

# ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ярослава БУГЕРКО

Copyright © 2008

**Постановка проблеми.** Проблема рефлексії має статус комплексної, міждисциплінарної, вона є предметом дослідження низки наук: психології – передусім в аспекті дослідження механізмів і закономірностей функціонування рефлексивних процесів, теорії управління – розкриття специфіки дій на системи, котрим притаманні рефлексивні властивості, прикладної математики – пояснення нормативних процедур і стратегій суб'єкт-суб'єктних взаємодій у так званих “рефлексивних іграх” тощо.

Всі ці наукові дисципліни, у яких вивчаються різні аспекти проблеми рефлексії, сукупно утворюють особливий рівень її дослідження – конкретно-науковий. У прикладному аспекті дослідження рефлексивності мають значення при організації й оптимізації спільної діяльності різних груп (навчальних, виробничих, тренінгових) для успішного вирішення поставлених перед ними завдань. Особливого значення в останні роки набувають методи рефлексивної діагностики, побудовані на аксіологічних засадах утвердження неруйнівних способів розвитку і саморозвитку людини, а також інтенсивно розгортаються дослідження з упровадження рефлепрактики.

З огляду на зазначене, нагальною є потреба дослідження рефлексивної організації освітнього процесу, вивчення його впливу на становлення й удосконалення рефлексивної діяльності вчителя та учня задля максимально повної реалізації їхнього позитивного потенціалу в розумовому, соціальному і духовному розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Розгляд сучасних тенденцій розвитку проблематики рефлексії у філософії та психології показує, що накопичення і диференціація знань про рефлексію головно здійснюються у формі їх інтеграції в контексті системно-діяльнісного підходу до складноорганізованих об'єктів суспільного життя (А.В. Карпов, В.М. Розін, А.С. Шаров, Г.П. Щедро-

вицький, П.Г. Щедровицький, Б.Г. Юдін). Рефлексія використовується і як метод, і як пояснювальний принцип для низки суспільних і гуманітарних наук (Н.Г. Алексєєв, Є.П. Варламова, І.С. Ладенко, В.А. Лекторський, І.М. Семенов) і для професійного методологування (А.В. Фурман [25]).

В останні роки збільшилася кількість досліджень, у яких рефлексія постає не лише як суттєвий компонент будь-якого іншого процесу, а й як предмет спеціального психологічного вивчення (М.Ю. Варбан, А.М. Виногородський, Н.Й. Гуткіна, Н.О. Деева, Т.В. Комар, О.В. Лушпаєва, І.Я. Мельничук, І.Л. Пономаренко, А.Ю. Рождественський, М.А. Шугай, Т.М. Яблонська та ін.).

Експериментальному вивченню різновидів рефлексії присвячені роботи Н.В. Галкіної, А.З. Зака, В.К. Зарецького, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, В.Г. Романко та ін. Однак методики, якими послуговуються дослідники, є складними, громіздкими за часом проведення та обробкою результатів, до того ж розрахованими лише на індивідуальну тривалу роботу з окремим досліджуванним. Тому постає потреба у створенні методики, точніше низки методик, які б дозволяли комплексно вивчати особливості протікання рефлексивних процесів в осіб різних вікових категорій.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На сьогодні фактично не розробленим є питання психологічної діагностики рефлексивної організації освітнього процесу. Тому важливе значення має створення комплексної програми дослідження інноваційних освітніх систем, які через внутрішньо вмотивовану розвивальну взаємодію реалізують позитивний природний потенціал учнів на шляху їхнього культурного входження в багатоаспектне суспільне життя, забезпечують створення висококультурного рефлексивного простору [див. 24].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання):** відповідно до поставлених завдань

і концептуальної основи дослідження здійснити емпіричне вивчення рефлексивних процесів учнів контрольних та експериментальних шкіл та обґрунтувати відмінності у розвитку їхньої інтелектуальної, особистісної та смислової рефлексивності.

**Ключові слова:** *модульно-розвивальна система навчання А.В.Фурмана, рефлексивні процеси; інтелектуальна, особистісна, смислова рефлексія; рефлексивна активність, рівні та риси рефлексивності, рефлексивно-регулятивні показники.*

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Усі дослідницькі методики були спрямовані на вивчення психологічних механізмів 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 (багатимірність), 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 змістовно-смислового 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. Девевої та метод ціннісних орієнтацій М.Рокіча, 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 1281 особа. Вікові межі вибірки визначалися цілями і завдан-

нями, 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, не дивлячись на різноспрямованість концептуальних поглядів теоретичних шкіл, дають змогу з упевненістю стверджувати, що одним із вікових новоутворень даних періодів є рефлексія (культурно-психологічна концепція Е. Шпрангера [20], культурно-історична концепція Л.С. Виготського [5], теорія формування особистості Л.І.Божович [2], концепція ранньої юності І.С. Кона [14], теорія інтегральної періодизації загального і психічного розвитку В.І. Слободчикова [23], описи соціальної ситуації розвитку підлітків у підходах В.С. Мухіної [18]. Однак, якщо в концепціях Е. Шпрангера, Л.С. Виготського рефлексія відноситься до особистісних рис, то Л.І. Божович вважає її потребою підлітків; в інтегральній періодизації В.І. Слободчикова, Г.О. Цукерман специфічність рефлексії, зокрема внутрішньої, віднесена до мисленневих дій, а концепція юності І.С. Кона підкреслює виняткову роль рефлексії в механізмах роботи самосвідомості. Аналогічний підхід до розуміння рефлексії як певної форми самосвідомості знаходимо у висловлюваннях В.С.Мухіної і К.А.Хвостова.

Важливим з огляду на зазначене є також міркування Л.С. Виготського, котрий стверджував, що “...у підлітка виникає рефлексія, у дитини вона неможлива” [5, с. 228]. Оскільки сучасні вікові дослідження рефлексивних процесів, у т.ч. й пізнання розвитку рефлексії учбової діяльності молодших школярів (дослідження Д.Б.Ельконіна [27], В.В. Давидова [8; 9], А.З.Зака [11], І.М. Семенова, С.Ю. Степанова [22] та ін.), вивчення процесів становлення самооцінки і рефлексії молодшого школяра (М.Є. Боцманова, А.В. Захарова [4], В.Г. Романко [21] 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 вагомe 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 [4a].

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. 1*.

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 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 збільшення кількості низько-рефлексивних 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, по-перше, 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 взаємозв'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 21,9% у 13–14-річних). Подібне відхилення від загальної тенденції виявляється й у 17–18-річних студентів. 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. 4а; 4б]. Зазвичай рефлексія не долучається до загальної структури здібностей. Проте існують експериментальні розвідки [13, с. 195; 19, с. 12], 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). У цьому разі їй притаманні наступні характеристики: по-перше, у її підґрунті перебувають генетичні рефлексивні “здатки”, по-друге, рефлексивні здібності мають індивідуальну міру вираженості, по-третє, за всіма параметрами ці здібності розвиваються за індивідуальними інваріантами, по-четверте, вони – поліфункціональні, тобто такі, що спрямовані як на аналіз змісту власної свідомості, так і на пізнання внутрішнього світу іншої людини.

