

## РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕСИ НА НОРМАТИВНО-РЕГУЛЯЦІЙНОМУ ПЕРІОДІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Ярослава БУГЕРКО

Copyright © 2007

**Постановка суспільної проблеми.** Принцип діяльності – це фундаментальна засада європейської культури, за якої особистість виявляє себе у здатності перетворювати власну практику життя. Сучасна школа має стати тим місцем, де освітній процес є культурозбагаченим і персоніфікованим. А це означає, що учні повинні привласнювати неформальне знання, здобувати глибоко особистісні культурні надбання людства. Важлива умова цього – правильне здійснення освітньої діяльності, тобто така організація навчального процесу, коли реалізується повний цикл модульно-розвивальної взаємодії в оволодінні наступником знаннями, уміннями, нормами, цінностями, а головне – зростає його самоактуалізаційний потенціал [див. 5; 8; 9; 10; 15; 29; 30; 33].

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій з даної проблеми.** Сучасна освіта все більше набуває рис рефлексивності, що створює передумови для перетворення як учня, так і вчителя в таких суб'єктів освітньої діяльності, котрі здатні до самозміни, самотворення, самореалізації свого кращого природного та особистісного потенціалу. Загалом у психологічній літературі [2; 17; 18; 26; 27; 35] піднімається питання про особистісне змістове наповнення освіти, джерело якого – освітня продукція учнів (питання, гіпотеза, твір, модель, рисунок, схема тощо), а умова фіксації – використані ними рефлексивні прийоми і технології. Інший важливий напрямок – розробка діяльнісного компонента змісту шкільної освіти, тобто задіяння до обов'язкового мінімуму спеціально відібраних способів діяльності, технік і технологій, основоположних компетенцій та інших процедурних елементів, якими кожному треба

оволодіти. При цьому обов'язковою є *рефлексивна* діяльність учнів як сутнісна умова усвідомлення і фіксації одержаних ними результатів [3; 4; 19; 21; 25; 27].

У концептуальних рамках діяльнісного підходу великого значення надається змісту активності школяра. Діяльність суб'єкта, який пізнає, визнається не лише важливим формоутворювальним чинником, а й інкорпорованим за змістом [16, с.62]. Очевидно, що освітня діяльність зумовлює важливі зміни у психодуховних особливостях особистості, спричинює прискорений розвиток її рефлексивного мислення і рефлексивної свідомості.

Переважає більшість дослідників виділяє рефлексію як підсумковий етап розв'язання певної задачі (проблеми), зокрема як рефлексивний аналіз і критичну оцінку здійсненої роботи (Л.Ф. Берцфаї, В.Г. Романенко, Ю.Н. Кулюткін). Однак рефлексивні мисленнєві процеси наявні й у процесі постановки проблеми, на етапі програвання гіпотез, при формулюванні загальних висновків. Людина не просто оцінює результативність своїх дій, а ще й рефлексивно осмислює критерії, за якими вона виставляє власні оцінки.

Зміст освіти здебільшого розглядається у двох напрямках – зовнішньому та внутрішньому. У першому випадку він характеризується освітнім довідком, що так чи інакше забезпечує умови розвитку особистості, у другому – постає як атрибут самої особистості, котра займається освітньою діяльністю, є непростим відображенням зовнішньої змістовності, оскільки створюється на діяльному підґрунті ментального досвіду учня, у тому числі й на засадах напруженої рефлексивної роботи.

Традиційно провідною діяльністю школярів вважається навчальна [14, с. 7]. Її зміст не вичерпується навчанням учнів певним знанням, умінням, навичкам. Школярі долучаються до соціально організованої розумової праці, а тому дослідники (А.Л. Венгер, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.Д. Максименко, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман) розглядають зміст провідної діяльності як соціокультурний, а не як суто інтрапсихічний. Навчання – це перший соціально унормований вид діяння для учня. Однак повноцінна освітня діяльність складається не відразу і не завжди, а лише коли навчання побудоване певним чином. Учневі мало задати систему понять – потрібно, щоб вона була так привласнена і трансформована, що стала реальним інструментом його культурного життя і саморозвитку.

