіщо це буває в житті	Пояснюється значимість події. Виділяються мотиви, смисли, цінності, які знаходяться у взаємозв'язку. Яскраво проявляється суб'єктна позиція (чому це важливо саме для мене, в чому ця значимість)

Додаток Ж

Зміст освітньої діяльності вчителя і учня у функціональному циклі інноваційного метапроцесу

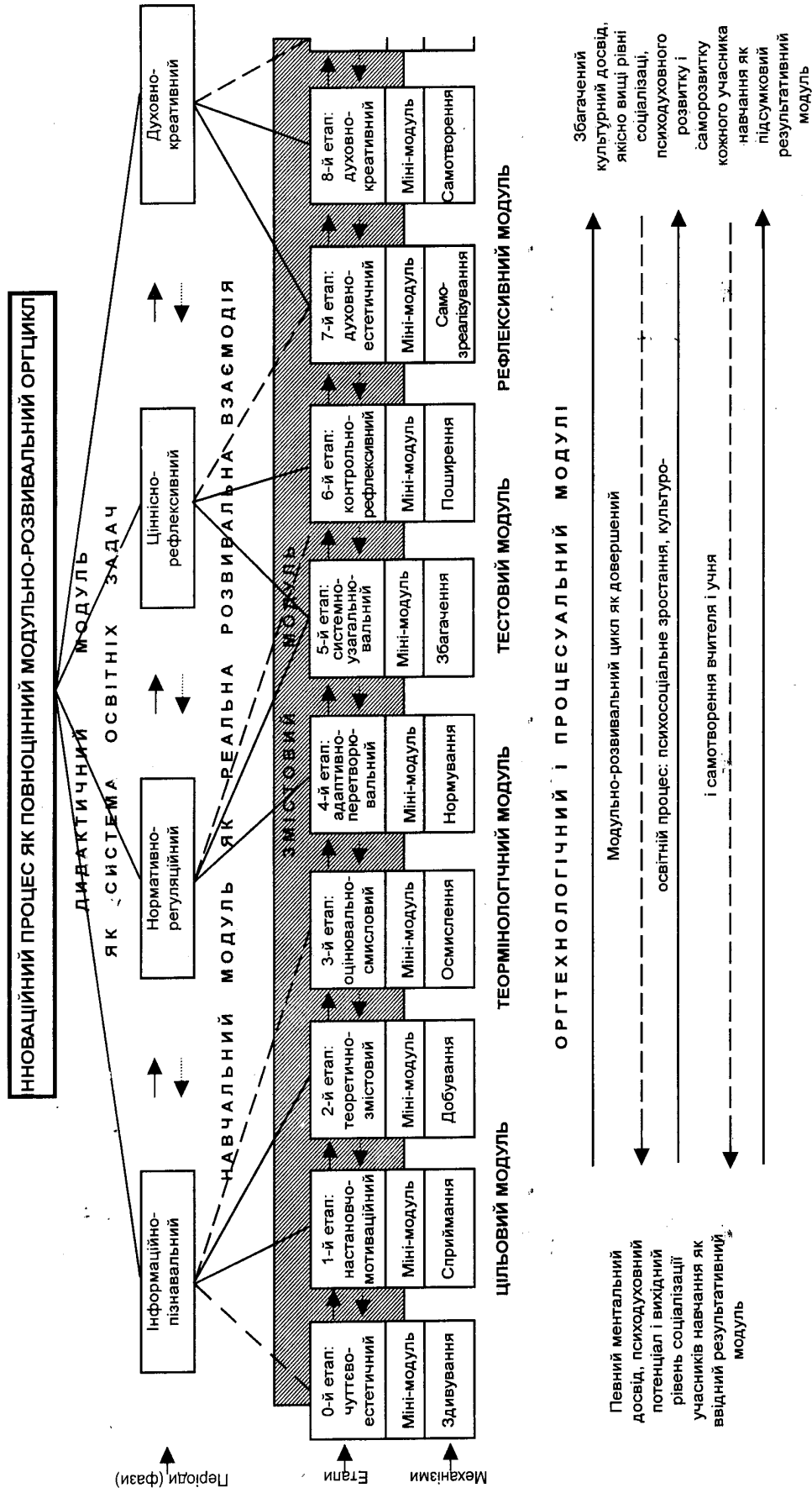


Рис. Ж.1.

Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу [207, с. 131]

Основні параметри соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи [207, с. 140]

Змістові складові освітньої діяльності	Параметри змісту освітньої діяльності	Проблемний критерій розмежування параметрів
I. Сфери змістового модуля, які визначають зміст навчального циклу	1 — знання	Що? Мислити, розуміти, пам'ятати, сприймати, уявляти, або Про що?: бути поінформованим, обізнаним (закони, норми тощо)
	2 — уміння	Що саме?: виконати, зробити, зреалізувати, втілити, здійснити, змайструвати, сприйняти, усвідомити, створити, відшукати і т.ін.
	3 — норми	Як?, або яким чином?: діяти, вчиняти, скористатися, впровадити, втілити, змінити, модернізувати, зреформувати, здобути, зреалізувати тощо
	4 — цінності	Для чого?: знати, уміти, робити, або навіщо?: навчатися, виконувати доручення, щось мати, десь бути і загалом – у чому сенс життя?
I. Різновиди змісту міжособової взаємодії, які характеризують довершений розвивальний цикл	А — психолого-педагогічний	Якими впливами досягається освітній результат?: діалогічними, паритетними, або розвивальними взаємостосунками, коли учневі відводиться активна соціально-психологічна роль
	Б — навчально-предметний	Яким адаптованим культурно-науковим матеріалом досягається успіх суб'єкт-суб'єктних взаємин?: художня та інженерна графіки, наукові і художні тексти тощо
	В — методично-засобовий	За допомогою яких інтелектуально-проектних засобів?: програми, проекти, моделі, матриці, системи кодування, стратегії, таксономії, класифікації та ін.
	Г — управлінсько-технологічний	Якою організацією досягається створення, розвиток і функціонування оптимального соціально-психологічного простору діалогічної взаємодії вчителя і учнів?: модульний розклад занять, інваріантні психомистецькі технології навчання, інтелектуальні карти тощо
III. Рівні психологічної активності і психічної самоактивності особистості, які спричиняють повноцінний цикл внутрішнього розуміння змісту	а — несвідоме	Які підвалини ментального досвіду, психічні утворення, процеси і механізми, що реально впливають на організацію його внутрішнього світу, ніколи не усвідомлюються і не можуть бути ним усвідомлені, в той час як учитель фіксує їх ситуативну наявність (установки, марення, обмовки, забування тощо)?
	б — підсвідоме	Яка якомога більша частина прихованих від учня психічних структур (властивості, процеси, механізми, комплекси) його власного ментального досвіду під час інноваційного навчання все ж може бути усвідомлена ним для вдосконалення самоуправління своєю поведінкою, вчинками, освітньою діяльністю?
	в — свідомість	Як розширити поле (межі і можливості) доцільної високовмотивованої освітньої діяльності учня, спрямованої на добування і збагачення соціально-культурного досвіду нації і людства кожної навчальної ситуації цілісного модульно-розвивального процесу, а відтак, як активізувати на рівні особистості найважливіший історичний досвід, позитивне знання і продуктивні способи мислення?
	г — самосвідомість, у т. ч. рефлексія	Яким чином розширити внутрішні горизонти усвідомленого ставлення учня до себе як повноцінного суб'єкта, особистості й універсума освітнього процесу і розвивальної взаємодії, тобто за допомогою яких соціальних впливів домогтися максимального зростання рефлексивності його власних потреб і здібностей, потягів і мотивів, переживань і думок, емоцій і смислів для безперервного самоствердження та самоактуалізації?

Додаток 3

Рефлексивна структура освітньої діяльності

Освітня діяльність не може ефективно здійснюватися без рефлексії її засад і засобів. Рефлексивні процеси можуть не усвідомлюватися, не привертати увагу, проте без них навчальна робота учня перетворюється в механічний рух. Усвідомлення засад власного руху-поступу в предметному полі змістового модуля передбачає оцінювання і санкціонування не лише продуктів навчального діяння, аналіз раніше виконаних дій, а й процесів їх зародження та контроль за реалізацією цих процесів. Рефлексивними є лише ті акти мислення, які охоплюють експлікацію засад певної оцінки чи санкції та експлікацію критеріїв, за якими здійснюється контроль. Рефлексивну структуру освітньої діяльності модульно-розвивального навчання можна подати наступним чином.