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 стени). Якщо серед студентів цього віку найбільша кількість (27,2%) тих, хто одержав результат у 3 стени (що є навіть нижчим, 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 дослідни-

Таблиця 1  
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 2004-2007 роках (вибірка 1235 осіб)

| Вид та назва загальноосвітнього навчально-виховного закладу | К-сть обстежуваних | Вік обстежуваних (у роках) | Виразеність у стінах (у %) |      |       |      |       |       |       |      |      |      | Низько-рефлексивні | Адекватно-рефлексивні | Високо-рефлексивні |
|---|--------------------|----------------------------|----------------------------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|------|--------------------|-----------------------|--------------------|
|   |                    |                            | 1                          | 2    | 3     | 4    | 5     | 6*    | 7*    | 8    | 9    | 10   |                    |                       |                    |
| Традиційні  | 91                 | 13-14                      | 6.6                        | 9.9  | 21.95 | 27.5 | 21.95 | 12.1  | -     | -    | -    | -    | 38.4               | 61.6                  | -                  |
|   | 58                 | 15-16                      | 10.3                       | 6.9  | 22.4  | 24.2 | 20.7  | 13.8  | 1.7   | -    | -    | -    | 39.6               | 60.4                  | -                  |
|   | 48                 | 17-18                      | 4.15                       | 4.15 | 20.8  | 29.2 | 29.2  | 12.5  | -     | -    | -    | -    | 29.1               | 70.9                  | -                  |
|   | 272                | 15-16                      | 3.3                        | 12.9 | 27.2  | 19.1 | 18.8  | 18.0  | 0.7   | -    | -    | -    | 43.4               | 56.6                  | -                  |
| Експериментальні  | 186                | 17-18                      | 4.3                        | 8.0  | 19.4  | 19.4 | 19.9  | 24.7  | 4.3   | -    | -    | -    | 31.7               | 68.3                  | -                  |
|   | 655                | -                          | 4.4                        | 10.2 | 23.7  | 20.2 | 19.8  | 13.6  | 2.1   | -    | -    | -    | 38,3               | 61.7                  | -                  |
|   | 58                 | 13-14                      | 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                      | 1.4                        | 1.4  | 2.8   | 8.3  | 19.5  | 34.7  | 20,8  | 6,9  | 4,2  | -    | 5,6                | 83,3                  | 11,1               |
| Експериментальні  | 74                 | 17-18                      | -                          | 1.4  | 4.1   | 5.4  | 18.9  | 25,6  | 32,4  | 8,1  | 4,1  | -    | 5,5                | 82,9                  | 12,2               |
|   | 46                 | 13-14                      | 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                      | -                          | 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                      | -                          | 2.5  | 3.8   | 5.1  | 11.4  | 30,4  | 35,4  | 7,6  | 2,5  | 1,3  | 6,3                | 82,3                  | 11,4               |
|   | 44                 | 13-14                      | 2.3                        | -    | 6.8   | 22.7 | 20.4  | 25,0  | 11,4  | 11,4 | 9,1  | 2,3  | 9,1                | 79,5                  | 11,4               |
|   | 80                 | 15-16                      | 2.5                        | 3.8  | 3.8   | 15   | 20.0  | 23,7  | 20,0  | 20,0 | 7,5  | 1,2  | 10,1               | 78,7                  | 11,2               |
|   | 68                 | 17-18                      | -                          | 4.4  | 7.4   | 10.3 | 17.6  | 20,6  | 26,5  | 8,8  | 2,9  | 1,5  | 11,8               | 75,0                  | 13,2               |
|   | 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               |
| <b>Різниця середніх показників</b>                          | -                  | -                          | -3.3                       | -7.6 | -19.6 | -0.8 | -2.9  | +14.2 | +24.6 | +7.8 | +2.8 | +0.8 | -30.5              | -19.1                 | +11.4              |

Примітка. ■ — середні статистичні значення для окремих вікових груп;  
\* — оптимальні рівні рефлексивності, визначені методикою

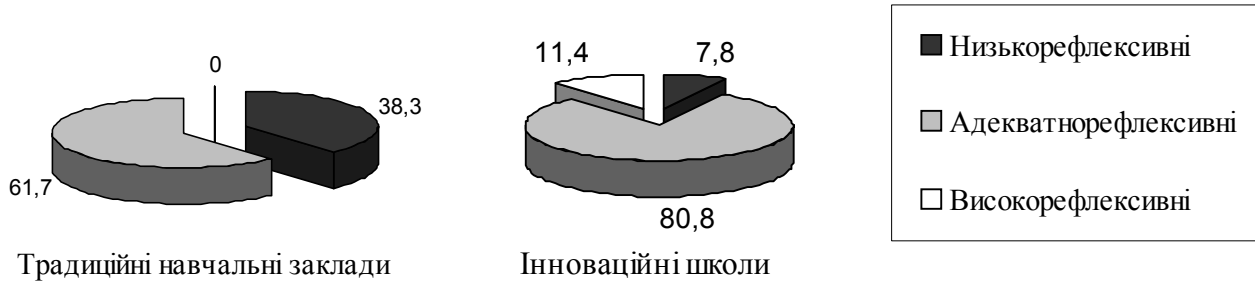


Рис. 1.

*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 %)*

ками [див. 1; 3; 26]: 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 самозреалізуватися, у багатьох наближається до оптимального особистісного перебігу. Особливо чітко дана тенденція наявна в учнів інноваційних шкіл модульно-розвивального типу (рис. 1).

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. 2 і 3. 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 зросла 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%).

Наші емпіричні дані підтверджують висновки інших дослідників [див. 1; 10] 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). В учнів експериментальних шкіл теж наявна зазначена тенденція (див. табл. 3), хоча й виражена вона значно 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

Таблиця 2

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 2004-2007 роках (вибірка 655 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 №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        | -            |
|                  | <b>Середній показник</b>           | -                      | <b>16.3</b>           | <b>46.4</b> | <b>36.4</b> | <b>0.9</b> | -            |
| 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        | -            |
|                  | <b>Середній показник</b>           | -                      | <b>11.9</b>           | <b>40,0</b> | <b>44.3</b> | <b>3.8</b> | -            |

змогу оцінити значущість їх для себе та реальною 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 ефективної регуляції своєї поведінки і життєактивності, у т.ч. підвищуючи власний показник рефлексивності.