Існуюча модель навчання у середній і вищій школі не забезпечує відповідних соціально-психологічних умов для спрямування і керованого формування освітньої діяльності. А.В. Фурман процесно розглядає останню як “один з вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною довкілля і власної психологічної природи” [30, с. 105]. 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, вітакультурний простір [15, с. 83]. За таких умов учень “стає суб’єктом завдяки добуванню етнонаціонального досвіду, особистістю через його нормування, індивідуальністю під час збагачення ним не лише себе, а й найближчого оточення, універсумом у процесі внутрішньо неподільного злиття із світом” [9, с. 79]. Повноцінний розвиток освітньої діяльності спричинюється повним функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу, який охоплює чотири рівноцінних періоди та вісім етапів [див. 8; 29; 30].

Процеси нормотворення пов’язані з формуванням умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності. Особливо інтенсивно вони розвиваються на другому періоді модульно-розвивального навчання – нормативно-регуляційному, активізуючи в учня адекватний рефлексивний спосіб здійснення самого себе, створюючи тим самим передумови для саморозвитку особистості, осмислення себе як цілісного Я [5, с. 150].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** У статті поглиблені уявлення про *рефлексивні механізми нормування знань*, виділені етапи особистісного прийняття соціокультурних принципів і норм наступниками, розглянуті механізми особистісної рефлексії – самообілізація та самоорганізація на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального освітнього циклу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання):** розкрити особливості рефлексивної діяльності учнів на нормативно-регуляційному періоді інноваційного освітнього метапроцесу, обґрунтувати механізм нормування знань та виявити його вплив на створення передумов для саморозвитку їх особистості та осмислення себе як цілісності.

**Ключові слова:** *інноваційна освітня діяльність, модульно-розвивальна система А.В. Фурмана, нормативно-регуляційний період, особистісна рефлексія, рефлексивний моніторинг, ретроспективна схематизація, суб’єктивне привласнення знань, ідентифікація, механізми самообілізації та самоорганізації.*

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Освітня діяльність – особливий феномен і специфічний вид діяння, який не співпадає за змістом з учінням, навчанням чи засвоєнням, хоча й тісно з ними пов’язаний. Вона сутнісно зорієнтована на творче перетворення об’єкта вивчення та розвиток суб’єктності учасників освітнього процесу, що стимулює максимально можливе психосоціальне зростання кожної особистості.

Характерною ознакою освітньої діяльності інноваційного спрямування є її рефлексивний характер. При цьому привласнення знань тут протікає як специфічне діяння, яке передбачає своєрідну суб’єктивну трансформацію зовнішніх (культурних) засобів соціально-культурного досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) у внутрішні надбання ментальної індивідуальності учня [30, с. 105]. Цей процес занурення особи у глибинні пласти загальнолюдського досвіду можна описати у вигляді моделі “рефлексивного виходу” суб’єкта в метаплан діяльності, тобто у форматі тих принципів, що перебувають ніби поза нею і водночас регулюють її протікання [34, с. 49]. Такий вихід може здійснюватися різними шляхами: а) через прийняття особою стосовно со-

ціокультурної діяльності зовнішньої позиції; б) завдяки усвідомленню норм, вихідних абстракцій і категорій мислення; в) з допомогою експлікації еталонів оцінки і контролю дії; г) через виокремлення орієнтирів та інваріантів життє-активності [24, с. 28].

Подальше розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення від настановлень, комплексів і норм розширює суб'єктивні горизонти світобачення особи. При цьому відбувається “встановлення відношення” між різними структурними утвореннями суб'єктивного смислу загально-людської культури, які заповнюють “розриви” і зупинки під час мислення. Рефлексивне відтворення “розривів” у діяльності через пошук і реалізацію вже наявних у соціокультурному контексті засобів чи через їх усвідомлення у процесі діяльності створює аксіологічно напружене поле моральних пошуків і дискурсів у різних нашаруваннях не тільки професійної, а й загальнолюдської культури. Завдяки цьому кожен учасник освітнього процесу займає активну позицію щодо окультуреного соціуму, розвиває власні культуротворчі здібності, професійно долучається до духовно зорієнтованої освітньої діяльності [6, с. 50].