1 – рефлексування засад і засобів діяльності
(соціально-нормативна орієнтація школяра)

2 – розгортання мисленнєвої діяльності на засадах смислових установок



4 – самокоригування норм та стандартів своєї поведінки, діяння, спілкування, вчиняння
(нормотворча активність)

3 – переструктуризація теоретичних знань, їх організація у вигляді полівмотивованого вітакультурного досвіду

Рис. 3. Рефлексія як засадниче підґрунтя розвитку освітньої діяльності

Додаток И

Програма розвитку професійно-рефлексивної позиції педагога у форматі дистанційної підготовки вчителів- дослідників-психологів

Додаток И.1

Тематика питань з рефлексивної проблематики, включених у програму дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника

Зазначена проблематика входить в академічний курс програми А. В. Фурмана, розробленої для підготовки педагога як психолога-дослідника, який спроможний професійно займатися інноваційною діяльністю, теоретично осмислювати та науково проектувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби та передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методиками і психомистецькими (сценічними) техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проектування та рефлексивного осмислення особливостей модульно-розвивального навчання.

П/н	Тематика
1	Рефлексія як індивідуальний і соціотехнічний механізм розвитку освітньої діяльності
2	Професійна рефлексія і її місце у формуванні професійної компетентності педагогів
3	Рефлексивна свідомість і самосвідомість учасників інноваційного навчання
4	Психодіагностика і розвиток рефлексивності професійного самовизначення
5	Особливості рефлексивного управління навчальною діяльністю учнів
6	Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному процесі
7	Рефлексивно-аксіологічні засади інноваційної освіти
8	Вплив рефлексії на смислотворчі можливості учасників інноваційного навчання
9	Рефлексування як засаднича умова самобуття людини
10	Концептуальні засади рефлепрактики як методу рефлексивного самопроектування і самовизначення особистості

Додаток И.2

Програма проведення експериментальних заходів з розвитку професійно-рефлексивної позиції педагога у форматі роботи шкільних методичних об'єднань

П/н	Тематика проведених заходів	Термін проведення	Навчальний заклад
Психолого-педагогічні семінари			
1	Рефлексивно-співтворча взаємодія учителів та учнів у процесі модульно-розвивального навчання	Березень 2005 р.	Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 164 м. Харкова
2	Особливості використання проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу у практиці вчителів-дослідників модульно-розвивальних шкіл	Лютий 2006 р.	Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 164 м. Харкова
3	Культивування аксіонапруженого рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання	Вересень 2007 р.	Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 164 м. Харкова
Семінари-практикуми			
1	Проблемно-конфліктна ситуація як фактор педагогічної взаємодії	Жовтень 2004 р.	Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева
2	Розвиток рефлексивної активності учнів через ситуації особистісної невизначеності	Листопад 2005 р.	Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева
Рефлепрактика			
	Тренінг педагогічної рефлексії (за розробкою Т. М. Яблонської)	Травень 2005 р.	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті

Додаток К

Задачі для вияву змісто-сміслових особливостей миследіяльності учнів (за С. Лойд) [211, с. 163-166]

Два індики

Ось ці два індики разом важать двадцять фунтів , – сказав м'ясник. – Проте фунт м'яса індиченяти коштує на два центи дорожче, ніж фунт м'яса дорослого індика. Місіс Сміт купила індиченя за 92 центи, а місіс Браун заплатила 2 долари 96 центів за великого індика. Скільки важив кожен індик?

Переправа через річку чотирьох ревливих пар

Розповідають, що четверо хлопців відправилися із своїми коханими на заміську прогулянку, але несподівано на їхньому шляху опинилася річка. Біля берега молоді люди виявили човен, він вмiщав двох. Посеред річки, невеликий острівець. Всі хлопці в компанії були страшенно ревливі, і ніхто них не погоджувався, щоб його майбутня наречена хоч ненадовго залишилася наодинці з іншим чоловіком (або чоловіками), якщо тільки його самого не буде .

Ніхто хлопців не повинен був сідати в човен один, якщо якась інша дівчина окрім його нареченої, залишалася одна на березі або на острові. Ця умова наводить на думку, що дівчата теж були ревливі і вони явно побоювалися за своїх коханих. Однак, як би там не було, а завдання полягає в тому, щоб знайти найшвидший спосіб переправити всі чотири пари на інший берег річки.