Порівняння результатів експериментальних обстежень, занесених у *табл. 2 і 3*, показує, що визначальним фактором впливу на розвиток рівня рефлексивності старшокласників є організація їхньої паритетної освітньої діяльності. Зокрема, аналіз даних *табл. 2* 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

Таблиця 3

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          |
|                  | <b>Середній показник</b>             | -                      | <b>4,1</b>            | <b>17,5</b> | <b>45,8</b> | <b>30,0</b> | <b>2,6</b>   |
| 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          |
|                  | <b>Середній показник</b>             | -                      | <b>4,2</b>            | <b>12,8</b> | <b>46,7</b> | <b>32,5</b> | <b>3,8</b>   |
| 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          |
|                  | <b>Середній показник</b>             | -                      | <b>2,8</b>            | <b>12,0</b> | <b>41,5</b> | <b>39,6</b> | <b>4,1</b>   |

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 [8, 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 аж ніяк не формуватися 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” [5, 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 умінь визначити стратегію майбутньої професійної поведінки, у досвіді викладачів ЧДМК використовується метод ділових ігор. Його основною перевагою є наближення до умов реальної діяльності і можливість для тих, хто навчається, не тільки знайти прийнятний розв’язок конкретної задачі, а й відчути та пережити наслідки ухвалених рішень. Це досягається завдяки тому, що в кожній діловій грі існує повністю розроблений і відлагоджений алгоритм (блок-схема) надходження інформації й обґрунтування рішення. Інакше

кажучи, у всякій діловій грі існує деяка імітаційна модель керованого об'єкта, програмується багато можливих дій на цю модель, а тому студент повинен вибрати окремі з них, прагнучи отримати якнайкращий результат за заданим критерієм. Оцінка результату здійснюється за алгоритмом, прихованим від студента. За допомогою спроб і помилок він у співдіяльності з іншими навчається формувати такі послідовності дій, які б дозволили отримувати високі результати в модельованих ситуаціях. Завдяки цьому і за умови, що імітаційна модель досить добре описує реальний об'єкт, відбувається формування навичок практичних дій, котрі осмислюються і вдосконалюються. Таким чином, традиційні ділові ігри не йдуть далі простого накопичення емпіричного досвіду, фактично в них розширюється раніше сформована професійна орієнтація, але не створюються умови для оволодіння новими способами діяльності.

Зауважимо, що розвивальний ефект у таких іграх може виникати у процесі обговорення питання: "Чому одержано такі підсумки гри?". Однак на практиці для цього ніколи не вистачає часу, тому *рефлексивне ставлення* студентів до власних дій спеціально не організовується, а підсумковий аналіз гри робить викладач. Завдання переходу від обговорення результату і змісту освітніх дій на спосіб і підстави їх здійснення сутнісно вимагає відмови від того, що вважається основною перевагою ділової гри – наближення до реальних умов. Обговорювати підстави дій – це означає рухатися від загального до конкретного, зробити спосіб цього руху-поступу предметом аналізу, активізувати рефлексивні процеси студентів. І все ж саме цього за звичних умов навчання не проводиться. Фактично ділові ігри використовуються лише як ефективний засіб для вироблення конкретних навчальних умінь і навичок студентів.

Зовсім по-іншому побудований навчальний процес за модульно-розвивальною системою, одним із найважливіших принципів якої 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-розвивальною системою навчання, для чого нами була створена *комплексна програма дослідження* даного психологічного явища (*табл. 4*).

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-креа-



тивному періоді інноваційної системи навчання; саме так і відбувається інтенсивне зростання рефлексивного потенціалу наступників. Зважаючи, що найвищого, духовно-універсального, рівня *самотворення рефлексивності* в досліджуваному віковому діапазоні людського життя досягають лише одиниці (система інноваційного навчання через моделювання ситуацій самотнього 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-сміслового 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. 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 конфліктоутворювальна 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.

У процесі розв'язування учнями творчих задач виділяють чотири ступені складності поведінки школярів у проблемно-конфліктній ситуації [26, 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. 5*).

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. 6*). 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, застосувати їх у нестандартних ситуаціях життя. Все це характеризує нульовий рівень інтелектуальної рефлексії. Серед учнів Академічного ліцею при ЗНУ таких лише 6,9%.

Таблиця 4

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

| Періоди модульно-розвивального процесу (за А.В.Фурманом) | Переважаючий вид рефлексії на даному періоді   | Форми вияву та їхня сутнісна властивість   | Психодіагностичний інструментарій  | Функціональна спрямованість методики (опитувальника, тесту та ін.)   |
|--|--|--|--|--|
| Інформаційно-пізнавальний                                | Інтелектуальна рефлексія –<br><br>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.<br><u>Інтенсивна форма</u> – регулює предметне перетворення проблемної ситуації, виявляє в ній незрозумілі моменти.<br><u>Конструктивна форма</u> – визначає цілісне перетворення змісту мислення  | Метод змістового аналізу ситуації розв'язання задач, модифікований Г.І. Катрич.<br><br>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   |
| Нормативно-регуляційний                                  | Особистісна рефлексія –<br><br>осмислення і конкретизація уявлень і знань у дієві принципи самооцінювання і самоконтролю       | <u>Ситуативна форма</u> – забезпечує безпосереднє особистісне долучення учня як цілісного Я до мисленнєвого потоку й актуальної життєдіяльності.<br><u>Ретроспективна форма</u> – пере- і самоосмислення одержаного досвіду, реконструкція особистісно значущих моментів усього раніше здобутого.<br><u>Проспективна форма</u> – контекстне розширення предметного поля осмислення, планування цілей, результатів і можливих альтернатив задля самовизначення особистості      | Опитувальник «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А.В. Карпова - В.В.Пономарьової.<br><br>Тест діагностики рефлексії І.Л.Пономаренко (метод особистісних конструктів – модифікована техніка репертуарних решіток Дж.Келлі) | Визначення змісту рефлексії власної свідомості через рівень вияву ситуативної, ретроспективної і проспективної видів рефлексії.<br><br>Особливості подання, наявності у самосвідомості характеристик власного Я  |
| Ціннісно-рефлексивний                                    | Смислова рефлексія –<br><br>ціннісно-сміслові самовизначення учня у навчальній ситуації, найближчому доквіллі, мінливому світі | <u>Смислоутворення</u> – вироблення особистісних смислів, диференціація рефлексивних уявлень, поширення смислу від провідних, смислоутворювальних до часткових, похідних у конкретній ситуації.<br><u>Смислоусвідомлення</u> – розширення, відновлення контекстів і смислових зв'язків, змістовна перебудова життєвих відношень і смислових зв'язків.<br><u>Смислопобудова</u> – особливості внутрішньої діяльності з упорядкування чи перебудови ставлень-відношень зі світом | Метод фокусованого інтерв'ю Н.О.Дєєвої.<br><br>Рефлексія ціннісних орієнтацій – методика М.Рокича, модифікована О.В.Хаяйнен.<br><br>Опитувальник «Рефлексія у життєдіяльності» А.С. Шарова   | Визначення якісних компонентів ціннісно-сміслові сфери: рефлексивна активність, рівні та риси рефлексивності.<br><br>Внутрішнє усвідомлення логіки вияву смислу.<br><br>Рівні прояву регулятивних тенденцій самопобудови, самоствердження, саморегуляції |
| Духовно-креативний                                       | Духовно-екзистенційна рефлексія –<br><br>цілісне переосмислення і перетворення особою цілей, змісту і способів власного життя  | <u>Творча інтроекція</u> – рефлексивне привласнення надбань загальнолюдської культури, заміна монолітного «вбирання» на внутрішнє осмислення і прийняття.<br><u>Трансцендуюча рефлексія</u> – іманентність особистості світу в усіх його вимірах (аксіологічному, моральному, естетичному, науково-теоретичному, теологічному тощо).<br><u>Життєтворчість</u> - форма концентрації потенціалу людини для реалізації межових і позамежових цілей і цінностей розвитку           | Проективна методика М.Н.Утіциної «Сприйняття себе й оточення».*<br><br>Анкета «Смисли життєдіяльності» А.С.Шарова *  | Вияв конструктивності і впорядкованості внутрішніх уявлень особистості.<br><br>Багатовимірність оформлення індивідуального спрямованого напруженого простору життєдіяльності людини як суб'єкта культури   |