За умов інноваційної модульно-розвивальної освіти предметом первинної діяльності учня є реальність, що безпосередньо пізнається, а не відповідні системи людських знань про неї. Школяр як суб'єкт діяння, пізнаючи реальність, одержує особистісний освітній продукт, котрий потім зіставляється з аналогічними продуктами людства в конкретній сфері суспільного виробництва. Лише тоді учень збагачується “знанням усіх багатств”, а його власний результат (продукт) долучається як елемент до загальної системи знань, тобто до сукупного освітнього результату всіх школярів, що ними рефлексивно осмислюється [12, с. 45].

Як і будь-яка інша діяльність, освітня охоплює відповідні потреби, мотиви, задачі, дії і операції. Вона – універсальний засіб психодуховного розвитку людини, “без якого він збіднюється й перешкоджає їй вийти за межі буденного життя і піднятися до рівня теоретичного освоєння дійсності” [20, с. 201]. Така діяльність реально існує у вигляді зовнішніх і внутрішніх дій, спонукається певними мотивами, має конкретний смисл, спрямовується на досягнення визначених цілей, виконується за допомогою сукупності операцій.

Важливий компонент модульно-розвивально організованої освітньої діяльності – це ство-

рення в навчальному процесі рефлексивного довкілля, спонукання учнів до усвідомлення власних дій і вчинків, розуміння суті того, що відбувається, аналіз власних цілей і засобів, цілісне бачення життєвих ситуацій. У процес навчання підключається рефлексія “як універсальний спосіб побудови ставлення людини до власної життєдіяльності” (В.В. Давидов, В.І. Слободчиков).

Освітня діяльність у системі модульно-розвивального навчання, за А.В. Фурманом, – це метадіяльність особливого змісту, структури, формовиявлення, за якої учасники добувають, збагачують і поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і культурні цінності [29, с. 55]. Мікроетап її розвитку спричиняється повним функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу, котрий утворює чотири рівноцінних періоди (фази), кожен з яких має своє завдання, психолого-педагогічний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості [17, с. 121]. Зокрема, на другому, нормативно-регуляційному, періоді здійснюється 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 (*рис. 1*).

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” [24, с. 117].

Мисленнева 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 [10, с. 118]. Тоді ціль останньої діяльності відділяється від її мотиву, що спричинює переживання наступником смислу дії. Безособистісні

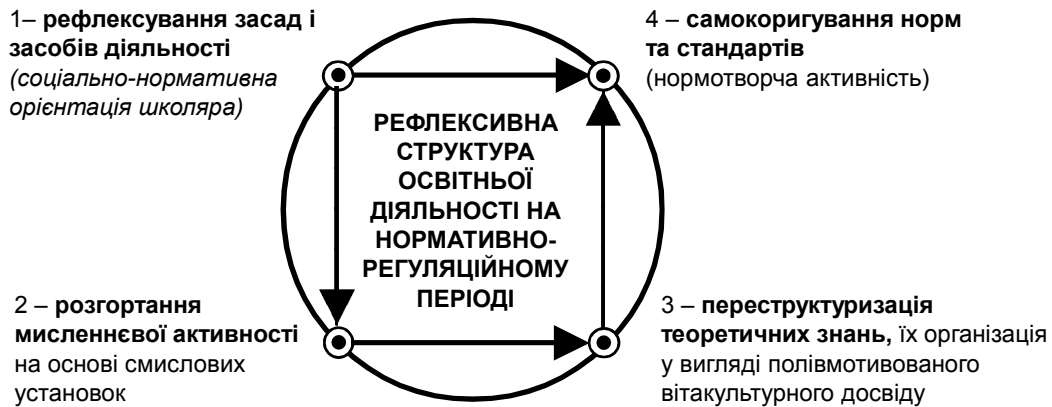


Рис. 1.