Припустимо, що річка 200 метрів завширшки, острів розташований посередині і що на ньому може поміститися будь-яке число людей. Скільки поїздок потрібно зробити човну, щоб переправити через річку всі чотири пари при дотриманні заданих умов?

Скільки повинна заплатити леді за намисто?

Якась леді купила 12 шматочків ланцюжка, які склалися з: шести шматочків по 5 великих і малих кілець, трьох шматочків по троє великих і

двох малих кілець, двох шматочків по два великих і три малих кільця, і одного шматочка з 7 великих і 8 малих кілець.

Власниця захотіла зробити із них замкнуте намисто в 100 ланок. Ювелір сказав, що робота розпилювання і знов спаювання маленької ланки коштує 15 центів, а така ж операція великою ланкою обійдеться в 20 центів. Скільки леді доведеться заплатити, щоб зробити потрібне намисто?

Коза, корова і гусак

Один датчанин козою на мотузці і гусаком під пахвою зустрів молочницю, яка вела корову. Раптом дівчина перелякано скрикнула.

– Ти чого? – запитав Ганс.

– Але ж ти ж хотів поцілувати мене без моєї згоди, – відповіла скромниця.

– Як би я міг це зробити із цими ось тваринами? – кивнув Ганс на козу і гусака.

– А що заважає тобі, засунути палицю в землю, прив'язати до неї козу, а гусака посадити під моє відро? – наполягала дівчина.

– Так твоя ж корова косує на мене, і за цей час неодмінно б мене буцнула, – виправдовувався Ганс.

– О. ця дурна корова не буцається, а що коли ти раптом візьмеш і виженеш всіх трьох на моє пасовище, – не вгавала дівчина.

Ось тут і виникає одна вкрай цікава головоломка, бо під час подальшої розмови виявилось, що коза і гусак разом з'їдають стільки ж трави, скільки й корова. Тому скажіть, якщо дане пасовище прогодує корову і козу протягом 60 днів, або козу і гусака протягом 90 днів, то скільки днів на ньому зможуть одночасно пастися корона, коза і гусак? Потрібно відповісти якомога швидше, оскільки Ганс і Христина ось-ось заведуть спільне господарство.

Скільки важить дитина?

Місіс О'Тул була досить економною персоною, а тому за один цент вирішила важити не тільки свою дитину, але і себе, і свого собаку. Скільки важив маленький хлопчик, якщо відомо, що місіс О'Тул важить на 100 футів

більше, ніж дитина і собака разом узяті, і що собака важить на 60% менше, ніж дитина?

Марки на долар

Якась леді, протягнувши поштовому службовцеві один долар, сказала:

– Дайте мені двохцентрових марок, в 10 разів більше одноцентрових, а на решту – п'ятицентрових марок. Як службовець зумів виконати це досить головоломке завдання?

Келихи

Уявіть, що перед вами стоїть ряд чотирьох порожніх і чотирьох повних келихів. Отож, пересуваючи одночасно по два келихи, за чотири ходи змініть розташування восьми бокалів так, щоб порожні келихи стали чергуватися повними. На малюнку келихи для зручності пронумеруйте.

Скільки років матері?

Одного разу в сім'ї (батьки і син) святкували день народження одного з її членів. Це викликало зацікавленість Томмі віком своїх рідних. У відповідь на його питання батько Томмі сказав:

– Так ось, Томмі, мамин, твій і мій вік в сумі складають сімдесят років. На сьогоднішній день я рівно в шість разів старший за тебе, а ось коли я буду удвічі старший за тебе, то наш вік виявиться удвічі більшим, ніж тепер. Знаючи це, чи не зумієш ти мені сказати, скільки років мамі?

Домашнє ускладнення

Ось одна невелика проблема, яку за хвилину вирішить добра господиня, але яке може поставити в тупик математика.

Сміт, Джонс і Браун були великими друзями. Після того, як померла дружина Брауна, господарство стала вести його племінниця. Сміт, також овдовів і жив із своєю дочкою. Коли Джонс одружився, то вони з дружиною запропонували всім жити разом. Кожен член цього нового колективу (чоловік і жінка) повинен був щомісячно першого числа вносити по 25 доларів на витрати, гроші, які залишалися після закінченні місяця, вони

ділили порівну. В перший місяць витрати склали 92 долари. Після розподілу залишкукожен отримав ціле парне число доларів. Скільки грошей отримав кожний з членів колективу і чому?