\* Примітка. Зазначені методики в дослідженні не використовувалися

Таблиця 5

Особливості рівневої організації інтелектуальної рефлексії  
за сукупністю параметричних ознак мислєдїяльностї

| Види поведінки | Формовияви мислєннєвої активностї |       |          |       |      |     | Ступїнь вияву інтелектуальної рефлексїї |
|----------------|-----------------------------------|-------|----------|-------|------|-----|---|
|                | Спонука                           | Намїр | Цїннїсть | Задум | План | Дїя |   |
| Формальна      | -                                 | -     | -        | -     | -    | -   | 0                                       |
| Адаптивна      | +                                 | -     | -        | -     | -    | +   | 1                                       |
| Цїльова        | +                                 | +     | -        | -     | +    | +   | 2                                       |
| Творча         | +                                 | +     | +        | +     | +    | +   | 3                                       |

Найбїльша кїлькїсть студентїв (44,4%) володїє першим рївнем органїзацїї інтелектуальної рефлексїї, що вказує на сформованїсть певних умїнь ментального досвїду, зокрема на спроможнїсть розумїти і перевїряти себе, на вироблєння власного процесу-схеми розв'язування задач, на здатнїсть до критичних розмїрковувань, на сформованїсть умїння переосмислювати свої здобутки у навчальнїй роботї. Серед учнїв Академїчного лїцею найбїльше тих (41,4%), кому властивий другий рївень інтелектуальної рефлексїї. Вони не лише узагальнюють і систематизують знання, а й намагаються схематизувати освоєнї способи розв'язування задач і прийоми органїзацїї дїй, аналізують процес розв'язування, наступнїсть розмїрковувань. Третього, найвищого рївня вияву інтелектуальної рефлексїї досягають лише 7,4% студентїв ЧДМК та 17,2% учнїв Академїчного лїцею. Цї обстежуванї не тїльки аналізують результати власної навчальної дїяльностї, а ще й виробляють рїзні критерїї і правила, на основї яких здатнї її здїйснювати, регулювати, оцїнювати.

Пїд час розв'язування запропонованих завдань обстежуванї обирали рїзні мислєннєвї стратегїї. На основї аналізу того, як саме змістовно протїкав у них процес мислєдїяння, нами умовно видїлено такї чотири види стратегїї: 1) хаотична, невпорядкована, при якїй розв'язування задачї характеризується безсистемним пошуком і висунєнням значної кїлькостї задумїв, логїчно не пов'язаних мїж собою, а висунутї гїпотези не пїдлягають перевїрцї. Найбїльша кїлькїсть обстежуваних, якї дотримувалися даного виду стратегїї, була серед осїб з нульовим рївнем рефлексїї; 2) формально-алгоритмїчна, якїй властиве послїдовне перебирання можливих варїантїв розв'язування з окремими поверненнями до ранїше розглянутих, при цьому домінує продуктивний поступ у змістовому планї і явно недостатнє регулювання — у смисловому. Найчастїше таку позицїю займали наступники з першим

рївнем рефлексїї; 3) адаптивно-змістова, коли є логїчно пов'язаний поступ за семантично вагомими ознаками, а провідним виявляється рух думки за рївнями, що утворюють смислову сферу і диференцїюються на особистїсний і суто рефлексивний нашарування. В основному застосування даної стратегїї спостерїгалося серед обстежуваних з другим рївнем рефлексїї; 4) згорнута, для якїй характерна скорочєнїсть оцїнкових дїй і злиття їх з пошуковими, що дозволяє досить швидко знаходити правильний розв'язок. Даний вид стратегїї виявили лише учнї з найвищим, третїм рївнем рефлексїї.

Зїставлення наведених результатїв з даними, одержаними при аналізї умов створєння рефлексивно-спївтворчого освїтнього середовища, дозволило зробити кїлька припущєнь стосовно конкретного критерїального наповнення поняття "рївнева органїзацїя інтелектуальної рефлексїї". Для їх перевїрки нами здїйснена теоретична систематизацїя нижче зазначених кїлькїсних даних учнїв навчальних закладїв традицїйного та інновацїйного спрямування, що поданї в **табл. 7**. Так, аналіз результатїв визначєння рис рефлексивностї за опитувальником А.С. Шарова показує, що в учнїв інновацїйних шкїл на рїзних вїкових рївнях спостерїгається рїзна динамїка розгортання таких ознак рефлексїї як зорганїзованїсть, осмисленїсть та обгрунтованїсть: у 13–14-рїчних школярїв найбїльшу питому вагу має зорганїзованїсть (43,4%), осмисленїсть та обгрунтованїсть займають 31,6% та 25% вїдповїдно (**рис. 2**).

На наступному вїковому перїодї (15–16 рокїв) ситуацїя змїнюється: процеси зорганїзованостї починають згортатися (займають 30,2%), зате на першїй план виступає осмисленїсть (44,7%), та дещо збїльшується питома вага обгрунтованостї (25,1%) (**рис. 3**). У школярїв 17–18 рокїв дана закономірнїсть зберїгається: ще бїльше згортаються процеси зорганїзованостї (17,1%), а найбїльшого роз-

Таблиця 6

*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  $\chi^2$  критерієм відмінності між показниками учнів експериментального та контрольного навчального закладів значимий при  $p < 0,001$ .

виту одержує така ознака рефлексії, як обґрунтованість (47,4%), тоді як осмисленість становить 35,5% (див. рис. 4).

Якщо порівняти ці дані із результатами визначень рефлексивності у школярів традиційних шкіл (рис. 2–4), 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) на різних періодах модульно-розвивального освітнього циклу (інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-рефлексивний), то відбувається якісне психозмістове збагачення рефлексивності старшокласників як інтегрально-особистісної риси.