*Рефлексія як засадниче підґрунтя розвитку освітньої діяльності*

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 (а “усвідомлення смислу явища, яке відкривається, можливе лише у формі його адекватного означення” [24, с. 138]), – 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 [33, с. 20]. Це вимагає осмислення учнями здобутого вітакультурного знання, формування власного пошуково-смислового поля миследіяльності, сприяє розгортанню активів *особистісної рефлексії*.

Загалом рефлексія організовує, впорядковує знання таким чином, щоб з’ясувати механізми, які породжують його, зробити очевидними ті неявні передумови, які були покладені в основу дії цих механізмів [1, с. 83]. Це дає змогу

оцінити місце даного фрагмента знань у цілісній системі власного досвіду учня, висвітлити перспективи його зростання у просторі соціокультурних взаємостосунків.

У свідомості учнів відбувається переструктурування теоретичних знань, їх організація у вигляді полівмотивованого вітакультурного досвіду. Рефлексія набуває продуктивної функції – активізує передбачення і створює умови розгортання окремих рефлексивних активів, постаючи у формі самосвідомості особистості в нормативно-регуляційних критичних ситуаціях. Учень, котрий набуває такої властивості, починає проявляти інтелектуальну ініціативу у ситуаціях відсутності 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 особистості, котра дієво причетна до освітнього нормотворення [7, с. 195], самокорегує норми та стандарти своєї навчальної взаємодії.

Модульно-розвивальна взаємодія вчителя і учнів – багаторівневий і поліфонічний процес, який є освітньо зорієнтований і реалізує миследіяльність із соціальними нормами та духовно-естетичними цінностями як найважливішими пластами сучасної культури. Протягом навчання учні накопичують знання, конструюють власні тезауруси, поміщаючи в них різноманітні, часто взаємно протилежні, уявлення, моделі поведінки, способи дій. На нормативно-регуляційному періоді інноваційного навчання здобута інформація переструктурується та унор-

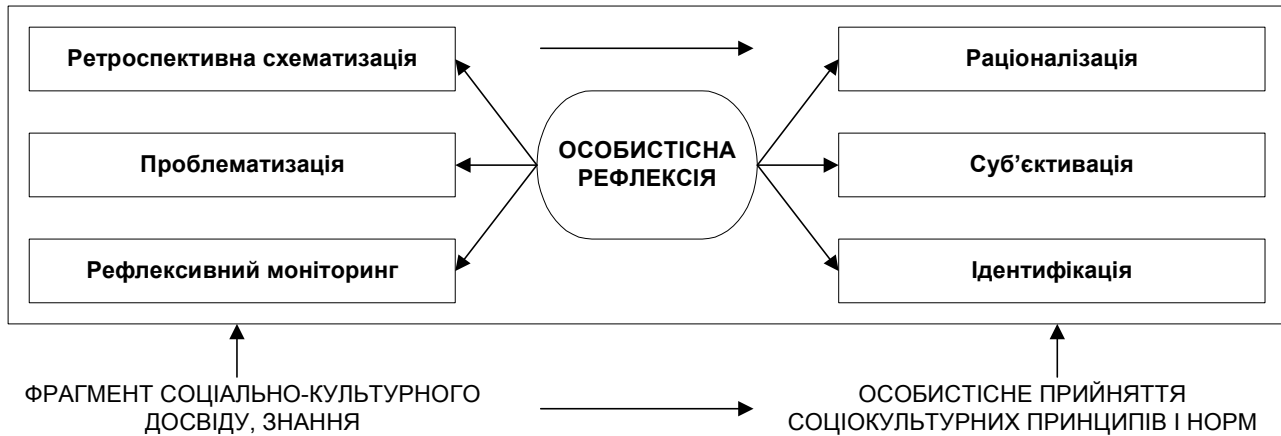


Рис.2.

*Схема дії особистісної рефлексії як механізму нормування знань за модульно-розвивального навчання*

мовується. 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. 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 [34].

Процес рефлексивного нормування знань схематично подано на **рис. 2**.