Щорічний пікнік

Компанія відправилась на великий щорічний пікнік. В кожному екіпажі знаходилось однакове число пасажирів. На половині шляху вийшло з ладу 10 екіпажів, так що в кожен екіпаж, що залишився, довелося пересісти по одному зайвому пасажирові. На зворотньому шляху із ладу вийшло ще 15 екіпажів; тепер в кожному екіпажі їхало на 3 пасажирів більше, ніж їх було, коли компанія вранці рушила в дорогу. Скільки чоловік брало участь у щорічному пікніку?

Щенята і пацюки

Один дрібний торговець із Канона купив певну кількість товстих щенят і вдвічі менше пар пацюків. Він заплатив 2 фунти за кожне щеня і таку ж суму за кожну пару пацюків. Потім він продав цих тварин на 10% дорожче, ніж купив. Коли торговець продав всіх тварин, окрімсеми, він виявив, що одержав таку ж суму, яку витратив на придбання всіх тварин. Отже, його дохід дорівнює ціні семи тварин, що залишилися. Які ці сім тварин?

Додаток Л
Фрагменти протоколів дискурсивного розв'язку творчих задач
школярами

Протокол № 1

Код: 5

Стать: жін

Вік: 16 років

Третій рівень інтелектуальної рефлексії.

Задача «Два індики»

Обстежувана (О.) (*читає задачу*).

- Так, разом 20 фунтів. Позначу через x ціну 1 кг дорослого індика, тоді 1 кг малого коштує $(x+0,02)$ фунти. Індиченя купили за 92 центи. **Що це мені дає? Якщо 1 кг – x центів... (Пауза). 92 центи (пауза), що 0,92?**
- О.: (до експериментатора): Можна перевести в гривні і кілограми, **мені так зручніше?**
- Експериментатор (Е.): можна.
- О.: Так, **ще раз з початку**. Значить так, x кг важить індиченя, $(20 - x)$ – індик. Але 1 кг індиченяти. **Ні, краще...** (пауза). Хм, x кг важить індиченя, y кг – індик.
- (*Швидко записує*) $x+y=20$. Перше рівняння є. **Що далі?** Треба врахувати різницю у ціні. Два центи, т.б. 2 коп. **Якби дали скільки коштує 1 кг м'яса. (Пауза).**
- *До експериментатора:* Я не знаю.
- Е.: Попробуй розв'язувати далі.
- О.: Добре, значить так: x кг – вага малого, y – великого. За x кг заплатили 0,92 грн, тоді скільки коштує 1 кг?. Складаємо пропорцію. Так, значить, один кг індиченяти коштує $(0,92/x)$ грн. **Якщо це правильно**, то складаємо другу пропорцію. За y кг індика заплатили 2,96 грн, значить 1 кг коштує $(2,96/y)$ грн.. *Читає задачу*. Сказано, що 1 кг індиченяти на 2 коп. дорожчий. Так... (*записує систему рівнянь*)

- Тепер елементарно. Позбудусь знаменника. Помножу на... **Хоча, може це і неправильно.** Множу на (ху). **Хоча навряд чи...** Далі. Це вже суто математика. Способом змінних... Підставляємо замість даного. Так, значить зараз знаходимо, чому дорівнює х і підставляємо.
- До Е: Можна калькулятор взяти?
- Е: Так.
- Значить, квадратне рівняння. *(Швидко розв'язує).*
- Все, рішила. **Ще перевірю.** Ура, все збіглося.

Протокол № 2

Код 7

Стать: чол.

Вік: 14 років

Перший рівень інтелектуальної рефлексії

Задача «Щенята і пацюки»

Обстежуваний (О.) *(читає задачу).*

- Ага, вдвічі менше пар пацюків.

О.: (до експериментатора): Пацюки – це щурі?

Експериментатор (Е.): так.

- О.: Значить їх однакова кількість. **Йдемо далі.** Заплатив 2 фунти за щеня і 2 за пару пацюків. **(Пауза).** Виходить, що щурі в два рази дешевші. **Хм...** Якщо разом, то заплатив три фунти за одне щеня і одного пацюка *(читає).*

Продав на 10% дорожче.

- О.: (до експериментатора): Тут не сказано, скільки він заплатив за всіх тварин. Ця задача не розв'язується.

- Е: Розв'язується. Спробуй ще.

- О.: Якщо вартість всіх, крім семи така ж як початкова. Але ж ми не знаємо початкової.

- О.: (до експериментатора): А задача точно розв'язується?

- (Е.): так.

- О. Тоді, якщо 2 фунти взяти за 100%. Це вартість щеняти, **ага**, вартість щура 110%. **Стоп**. Щур же дешевший, значить 90 %. **Ні**, має бути 50%, бо вони вдвічі дешевші.

- О. (до експериментатора) Треба рахувати кількість чи вартість?

-Е.: подумай.

-О. Я вже змучився. Тут хіба що методом підбору. Сім тварин. Якщо двоє щенят і п'ять пацюків. Тоді його дохід 4 фунти за щенят і ... **Ага**, якщо за пару щурів... **значить** має бути парне число. Нехай чотири щурі і троє щенят, тоді чотири фути за щурів і шість фунтів за щенят. Разом 10 футів. Все, рішив.

Примітка: Виділені вислови характеризують особливості протікання рефлексивних процесів у обстежуваних.

Додаток М

Тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко

Інструкція першого етапу діагностики

Перед вами список «персонажів». Перший них – Я-ідеал – це Ваша мрія або мета, Ваше уявлення про себе такого, яким Вам хотілося б стати. Всі інші персонажів – реальні люди. Будь ласка, проставте в другій графі бланку імена всіх персонажів, причому, для Я-ідеалу Ви можете умовне, наприклад, жартівливе ім'я

П/н	Персонаж (назва ролі)	Відмінність	Схожість
1	Я-ідеал		
2	Мати		
3	Батько		
4	Брат		
5	Сестра		
6	Друг (іншої статі)		
7	Учитель, який подобається		
8	Учитель, який не подобається		
9	Начальник		
10	Лікар		
11	Людина, яку ви жалієте		
12	Людина, яка не сприймає Вас		
13	Щаслива людина		
14	Етична людина		
15	Розумна людина		

Інструкція другого етапу діагностики

Порівняйте характер, темперамент, спосіб життя та інші психологічні особливості Вашого Я-образу (це сукупність Ваших уявлень про себе сьогоденного, теперішнього, реального) із всіма персонажами в списку. Результатом порівняння повинно стати вивчення відмінностей між Я-образом і кожним із перелічених персонажів. Постарайтеся виразити цю відмінність якоюсь одною, найістотнішою, якістю- рисою, яку вкажіть у третій графі бланку.

Інструкція третього етапу діагностики

Тепер визначте в чому полягає подібність вашого Я-образу і кожного із зазначених персонажів. Вкажіть в четвертій графі бланка рису, або характеристику, яка виражає цю подібність.

Після заповнення бланка досліджувані самостійно оцінюють успішність виконання завдання. Для цього їм повідомляються критерії оцінки, які реально використовуються для діагностики рефлексії.

Критерії оцінки рефлексивності

1) когнітивна простота – складність (кількість конструктів, які використані для характеристики схожості/відмінності): за кожен унікальний (що зустрічається в бланку лише один раз) конструкт нараховується один бал, за пропущену графу або конструкт, що повторюється в тесті – 0.

2) формальність – психологічність конструктів (якість конструктів; за використання особистісної характеристики – один бал, за кожен формальну характеристику схожості/відмінності – 0.

3) розмитість – локальність конструктів (якість конструктів; звернення до загальних або локальних конструктів – 1 бал, за нечіткі, розмиті характеристики – 0.

4) формальність – змістовність самозвіту (змістовність самозвітів оцінюється експериментатором після виконання завдання).

Таким чином, за кожен конструкт в бланку досліджуваній може одержати від 0 до 3 балів. Оскільки випробовуваний оцінює 15 персонажів по двох критеріях (схожість і відмінність з образом Я), то при добросовісному виконанні завдання оцінюється якість 30 конструктів.

Додаток Н
Методика вивчення ціннісних орієнтацій, модифікована
О. В. Хаяйнен

Сутність модифікації О.В. Хаяйнен полягає у вияві не лише наявності у школярів певних інструментальних і термінальних цінностей, а, головне, у їх рефлексивному співвідношенні, що дозволяє говорити про усвідомленість вибору цих цінностей.