В дослідженнях продуктивності рефлексії, проведених І.М. Семеновим, С.Ю. Степановим, В.К. Зарецьким [12; 22] 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 уможливує їх розпізнавання під час проведення експерименту за допомогою методу змістовно-смислового аналізу конкретної ситуації розв'язання учнями задач, модифікованою 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 довізначають 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 здійс-

Таблиця 7

Зіставлення параметрів інтелектуальної рефлексії з її рівневою організацією

| Рівень вияву інтелектуальної рефлексії | Переважаючий 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)  |
| 1                                      | Екстенсивна                | 1. <b>Зорганізованість</b><br>2. Осмисленість<br>3. Обґрунтованість | Формально-алгоритмічна        | Адаптивна             | Спонука<br><br>Дія  | Сукупність внутрішніх спонукань щодо суті ситуації (інтерес до спілкування з експериментатором, заохочення, захоплення, і т.і.)<br><br>Безпосередня поведінка, відсутність негативізму та критичності  | Емоційне сприйняття експериментатора і бажання бути схваленим з його боку, позитивне внутрішнє прийняття його особистості.<br><br>Домагання виняткових чи особливо значущих стосунків   |
| 2                                      | Інтенсивна                 | 1. <b>Осмисленість</b><br>2. Зорганізованість<br>3. Обґрунтованість | Змістовно-адаптивна           | Цільова               | Спонука<br><br>Намір<br><br>План<br><br>Дія                                   | Бажання переконатися у вмінні розв'язувати задачі (які сприймаються як типові).<br><br>Підтвердити (зберегти) наявний рівень досягнень.<br><br>Відтворення схеми роботи з подібним матеріалом (задачі).<br><br>Ситуативні кроки у реалізації плану дій   | Одержання позитивної оцінки (у проєкції на свої еталони).<br><br>Утвердитися у перевазі своїх знань та умінь.<br><br>Вибір певної ролі із відповідним стереотипом поведінки.<br><br>Спроби швидкої видачі варіантів розв'язку (як реакція на не підтвердження очікуваної оцінки)  |
| 3                                      | Конструктивна              | 1. <b>Обґрунтованість</b><br>2. Осмисленість<br>3. Зорганізованість | Згорнута                      | Творча                | Спонукування<br><br>Намір<br><br>Цінність<br><br>Задум<br><br>План<br><br>Дія | Бажання випробувати себе, перевірити свої інтелектуальні можливості.<br><br>Бажання осмислити задачу як творчу, якої нема у попередньому досвіді.<br><br>«Стан» бажаності та можливості досягнення шуканого результату.<br><br>Пошук неочевидних (істотних) моментів завдання.<br><br>Пошук проблеми.<br><br>Вичленення з тексту істотного, пошук альтернативних принципів | Намагання довести значимому іншому свої можливості.<br><br>Намір підтвердити оцінку експериментатора.<br><br>Переживання достатності ставлення до себе, до іншого як до того, хто здатний на розв'язок.<br><br>Звернення до зовнішньої оцінки у ситуації задуму.<br><br>Аналіз способів розв'язку з позиції іншого.<br><br>Аналіз обмежень очевидних принципів розв'язання задачі |

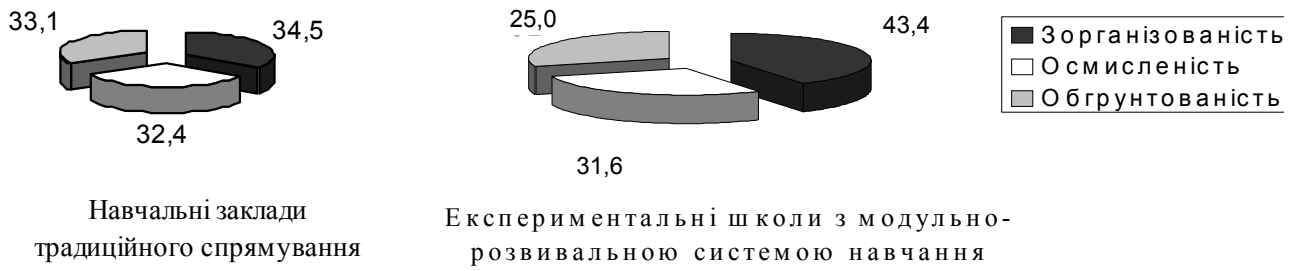


Рис. 2.

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 %).

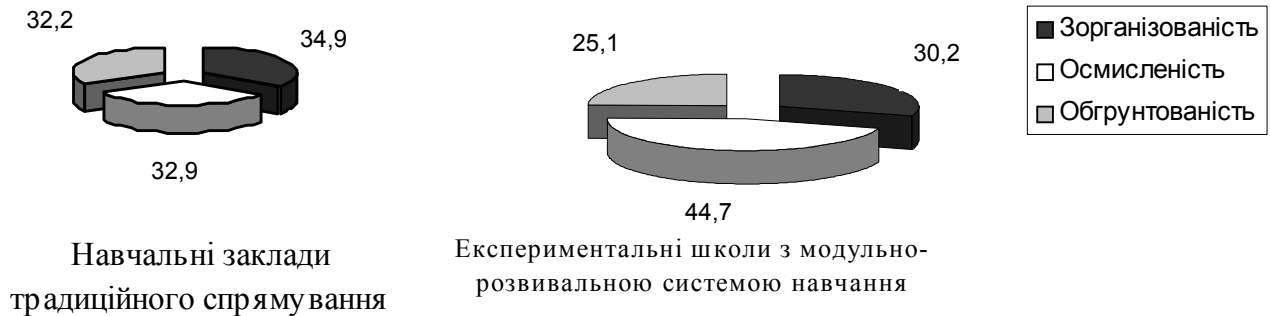


Рис. 3.

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 у життєдіяльності» (вибірка 529 осіб, у %).

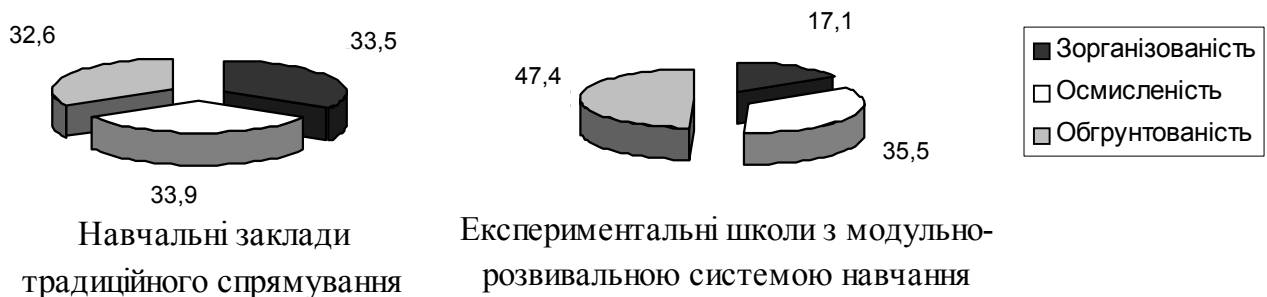


Рис. 4.

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 %).

нюваної 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 подані у **табл. 7**.

Експериментальними дослідженнями психологів [12; 22] 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 мисленнєвому 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, забезпечуючи 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.

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. 8**). Переважна 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 у учнів традиційних шкіл недостатньо сформовані особистісні новоутворення, які б, по-перше,

Таблиця 8

*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.А.Пономаренко (вибірка 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    | -       |

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 [7, с. 149]: 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 переважанням психіки школярів. Модульно-розвивальна оргсистема, 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.