Первинне осмислення змісту оцінювання і самооцінювання рівнів смислового розуміння універсальних теоретичних залежностей [31, с. 42] 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” [36, с. 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. Пробле-

матизація, запитальне прояснення – внутрішній нерв 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 мислєдіяльності, 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* [13, с. 35]. 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 мислєдіяльності учня відбувається не лише впорядкування, реорганізація та аналіз нових знань, а й оптимізується функціонування і саморегуляція всіх ланок мислення, розвиваються здібності самоспричинення, що є основним принципом особистісної організації і

перспективою його психодуховного виходу на рівень універсума.

Орієнтація на базові цінності, котрі самим школярем сформульовані і встановлені, характеризує процес ідентифікації. *Ідентифікація* – це той результат активного перебігу процесу, який відображає уявлення суб'єкта про себе, про власний, а не про нав'язаний шлях розвитку, і супроводжується відчуттям особистісної відповідальності, самототожності, цілісності [28, с. 139].

Розвиток особистості відбувається не в будь-якому діянні, а в нормативно напруженій діяльності, котра вимагає ініціативи, активності, персональної участі кожного у процесі привласнення цінностей культури. За традиційного навчання смисл такого привласнення полягає у поступальному природному поєднанні “особистісного досвіду юної особи з соціальним досвідом, який відображається і закріплюється у взірцях мистецтва і наукових поняттях, що поступово розчленовуються у свідомості, конкретизуються, збагачуються змістом” [22]. Закономірністю психосоціального розвитку особистості під час модульно-розвивального навчання є те, що здійснюється її поетапне занурення у соціально-культурний зміст навчального курсу в контексті одночасного розгортання тенденції до внутрішнього вивільнення та самореалізації [30, с. 117].

Розвиток особистості школяра відбувається у двох аспектах: а) у плані внутрішньої будови за наявними взірцями, коли він конструює себе, присвоюючи цінності, норми поведінки, способи і форми діяльності, які існують в культурі, та б) у форматі 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. Рефлексивна функція виникає й реалізується в діяльності, коли є якесь утруднення, а стереотипів досвіду і привласнених знань виявляється недостатньо.

В конфліктних ситуаціях учень може утверджувати себе як особистість з допомогою *механізму самообілізації* – переосмислення самої ситуації, трансформації її в особистісно

значущому [24, с. 37], або *механізму самоорганізації* – зміни свого ставлення до способу, яким прагнув домогтися успіху. Ці механізми реалізуються через різні види особистісної рефлексії [23, с. 100]. 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 [11, с. 56]. 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 [10, 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 [16, с. 52].

Другий механізм особистісної рефлексії – *самоорганізація* – виявляється у здійсненні особистісно-сислового регулювання мисленневої 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” [24, 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 передба-

1 – актуалізація *вихідного особистісного ставлення* до своїх дій як його безпосередня реакція на проблемно-регуляційну ситуацію

2 – конструктивне окреслення учнем *проблемного поля своєї освітньої діяльності* і вияв спектра можливих альтернатив для особистісного самовизначення школяра



4 – *ціннісна активізація всіх сторін особистості*, осмислення учнем своїх особистісних властивостей і проектування їх подальшого інтенсивного розвитку

3 – *осмислення суперечності* і виникнення невизначеностей, у контексті яких рельєфно постають труднощі особистісної самореалізації учня

Рис. 3.

*Рефлексивна реалізація особистісної позиції учня у процесі модульно-розвивального навчання*

чити найбільш імовірну перспективу розгор-тання мисленевого 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. 3*).

Особливі умови рефлексивно-інноваційного довілля 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.

На основі вибудови такої форми стосунків між учасниками освітнього процесу як особис-

тісна взаємодія, створюються умови для переходу учнів на вищий щабель самостійності в діяльності. Усвідомлення суперечностей пошуково-сислового поля веде не лише до оволодіння стратегіями і способами освітньої діяльності, а й до особистісно-сислового 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 [8, с. 180]. Нормативно-регуляційна активність наступників спричинює їх особистісне зростання, головно 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” [Там само, с.180].

## ВИСНОВКИ

1. Освітня діяльність у системі модульно-розвивального навчання – це метадіяльність особливого змісту, структури, формовиявлення, у якій інтенсифікується розвиток рефлексив-

ного мислення учнів, оволодіння ними способами саморегуляції, самовизначення і самовдосконалення.

2. На нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивальної системи інноваційної освіти чітко виявляється рефлексивний характер освітньої діяльності. Учень стає суб'єктом такої діяльності у процесі її закономірного ускладнення. Розвиток його особистості відбувається в нормативно напруженій навчальній праці та активній участі у процесі привласнення цінностей культури через рефлексивний моніторинг, проблематизацію, ретроспективну схематизацію, раціоналізацію, суб'єктивацію та ідентифікацію.

3. Розвиток рефлексивних здібностей учнів відбувається шляхом їх функціонального долучення до освітнього процесу в його центральній ланці – формуванні внутрішньої особистісної позиції, яка є результатом критичного переосмислення кожним вихідних уявлень про себе, конструктивного окреслення проблемного поля своєї освітньої діяльності, цілісної активізації всіх позитивів особистості.

4. Потребують подальшого дослідження психологічні умови та особливості розширення меж соціальної компетентності учнів, активізації спонукань до їхнього переходу від унормованої орієнтації до нормотворчої активності.

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

2. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 137–141.

3. *Большунов А.Я., Молчанов В.А., Трофимов Н.М.* Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С. 117–124.

4. *Бугрименко Е.А.* Научная жизнь. IV Эльконинские чтения // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 137–141.

5. *Бугерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 142–159.

6. *Бугерко Я.М.* Рефлексивні механізми суб'єктивного привласнення загальнолюдського досвіду у форматі вітакультурної парадигми // Інформаційний бюлетень Інституту експериментальних систем освіти. – Вип. 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 50–51.

7. *Голод А.* Функціонування норм у структурі інноваційного освітнього процесу // Економіка освіти: Зб. наук. праць. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 192–198.

8. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

9. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 59–82.

10. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

11. *Гуменюк О.Є.* Періоди обґрунтування і реалізування модульно-розвивальної системи освіти // Зб. мат. до регіональної наук.-метод. конф. "Технологія інноваційного пошуку

в системі вищої освіти". – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 56–57.

12. *Давыдов В.В.* Новый поход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. – №2. – С. 42–49.

13. *Климов И.А.* Социологическая концепция Энтони Гидденса // Социологический журнал. – 2000. – № 1–2. – С. 16–22.

14. *Климова Г.П.* Освіта як вид діяльності // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К.: ІСДО, 1995. – 148 с.

15. *Комиссаров В.* Модель соціально-культурного простору експериментальної школи та її емпіричне обґрунтування // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 83–104.

16. *Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии: Препр./ АН СССР. – Новосибирск: ИИФФИ СО, 1990. – 65 с.

17. *Лебедев В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Практико-ориентированные подходы к развивающему обучению // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 24–26.

18. *Лебедев В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Психодидактические аспекты развивающего обучения // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 25–30.

19. *Лепский А.Е., Задорожнюк И.Е.* Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №4. – С. 122–127.

20. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія. – К.: Вища школа, 2001. – 487 с.

21. *Нечаев Н.Н.* А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. – 2003. – №2. – С. 57–69.

22. *Пермякова И.* Ценности образования как основания культурологического подхода // [http://ecl.ru.HTM\\_pages/news/konferen/html/a/permiakova.htm](http://ecl.ru.HTM_pages/news/konferen/html/a/permiakova.htm).

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

24. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 176 с.

25. *Степанова М.А.* Место теории Гальперина П.Я. в психологической концепции деятельности // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 28–41.

26. *Талызина Н.Ф.* Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 3–17.

27. *Талызина Н.Ф.* Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 42–49.

28. *Танасов Г.Г.* Рефлексия как условие развития личности // Рефлексивные процессы и управление: Тезисы IV Междунар. симпозиума 7–9 октября 2003 г., г. Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. – 172 с.

29. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль, 2006. – 86 с.

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

31. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.

32. *Фурман А.В., Калугін О.І.* Школа розвитку: невідомі грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 26–32.

33. *Фурман А.* Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчального модуля // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 11–22.

34. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – №1. – С. 47–54.

35. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

36. *Giddens A.* The constitution of society: Outline of the theory of structuration. – Cambridge: Polity Press, 1984.