Стимульним матеріалом служать два списки із 18 цінностей – термінальних і інструментальних. Учням необхідно рангувати виділені цінності за власними критеріями. При обробці матеріалу за основу беруться 7 перших виборів учнями по обох типах цінностей, потім проводиться їх зіставлення, і виводиться якісний показник відповідності термінальних та інструментальних цінностей.

Перша інструкція для обстежуваних

Перед Вами список, що містить деякі позитивні риси, які проявляються в поведінці людей. Виберіть ту із них, яку Ви вважаєте найбільш цінною і поставте в дужках зліва від неї цифру 1. Потім виберіть наступну рису за значущістю і позначте цифрою 2, і так далі. Найменше важлива риса отримає номер 18.

Бланк для відповідей

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
 Вік _____ Стать _____ Дата проведення _____

- [] АКУРАТНІСТЬ (ОХАЙНІСТЬ)
- [] ВИХОВАНІСТЬ
- [] ВИСОКІ ЗАПИТИ
- [] ЖИТТЕРАДІСНІСТЬ
- [] СТАРАННІСТЬ
- [] НЕЗАЛЕЖНІСТЬ
- [] НЕПРИМИРЕННІСТЬ ДО НЕДОЛІКІВ В СОБІ ТА В ІНШИХ
- [] ОСВІЧЕНІСТЬ
- [] ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ
- [] РАЦІОНАЛІЗМ

- [] САМОКОНТРОЛЬ
- [] СМІЛИВІСТЬ В ОБСТОЮВАННІ СВОЄЇ ДУМКИ І ПОГЛЯДІВ
- [] ТВЕРДА ВОЛЯ
- [] ТЕРПИМІСТЬ
- [] ЧЕСНІСТЬ
- [] ЧУЙНІСТЬ
- [] ШИРОТА ПОГЛЯДІВ
- [] ЕФЕКТИВНІСТЬ У СПРАВАХ

Друга інструкція для обстежуваних

Перед Вами список, що містить певні цілі, до яких можуть прагнути люди. Виберіть із них найбільш значущу, на ваш погляд, мету і в дужках зліва від неї поставте цифру 1. Потім виберіть наступну по значущості мету і позначте цифрою 2 і так далі. Найменше важлива мета отримає номер 18.

Бланк для відповідей

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
 Вік _____ Стать _____ Дата проведення _____

- [] АКТИВНЕ ДІЯЛЬНЕ ЖИТТЯ
- [] ЖИТТЄВА МУДРІСТЬ
- [] ЗДОРОВ'Я
- [] ЦІКАВА РОБОТА
- [] КРАСА ПРИРОДИ І МИСТЕЦТВА
- [] ЛЮБОВ
- [] МАТЕРІАЛЬНО ЗАБЕЗПЕЧЕНЕ ЖИТТЯ
- [] НАЯВНІСТЬ ДОБРИХ І ВІРНИХ ДРУЗІВ
- [] СУСПІЛЬНЕ ВИЗНАННЯ
- [] ПІЗНАННЯ
- [] ПРОДУКТИВНЕ ЖИТТЯ
- [] РОЗВИТОК
- [] РОЗВАГИ
- [] СВОБОДА
- [] ЩАСЛИВЕ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ
- [] ЩАСТЯ ІНШИХ
- [] ТВОРЧІСТЬ
- [] УПЕВНЕНІСТЬ В СОБІ

Додаток П

Акти про впровадження



ЗАТВЕРДЖУЮ
 Директор Академічного ліцею при
 Запорізькому національному університеті,
 кандидат педагогічних наук
 _____ **В.О. Комісаров**

АКТ

ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ БУГЕРКО ЯРОСЛАВИ МИКОЛАЇВНИ

Комісія у складі: голови – заступника директора з навчально-виховної роботи, спеціаліста першої категорії Присяжнюк І.А та членів комісії – заступника директора, спеціаліста першої категорії Дідюк Л.М., практичного психолога школи, спеціаліста першої категорії Комісарової В.І., спеціаліста першої категорії Храпаль Л.В. склала цей акт про те, що у 2007 – 2008 роках Бугерко Я.М. впроваджувала результати свого дисертаційного дослідження «Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі» у навчально-виховний процес Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті.