Це відбувається внаслідок функціонування інноваційно-психологічного клімату взаємин і полідіалогічного наповнення розвивальної взаємодії між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного процесу, котрий стимулює їх до самоздійснення окультурених учинкових дій” [6, с. 19].

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. 5).

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.

Результати порівняльного аналізу показників рівня розвитку ситуативної, ретроспективної та проспективної рефлексій в учнів експериментальних та контрольних шкіл відображені на **рис. 6–8**.

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.

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. 7**.

Результати обстежень фіксують й такий емпіричний факт: якщо в учнів експериментальних шкіл спостерігається стабільне зростання показників ретроспективної реф-

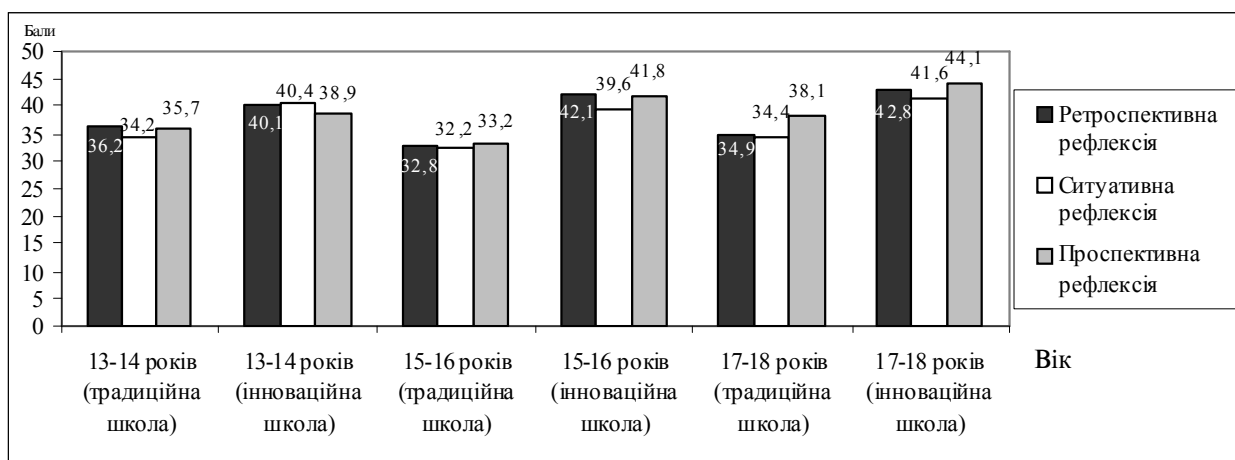


Рис. 5.

Загальні кількісні показники розвитку різновидів особистісної рефлексії в учнів навчальних закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані у 2004-2005 роках за методикою «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А.В. Карпова – В.В.Пономарьової (вибірка 1235 осіб, у балах)

лексії, 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, як неодноразово підкреслював у своїх роботах В.В. Давидов, відсутня учбова діяльність дітей, тобто “діяльність з перетворення матеріалу, в якій народжується і змінюється сам її суб’єкт” [15, 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 типових і 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. 8**.

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 [16, 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-сислового 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. Рокіча, модифікована О.В.Хайянен, метод сфокусованого інтерв’ю Н.О.Дееєвої 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.

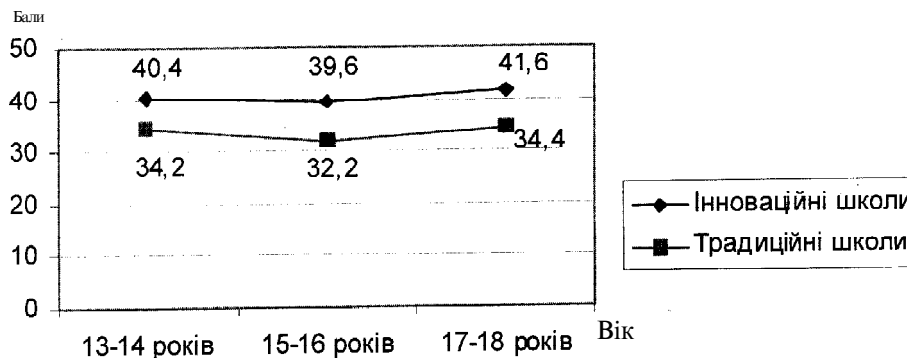


Рис. 6.

*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, у балах)*

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. Хаяйнен для виявлення наявності у підлітків інструментальних і термінальних цінностей, а головне – їх співвіднесення, що вказує на усвідомленість вибору цих цінностей, нами одержані такі результати (табл. 9). Отже, 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 3,8% старшокласників. Ці дані ще раз підкреслюють той факт, що виховання в точному значенні цього слова – процес особистісно створювальний, відмінний від навчання, 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 віль-

ного та свідомого “вибору себе” і власних життєвих цінностей в учнів експериментальної ЗОШ І–ІІІ 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 [17, 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.

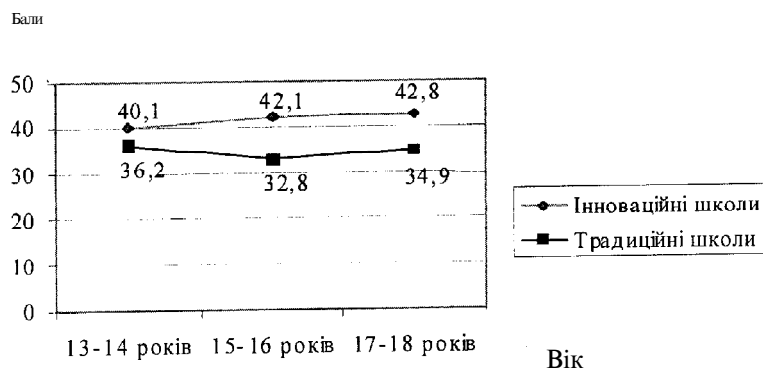


Рис. 7.

*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.Пономарьової (вибірка 1235 осіб, у балах)*

Психологічні дослідження [3, 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 приходять 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 [7]. 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. Девевої. 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 половині 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, організовувати 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

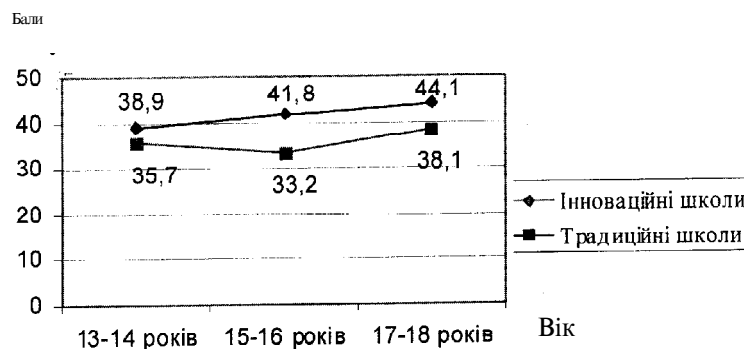


Рис. 8.