Результати проведених дисертанткою обстежень дозволили доповнити технологію проведення соціально-психологічного моніторингу розвитку особистості учнів 7-11 класів за експериментальних умов роботи нашого навчального закладу модульно-розвивального типу. Зокрема, моніторинг доповнено визначенням показника рефлексивності ліцеїстів, добром діагностичного інструментарію зазначеного показника, збором, обробкою та аналізом одержаних інформаційних даних.

Результати дисертаційного дослідження Я.М. Бугерко мають практичне спрямування та допомагають учителям і методистам ліцею аналізувати результати освітньої діяльності учнів, виробляти нові критерії і правила, на основі яких можна здійснювати рефлексивне керівництво їхніми навчальними та особистісними здобутками.

Голова комісії,
 заступник директора школи
 з навчально-виховної роботи,
 спеціаліст першої категорії

І.А.Присяжнюк

Україна
Міністерство освіти і науки України
Управління комунального менеджменту та приватизації
Харківської міської ради
Харківська загальноосвітня школа
I-III ступенів №164
Харківської міської ради Харківської області
№24489492
61183, м. Харків, вул. Метробудівників, 18, тел. 65-15-16
Р/р _____ в _____
МФО _____
№ 753 від «28» 09 2008 р.

ЗАТВЕРДЖУЮ
Директор загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 164 м. Харкова

В.В. Чухно

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
"Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у
модульно-розвивальному освітньому циклі"
Бугерко Ярослави Миколаївни**

Результати дослідження Бугерко Я.М. "Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі" практично впроваджуються у навчально-виховний процес інноваційної діяльності педагогічного колективу навчального закладу, що знаходиться на третьому (формуально-розвивальному) етапі експерименту і продовжує виконувати програму «Школи свідомості».

Термін впровадження: 2007-2008 рр.

Впровадження здійснювалось в межах роботи шкільних методичних об'єднань, засідань постійно діючого семінару «Науково-методичне забезпечення МРС навчання» з тематики: «Рефлексивно-співтворча взаємодія учителів та учнів у процесі модульно-розвивального навчання», «Особливості використання проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу у практиці вчителів-дослідників модульно-розвивальних шкіл», «Культивування аксіонапруженого рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання», що сприяло підвищенню психолого-педагогічної компетентності вчителів школи.

Створена дисертанткою схема-характеристика умов поетапного розгортання рефлексивно-співтворчого освітнього середовища в навчальному закладі інноваційного спрямування доповнює Програму «Школи свідомості» та Концепцію розвитку школи і використовується у роботі кабінету модульно-розвивальної інноватики.

Заступник директора школи
з науково-методичної роботи,
спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист

 **Л.П. Олійник**



ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 10 м. Бердичева
Житомирської обл.

Н.І. Рибак

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бугерко Ярослави Миколаївни
«Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у
модульно-розвивальному освітньому циклі»**

Результати проведеного дисертанткою комплексного психологічного дослідження особливостей розгортання рефлексивних процесів учнів використані при складанні річного плану дослідно-експериментальної роботи школи на 2007-2008 рік згідно з програмою поетапного впровадження інноваційної системи навчання.

Використання запропонованої Я.М. Бугерко програми комплексного психологічного дослідження збагатило методичне забезпечення психологічного супроводу навчання та розширило дослідницьку тематику експериментально-пошукової роботи нашої школи за темою «Створення та експертиза системи науково-методичного забезпечення модульно-розвивальної моделі навчання». Дисертантка провела у 2008 році два семінари-практикуми з розвитку педагогічної рефлексії та рефлексивних умінь учасників інноваційного навчання. Окремі запропоновані дисертанткою психотренінгові вправи з розвитку рефлексивності школярів одержали зреалізування у корекційних програмах, які проводяться психологами і соціальним педагогом нашої школи.

Результати дисертаційного дослідження Я.М. Бугерко мають практичне спрямування та допомагають учителям і методистам нашої школи, яка понад 10 років працює за дослідно-експериментальною програмою «Школа розуміння», ефективно налагоджувати розвивальні взаємостосунки з учнями, рефлексувати можливості застосування таких інноваційних програмово-методичних засобів навчання, які піднімають рівень внутрішньої культури учасників розвивальних взаємин і водночас видозмінюють спрямування, зміст, способи і характер освітнього процесу.

Заступник директора школи
з дослідно-експериментальної роботи,
спеціаліст вищої категорії,
вчитель-методист

С.В. Архипчук