*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, у балах)*

Таблиця 9

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    |
| Експериментальний       | 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  |

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. 9**.

Самотворення учнями власної індивідуальності відбувається шляхом постійної рефлексії способів дієвого самовизначення і самопобудови в контексті ідеалів і цінностей, які формуються в окультуреному шкільному довідкілі. 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, само-

визначеності 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" [3, 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 не багатьом вдається реалізувати його, тобто досягти точки самоідентичності, або самості чи повної самоактуалізації [20, с. 408]. Одна з можливих причин цього – те, що Маслоу 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, поперше, 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. 10).

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. 2–4) 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.

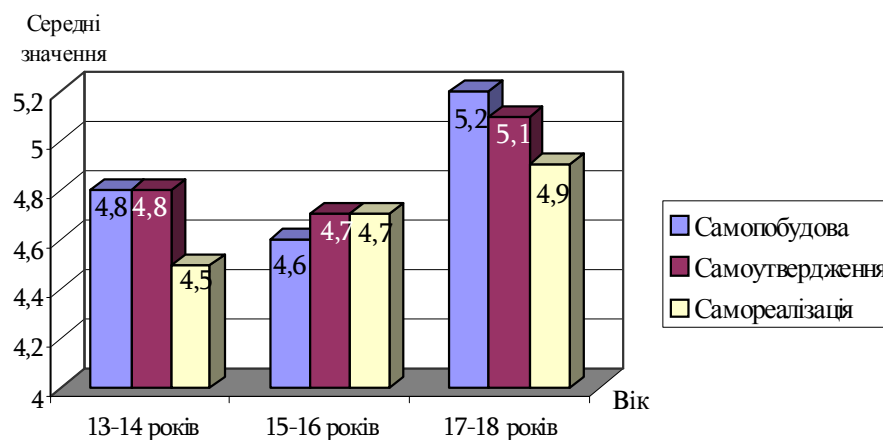


Рис. 9.

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

нання, 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. 5), 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-сміслової сфери та регулятивними тенденціями поведінки школярів інших вікових груп (13–14 та 15–16 років). Виявлені закономірності структуровані нами у вигляді **таблиці 10**.

Аналіз попередніх емпіричних даних і матеріали інтерв'ю показали, що у школярів 15–16 років зміни ціннісно-сміслової 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; 9; 10). Результати сфокусованого інтерв'ю дають підстави стверджувати, що зміни ціннісно-сміслової 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-сміслової сфери, а виявляється у здатності особистості адаптуватися до наявної ситуації, не заглиблюючись у пошук об'єктивних причин зовнішніх подій.

У школярів-підлітків та юнаків активно функціонує ситуативна рефлексія, однак деяке зниження її (див. рис. 6) 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 не ефективно 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

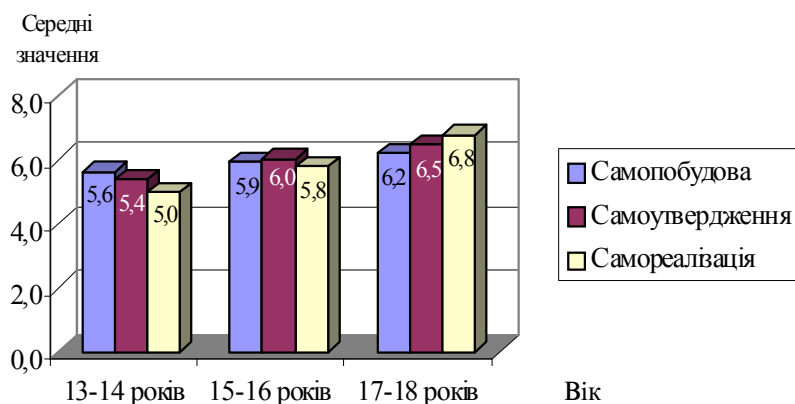


Рис. 10.

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

Таблиця 10

## 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                    |

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-смілової сфери та регуляційних тенденцій були зафіксовані у віковій категорії 13–14 років (див. табл. 9). 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 осмісленні 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 їй 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 інтелектуально-

рефлексивного аспекту мислення. Особистісний же, і тим більше сміловий, аспекти залишаються здебільшого поза увагою. У результаті традиційна система освіти втрачає бажаний морально-виховний вплив на розвиток індивідуального світу дітей і молоді, достатньою мірою не реалізує розвитковий потенціал їхніх рефлексивних здібностей.

## ВИСНОВКИ

1. Рефлексія – складна системно-синергійна якість психіки, активне розгортання й функціонування якої в учасників інноваційно зорієнтованого навчання можливе за умови створення належного рефлексивно-співтворчого довкілля. Так, у нашому дослідженні виявлені істотні відмінності у рівні розвитку рефлексивності школярів, котрі навчаються за традиційною та інноваційною, модульно-розвивальною, освітніми системами. Водночас це підтвердило гіпотезу про те, що за умови поперемінного переважання, взаємопереходів та взаємодоповнення різновидів рефлексії на різних періодах модульно-розвивального освітнього циклу (інформаційно-пізнавальному, нормативно-регуляційному, ціннісно-рефлексивному) відбувається якісне психозмістове збагачення рефлексивності старшокласників. Зокрема, серед учнів 13-18 років, які навчаються у загальноосвітніх закладах традиційного спрямування більше як третині (38,3%) притаманний низький рівень рефлексивності. В учасників систематичної модульно-розвивальної взаємодії цей показник знижується до 7,8%, й, окрім того, на 11,4% зростає їх кількість із високим рівнем розвитку рефлексивності. Це вказує на те, що цілісний модульно-



розвивальний цикл створює особливий рефлексивно-культурний простір, який уможливорює максимально повну реалізацію рефлексивного потенціалу кожного учня.

2. Якісний змістово-смісловий аналіз одержаних результатів підтвердив наявність істотних відмінностей у розгорнутості видів інтелектуальної рефлексії в учнів загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного спрямування. Формальний тип поведінки при розв'язуванні творчих задач, що відповідає нульовому рівню інтелектуальної рефлексії і виявляється у відсутності спрямованості на аналіз перебігу власних думок, уміння виділяти різні зв'язки і відношення між окремими компонентами своїх знань, застосувати їх у нестандартних ситуаціях життя, властивий 22,3% студентам Чортківського державного медичного коледжу (заклад традиційного навчання). Серед учнів Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті (експериментальна школа) зазначений показник становить 6,9%. Статистично значущими є й кількісні відмінності учнів із найвищим (третім) рівнем інтелектуальної рефлексії (7,4% студентів ЧДМК та 17,2% учнів Академічного ліцею). Отож показово, що для реалізації змісту навчання важливе значення має вибір адекватної форми освітніх взаємовідносин, завдяки якій вдається отримати розвивальний ефект. Він досягається через відмову від стереотипів мислення, котрі склалися раніше, шляхом усвідомлення ширших можливостей тих способів розв'язування проблем, які були отримані під час навчання, та завдяки свідомому долученню рефлексії до процесних структур розв'язування освітніх і суто практичних проблем. За модульно-розвивальної системи навчання школярі вчать не тільки виділяти спосіб дій від змісту дій, обґрунтовувати їх підстави, а й використовувати спеціальні знакові способи моделювання, виходити з площини предметного змісту в площину осмислених способів своїх діянь, формувати критерії, потрібні для проблематизації відшуканого способу виконання навчальних завдань.

3. Дослідження рефлексії як механізму самоуправління учнем процесом власної освітньої діяльності підтвердило виняткове значення розвитку самостійності особистості, її здатності до довільної і свідомої регуляції своїх різноманітних окультурених діянь. Визначення показників рівня розвитку особистісної рефлексії показало, що масова школа справляється із традиційним завданням транс-

ляції знань, умінь, навичок, які потрібно застосувати здебільшого в однотипних, відносно знайомих, ситуаціях. Але вона не створює спеціальних умов для розвитку і реалізації рефлексивної саморегуляції учнів, а відтак і для оптимізації психодуховного потенціалу їх особистісної рефлексивності. Результати емпіричних досліджень фіксують такий факт: у 56,15% учнів традиційної школи має місце середній рівень особистісної рефлексії, а у 43,85% – низький. Тому в них недостатньо сформовані особистісні новоутворення, котрі давали б змогу осмислити себе як цілісне Я, відсутні внутрішні критерії оцінки перспективи продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами їх особистісного саморозвитку, та недостатньо розвинена особистісна рефлексія як звернення на самого себе, котре спричиняє зміну уявлень про себе та про своє місце у чинному соціокультурному контексті. Натомість аналогічні кількісні дані в учнів експериментальної ЗОШ I–III ступенів № 154 м. Харкова констатують наявність 28,21% учнів із високим рівнем особистісної рефлексії. Отож, якщо навчально-виховний процес організовується на ментальних засадах, проектується як розвивально зорієнтований освітній метапроцес, то в його учасників відбувається активний саморозвиток особистості, формується цілісна Я-концепція, поглиблюється дія механізмів особистісної рефлексії.

4. Саморозкриття учнями власної індивідуальності відбувається шляхом постійної рефлексії способів дієвого самовизначення і самостворення в контексті ідеалів і цінностей, які найкраще формуються в контексті національної культури й актуального суспільного сьогодення. У зв'язку з цим встановлено, що у 70,3% школярів 13–14 років, у 92,7% – 15–16 років та в усіх 17–18-річних учасників інноваційного навчання переважає відповідність і гармонійність ціннісних орієнтацій, що підтверджує наявність факту узгодження сукупності індивідуальних вартостей із системою загальнолюдських духовно-ціннісних еталонів, у т.ч. й оцінкового підґрунтя власних переконань та внутрішніх функцій самоусвідомлення свого життя. Аналогічні визначення серед школярів традиційного навчання становлять 49,9%, 54,1% та 77,1% відповідно. Це ще раз підкреслює значну евристичність і продуктивність модульно-розвивального навчання в аспекті соціокультурного розвитку та ціннісно-сміслового збагачення учасників організованого освітнього процесу.

1. 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.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Лидия Ивановна Божович. – М.: Изд-во «Ин-тут практ. психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 347 с. – (Психологи отечества: избранные психологические труды, в 70-ти т.).
3. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: [монография] / Николай Михайлович Борытко. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
4. Боцманова М.Э. Показатели и урони 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.
- 4а. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 93–105.
- 4б. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 142–159.
5. 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.
6. Гуменюк О. Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 10–28.
7. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
8. Давыдов В.В. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей / В.В. Давыдов, В.С. Лазарев, С.Д. Невркович // Психолог. журнал. – 1989. – Т. 10, № 1. – С. 30–40.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: [монография] / Василий Васильевич Давыдов – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
10. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Деева Наталья Александровна. – Омск, 2005. – 186 с.
11. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.
12. 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.
13. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: [монография] / Анатолий Викторович Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
14. Кон И.С. Психология старшеклассника // Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с. – (Б-ка классного руковод.).
15. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–64.
16. Ладенко И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии // И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Новосибирск: Препринт, 1990. – 65 с.
17. Лазарук А. Розвиток ціннісно-сміслові сфери особи за модульно-розвивального навчання / Андрій Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 170–186.
18. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с. – (Серия «Высшее образование»)
19. Пономаренко Л.И. Развитие рефлексивности у подлітків з відхиленою поведінкою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.И. Пономаренко. – Одеса, 2003. – 15 с.
20. Психология личности. Хрестоматия по психологии личности: в 2 т. / [ред.-состав Д.Я. Райгородский]. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М». – 2000. – Т. 1. – 448 с.
21. Романко В.Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля / В.Г. Романко // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика. – 1983. – № 1 (28). – С. 52–56.
22. Семенов И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 162–164.
23. 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.
24. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій / А.В. Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
25. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
26. Хаййнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Хаййнен Елена Валентиновна. – М., 2005. – 206 с.
27. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

Надійшла до редакції 8.08.2008.

## КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ

### СУЧАСНА НАСТІЛЬНА КНИГА ПЕДАГОГА



Підручник «Педагогіка», підготовлений А.І. Кузьмінським, В.Л. Омелянєнком, – це книга, яка заслуговує на увагу викладачів і студентів навчальних закладів, учителів, вихователів, усіх, хто переймається проблемами навчання і виховання юного покоління. Даний підручник нещодавно втретє вийшов у видавництві «Знання-Прес».

В укладеному підручнику для вищих педагогічних навчальних закладів на основі базової програми з педагогіки розкриваються двадцять п'ять тем теорії навчання і виховання. Він добре структурований, побудований з логічною послідовністю. Варто відмітити, що автори виділили три основні блоки курсу – загальні основи педагогіки, теорія навчання, теорія виховання.

Зміст кожної теми викладено на належному науковому рівні, компактно, добре скомпоновано, з оригінальним методичним забезпеченням. На початку кожної теми подано перелік питань, зміст яких розкривається далі, розгорнутий зміст з дотриманням правил логічної наступності; список літератури, яку можна використати для самостійної роботи над поглибленням знань. Авторами виділені конкретні завдання для самостійної роботи та завдання для самоконтролю. Цінним є те, що у форматі кожної теми наводяться таблиці, схеми, малюнки. Це сприяє кращому освоєнню навчального матеріалу тими, хто навчається. Подібних схем і таблиць у тексті біля сотні. Звертає на себе увагу «Словник педагогічних термінів», розміщений за тематичним принципом, що поданий у кінці книги. Це також спрямовано на реалізацію вимог дидактичного принципу ґрунтовності знань.

У будь-якому разі підручник А.І. Кузьмінського, В.Л. Омелянєнка «Педагогіка» заслуговує на особливу увагу всіх, хто готує себе до педагогічної діяльності і займається нею в освітніх закладах, у тому числі й у загальноосвітніх школах.

**Віталій ЗАВІНА,**

кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, перший проректор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка