



ДИНАМІКА РІЗНОВИДІВ РЕФЛЕКСІЇ У МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЦИКЛІ

Ярослава БУГЕРКО

Copyright © 2002

Суспільна проблема: швидкі темпи інноваційних зсувів у виробничо-технологічній сфері суспільства, складні колізії морально-етичних уявлень людства примушують освітян переосмислити цінності епохи Просвітництва, використання авторитарно-репресивних і репродуктивно-консервативних педагогічних установок і стереотипів та перейти до нових форм професійного мислення і діяльності – *інноваційних цінностей* і реальних прецедентів гуманізму, рефлексивності та культуротворчості в інституційно організованому освітньому процесі.

Мета статті – обґрунтувати особливості розгортання інтелектуальної, особистісної, кооперативної, духовно-екзистенційної рефлексії суб'єктів навчання у взаємозв'язку з інформаційно-пізнавальним, нормативно-регуляційним, ціннісно-естетичним та духовним періодами інноваційного модульно-розвивального освітнього циклу.

Авторська ідея. Розгортання й активне функціонування рефлексії в учасників навчання можливе за умови створення відповідного *інноваційно-рефлексивного середовища*, яке є важливим чинником впливу на процеси особистісного розвитку. Цілісний модульно-розвивальний цикл створює

особливий соціально-культурний простір, у якому відбувається багатовекторна реалізація *розвивальної взаємодії* вчителя та учнів, одним із принципів якої є рефлексивна організація навчання. Рефлексія забезпечує самореалізацію і самообілізацію особистості за різних середовищних умов життя і є необхідною умовою її соціальної зрілості. Розгортання й активний перебіг її різновидів співпадає з періодами освітнього модульно-розвивального циклу за А.В. Фурманом: *інтелектуальна* рефлексія найбільш інтенсивно розвивається на інформаційно-пізнавальному періоді, *особистісна* починає формуватись на нормативно-регуляційному, кооперативна одержує найінтенсивніший розвиток на ціннісно-естетичному, а духовно-екзистенційна – духовно-креативній фазі інноваційного навчання.

Сутнісний зміст. За модульно-розвивальної системи школяр не тільки оволодіває теоретичними знаннями основ наук, не лише прилучається до мистецтва соціально-прийнятого їх нормування, а ще й навчається виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, переосмислювати образи предметної ситуації задачі (інтелектуальні смисли) та власні психічні образи, з

якими ототожнює себе Я (особистісні смисли). Це спричинює виникнення новоутворень у внутрішньому світі людини, пов'язаних із її продуктивною самозміною і саморозвитком. Тоді в неї закріплюється адекватний рефлексивний спосіб здійснення самої себе, ключовий момент якого полягає у виробленні нової, відмінної від попередньої, позиції, а відтак і в активній самоперебудові її як особистості та самореорганізації власного мислєдїяння.

Культурно зорїєнтована, внутрішньо мотивована освітня діяльність, що розгортається й реалізується у модульно-розвивальній системі [7; 8; 13; 28; 31; 32; 35; 38], створює *рефлексивне середовище* як комплекс умов та набір специфічних форм ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, де можливі самореалізація, прогресивний психосоціальний розвиток учителя та учня, поступальний позитивний розвій процесів рефлексії.

Ключові слова: *освітня діяльність, модульно-розвивальна інноваційна система, соціально-культурно-психологічний простір, розвивальна педагогічна взаємодія, інтелектуальна, особистісна, кооперативна, духовно-екзистенційна рефлексія, навчальна проблемна ситуація, рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення, паритетна співдіяльність, рефлексивні уявлення.*

Стан сучасної освіти засвідчує нагальну потребу в інтенсивних та активних методах інноваційного розвитку. Однак лише та освітня система буде плідною й ефективною, яка визріла, оформилась, має методологічне і технологічне забезпечення, інфраструктуру зрілої організації.

Цим умовам цілком відповідає *модульно-розвивальна система навчання як інноваційна освітня модель* гуманно-особистісного спрямування, соціокультурного змісту і фундаментально-універсального характеру [5; 6; 31; 33; 34]. За допомогою довшеної соціопсихологічною технології і через внутрішньо вмотивовану розвивальну взаємодію вона реалізує позитивний природний потенціал учнів на шляху їхнього культурного входження в багатоаспектне суспільне оточення, забезпечує головний гуманістичний принцип співтворчості – розвиток повноти (цілісності) і збільшення різноманітності (поліфонії) внутрішнього і зовнішнього життя кожного учасника освітніх взаємин, нарешті створює рефлексивне висококультурне середовище.

Ефективний освітянин організує навчально-виховний процес так, що збагачує його формозмістовий перебіг соціальним досвідом, спонукає учнів до пошуку власного способу пізнання і перетворення надбань етнонаціональної культури. Цей процес багаторівневий і поліфонічний. Саме через особливий культурно-психологічний простір, багатоваріативні психомистецькі технології навчання та відкрите і рівноправне спілкування відбувається самореалізація всіх учасників освітнього процесу, стимулюється рефлексивно-творчий потенціал особистості, розвивається здатність до осмисленого культуротворення. Це наочно підтверджує модель рефлексивної організації паритетної освітньої діяльності (*рис. 1*).

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної інноваційної системи від традиційної полягає в тому, що вона проектує і практично реалізує такий висококультурний

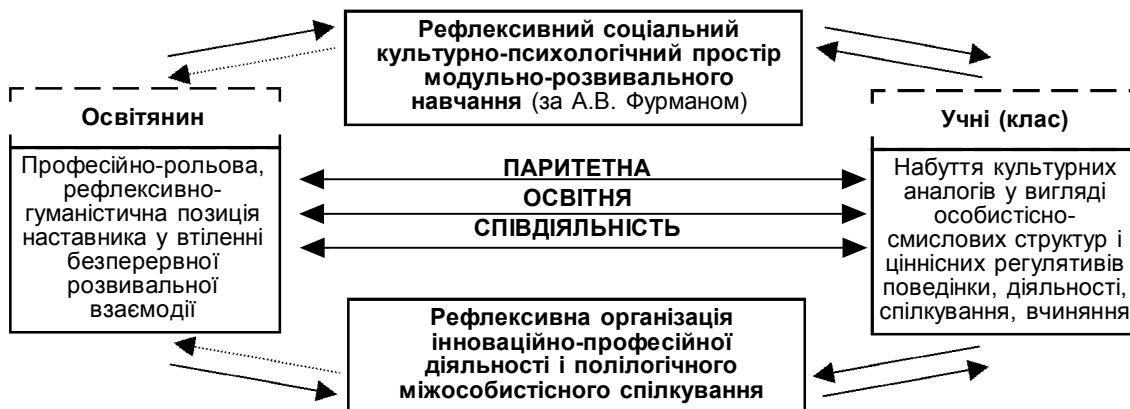


Рис. 1.

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

освітній простір, у якому вчитель і учень професійно працюють із *психолого-педагогічним змістом* численних міжсуб'єктнісних взаємостосунків [4, с. 59]. Водночас він забезпечує не тільки потенційну, а й реальну відкритість кожного педагога і школяра новому досвіду, поетапно формує творче пошукове ставлення до світу і самого себе. Створення такого простору неможливе без культивування рефлексійно-інноваційних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності, поведінці й учинках у всіх учасників розвивально-освітньої взаємодії.

Співдіяльна і співтворча позиція учасників нетрадиційного навчання, їхня вчинково-психологічна рівність, особистісно-діяльний діалог свідчать про створення особливого *рефлексивного простору* модульно-розвивального процесу, за якого відбувається взаємний саморозвиток і педагогів, і вихованців. Сутнісно модульно-розвивальний цикл – це модель рефлексивно-гуманної, культуротворчої освітньої діяльності, яка через механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість, за допомо-

гою проектування і практикування такого складного явища як творення та системи розвиткових дій-заходів у групі [33, с. 119], конструює простір вільного творчого пошуку кожного співучасника. Це природно уможливорює *цілеспрямований розвиток рефлексії* – однієї з вагомих складових внутрішньої активності особистості, передумови зростання творчого потенціалу людини.

Поняття рефлексії в сучасній психології та суміжних з нею дисциплінах розглядається в найрізноманітніших аспектах (Н.Г. Алексєєв, Г.М. Андрєєва, Л.Ф. Берцфаї, І.Д. Бєх, М.Е. Бєцманова, А.В. Брушлінський, О.П. Варламова Л.Л. Гурова, Н.Й. Гуткіна, В.В. Давидов, О.В. Захарова, В.К. Зарецький, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткін, В.А. Лефєвр, В.Є. Лєпський, І.Я. Мєльничук, М.М. Муқанов, О.Р. Новікова, А.В. Петровський, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Я.А. Пономарьов, В.В. Рєпкін, В.Т. Романко, В.В. Рубцов, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.А. Тюков, А.Б. Холмгородова, Г.П. Щєдровицький та ін.). Визначення даного терміну не тільки

досить відмінні, а й почасти суперечливі. Це зумовлено багатозначністю змісту, з якого виділяються численні предмети, на які спрямовується рефлексія (знання, поняття, уявлення, почуття, переживання, ставлення, бажання, цінності, смисли тощо), а також відмінними методологічними підходами дослідників. Однак спільним здебільшого є тлумачення рефлексії як *фундаментальної здатності* особистості усвідомлено ставитися до власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності [17, с.71].

Критичний аналіз експериментальних досліджень рефлексії дає змогу виділити такі її основні психологічні аспекти як інтелектуальний, особистісний, кооперативний, комунікативний або духовно-екзистенційний [25; 26, с. 36]. При цьому найбільша кількість досліджень присвячена *інтелектуальному аспектові* рефлексії як умінню суб'єкта “виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії” [9, с. 687]. Невід’ємна ланка центрального механізму мисленнєвого процесу – рефлексивно-особистісні компоненти, функцією яких є забезпечення *Я-діяння* суб'єкта у цей процес (В.К. Зарецький, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Водночас вивчення комунікативного аспекту рефлексії показало, що розвиток цього складного явища самосвідомості здійснюється у спілкуванні, тобто через взаємодію з іншими людьми (В.І. Слободчиков). Уміння скоординувати свої дії з діями інших за колективно-кооперативного розв’язання проблем найефективніше демонструє практику зародження рефлексивних процесів, виявляє умови їх виникнення і функціонування.

В експериментальних роботах з вікової і педагогічної психології встановлено, що формування рефлексії як здатності розглядати власний спосіб дії під час розв’язування задач – характерний момент психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку [11, с. 102]. Однак в загальноосвітній школі рефлексія здійснюється стихійно, тому спостерігається порівняно низька продуктивність мисленнєвої діяльності учнів. Лише за спеціально створених, власне інноваційних, умов навчання, що особливо сприятливі для зовнішньої організації і самоорганізації, осмислення і прийняття себе, рефлексія є могутнім чинником оптимізації освітньої діяльності.

Однією з універсальних соціально-психологічних форм конкретно-практичної організації паритетної освітньої діяльності, яка забезпечує повноцінний розвиток рефлексії, є *модель повного функціонального циклу навчального модуля*, запропонована А.В. Фурманом [33; 34; 35; 36; 37]. Вона обґрунтовує відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії з учнями, що характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається з чотирьох періодів-фаз і восьми основних етапів, кожен з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості, сприяє розгортанню різних видів рефлексії (*табл. 1*).

Головне завдання **інформаційно-пізнавального періоду** модульно-розвивального циклу – організація первинного сприйняття, відкриття та інтелектуального осмислення кон-

Таблиця 1

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

	Періоди модульно-розвивального процесу (за А.В. Фурманом)			
	Інформаційно-пізнавальний	Нормативно-регуляційний	Ціннісно-естетичний	Духовно-креативний
Види рефлексії (за С.Ю. Степановим, І.Н. Семеновим)	Інтелектуальна – рефлексія знань про об'єкт і способи дій з ним	Кооперативна – рефлексія знань про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії	Особистісна – рефлексія на свої вчинки та образи власного Я як індивідуальності	Комуникативна (духовно-екзистенційна) – рефлексія уявлень про внутрішній світ людини, причини її вчинків та осягнення сенсу життя

кретного освітнього змісту, що реалізується за допомогою *проблемно-ситуативної технології* добування теоретичних знань. Учень є не просто пасивним об'єктом впливу вчителя, який повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності. Він аналізує власні мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури. За визначенням А.З. Зака, така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, і є рефлексією, або *рефлексивною дією*. Окремий предмет її моделювання – це пошук власного розв'язку *освітніх завдань і задач*, їх схематичне виконання у різних формах. Використання рефлексії, спрямованої на перетворення способу дії, що видозмінює об'єкт, тобто забезпечує “перетворення (самого) перетворення” [11, с. 103], свідчить про її особливий характер – *суб'єкт свідомо ставить до самого себе, до власних дій*.

Зазначений період модульно-розвивального навчання розвиває пошукову пізнавальну активність і самостійність учнів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності [6, с. 91]. Створення навчальних проблемних ситуацій як сукупності змістово спричинених внутрішніх умов зовні ініційованої пізнавальної діяльності актуалізує перебіг рефлексивних процесів у школярів. Дослідження А.В. Фурмана показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить всі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [29, с. 51].

Змістовна характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, здійснена у згаданій теорії, вказує на наявність рефлексивних компонентів у пошуковій пізнавальній активності школярів. Вже етап виникнення

навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учень робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії. Виникає *рефлексивна інтенція* на оволодіння власною пошуковою діяльністю, її регуляцію і зміни [10, с. 83]. Функціонування даного компонента рефлексії визначає активність учня щодо власної освітньої діяльності науково-пізнавального наповнення.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, яка зумовлює розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації [30, с. 51], організує дію такого компонента, рефлексії як *конструювання*, тобто розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу [10, с. 81].

Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Так, під час розв'язування навчальної ситуації (третьій етап) суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії як *схематизація*, тобто вдається до “зображення діяльності чи окремих її компонентів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови” [3, с. 39]. Це дає змогу учневі *довизначити проблему*, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи.

Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає “вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності” [3, с. 39]. Завдяки цьому стає можливим аналіз одержаного результату, перевірка розв'язку, визначення рівня узагальненості одержаних знань, перенесення виявлених нових способів, засобів і технік мислення, що стають об'єктивованими предметами ефективної дії-розв'язку, на розв'язання інших проблемних задач.

При розв'язуванні навчальних проблемних ситуацій учні вчаться виділяти в об'єкті структурні відношення і генетичні взаємозв'язки, а використання мисленневих схем, моделей дозволяє їм відшукувати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій з чітких критеріальних позицій. У зв'язку з цим, *інтелектуально-рефлексивний процес* мислездійнення можна подати у вигляді чотирьох етапів (*рис. 2*). Інтерпретуємо їх.

В навчальній проблемній ситуації, що характеризується невизначеністю умов та багатозначністю можливих рішень, учень усвідомлює інтелектуальну суперечність у вигляді зіткнення відомих йому знань і вмінь з утрудненими умовами освітньої ситуації. Для здолання цього утруднення школяр будує *мисленнєву модель* проблемної ситуації як ситуативну абстракцію, вичленяє в ній лише ті зв'язки і відношення, які відповідають заданій меті пошуку.

Наступний крок – рефлексивно-предметне перетворення проблемної ситуації. Це означає, що у процесі

Предметно-операційний рух думки у процесі пошуку розв'язку-зняття проблемної ситуації

Рефлексивно-предметне перетворення навчальної проблемної ситуації



Активна самоперебудова суб'єкта та реорганізація його мислення щодо теоретичних узагальнень, закономірностей, законів

Активізація потреби в осмисленні і переосмисленні навчально-пізнавальних завдань та освітніх задач

Рис. 2.

Рефлексія в організації мисленнево-пошукового процесу суб'єкта на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального навчання

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

Рефлексивні зусилля особистості, спрямовані на осмислення і переосмислення невідповідності та конфліктності умов проблемної освітньої задачі, приводять до формування продуктивної особистісної позиції. Антиципуючи результати своїх майбутніх дій у вигляді припущень, гіпотез, моделей, програм [14, с. 25], учень зіставляє їх з тим, що досягається реально. У такий спосіб конкретизуються, уточнюються чи коректуються початкові прогнози. Експериментальні дані (І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, О.Р. Новікова) показують, що з віком відбуваються зміни в *інтелектуально-рефлексивних механізмах* мислення, які "ніби відбраковують очевидно невірні рі-

шення без доведення їх до операційної реалізації та блокують формулювання невірної відповіді" [24, с. 37]. Результатом такої рефлексивної активності є розв'язання конкретної ситуації задачі шляхом подолання звичних стереотипів мислення. Нове знання стає власним здобутком учня, розвиває його розумові здібності та збагачує ментальний досвід. Переведення школяра від неповного знання до більш досконалого і всебічного (за А.В. Фурманом) супроводжується виникненням таких інтелектуальних новоутворень як відкриття нових властивостей і зв'язків предметного світу, з якими активно взаємодіє суб'єкт, стратегічно й тактично унормовуючи засоби його перетворення [22, с. 37]. Це інтенсифікує інтелектуальний та особистісний розвиток школярів.

Дослідження І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова [27, с. 99] довели, що інтелектуальний та особистісний аспекти мислення людини тісно взаємозв'язані. Їх взаємодія зумовлена рефлексією, яка проявляється в осмисленні суб'єктом себе "не лише як діяча чи вирішувача задач, а й як цілісної особистості, котра реалізує і розвиває при цьому свою індивідуальність". Особистісна рефлексія

Актуалізація особистісних стереотипів як прояв захисних механізмів у проблемно-конфліктній ситуації

Усвідомлення латентних, неусвідомлених компонентів Я-образу



Творчий спосіб здійснення Я (рефлексивні породження особистісно-інтелектуальної цілісності Я)

Осмислення особистісних значень, інтерпретація і зіставлення оцінок значимих людей із власними поглядами на світ

Рис.3.

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

забезпечує Я-включення суб'єкта як у мисленнєвий процес (І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), так і процес осмислення себе (А.М. Виногородський).

Активне розгортання й утвердження більш складних процесів особистісної рефлексії у школярів відбувається за модульно-розвивального навчання на **нормативно-регуляційному періоді**, коли здійснюється соціальне нормотворення і має місце "окреслення пошуково-сміслового простору кожного учня шляхом активізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю" [6, с. 97]. Використання *критично-регуляційних технологій* нормування наукових знань і вмій спрямовує мисленнєву діяльність учнів не лише на пізнавальне перетворення предметного змісту задачі, а й створює (як побічний продукт) нові можливості для саморозвитку учня як повноцінної особистості. Основні етапи перебігу цього процесу зафіксовані на **рис. 3**. Пояснимо їх психологічний зміст.

Процеси нормотворення, які пов'язані з формуванням умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності активі-

зують особистісні стереотипи учнів, що перешкоджають умовам творчого розвитку особистості: бажання уникнути конфліктно-проблемної ситуації, відмовитись від пошуку власного рішення і водночас прагнення звернутися до готових істин, демонстративне заниження самооцінки чи дискредитація самого завдання. Використання вчителем проблемного діалогу, організація колективного пошуку, постійне підкріплення нормотворчої активності учнів сприяють переосмисленню ними своїх рис характеру, соціальних можливостей, загальних здібностей. Рефлексивна активність Я спрямовується на розкриття своїх досі неусвідомлених латентних компонентів особистості, а сама рефлексія є особливим актом *самодослідження* (Н.Й. Гуткіна), при якому людина вивчає власний внутрішній світ і саму себе як пошуковця-експериментатора.

Відпрацювання навчальних умінь і навичок, норм та еталонів освітньої діяльності, використання різноманітних вправ (коментованих, пробних, пояснювальних, тренувальних тощо) не лише вдосконалює їх, а й сприяє глибокому розумінню нового принци-

пу соціального використання щойно здобутого теоретичного знання [31, с. 97], приводить до переосмислення власних стереотипів та спричинює вироблення нової особистісної позиції. Зміни в образі Я – дієве підґрунтя для рефлексії людиною уявлень про себе як про таку, котра здатна на досягнення творчого результату.

Нормотворча діяльність учня на даному періоді модульно-розвивального навчання створює передумови для саморозвитку особистості, осмислення себе як цілісного Я. При виконанні творчих завдань учні не мають наперед визначених способів їх розв'язання, чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Тому вони можуть займати дві різні позиції: *поверхове ставлення* до завдання, намагання дати відповідь через зовнішнє виконання його вимог, використання готових засобів, знань, прийомів, без їх попередньої рефлексії, або *продуктивну позицію*, яка характеризується інтенсивним рефлексивним заглибленням у предметний зміст і створенням чи відкриттям засобів, рівноцінних його проблемності [20, с. 137]. Саме в останньому випадку знання добуваються не у формі готового універсального алгоритму, а у вигляді предметних та особистісних еталонів, які дозволяють самостійно будувати і коректувати мислєдіяльність.

Протікання процесів глибинного осмислення науково значущого фрагмента соціально-культурного досвіду і внутрішня організація теоретичного знання стають можливими завдяки *ситуативній формі* особистісної рефлексії, що забезпечує безпосереднє включення суб'єкта як цілісного Я у мисленнєвий потік шляхом усвідом-

лення важливості окремих процедур пошуку [15, с. 33].

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

Відпрацювання пізнавальних умінь і навичок, соціальних норм та еталонів освітньої діяльності, нормування наукового знання і загальнолюдського досвіду потребують глибокого пере- і самоосмислення вивченого, корекції адекватності оволодіння навчальною інформацією, реконструкції особистісно-значущих моментів усього здобутого. Здійснення зазначеного завдання забезпечує ретроспективна форма особистісної рефлексії, суть якої полягає у "розгляді особистістю пройденого шляху для виявлення засад вже набутих нею у процесі пошуку досягнень, причому як позитивних, так і негативних" [27, с. 102], тобто у повторному осмисленні щойно пройдених кроків пошукування та в оновленні своїх ставлень і взаємодій.

Творче перенесення знань у видозмінені умови навчальної діяльності, пошук обставин їх конструктивного застосування у суспільній практиці життя передбачають контекстне розширення предметного поля осмислення, який відтепер містить не лише аналіз вивченого, а й пошук нових смислових векторів ситуативного

використання здобутих наукових знань, чернетки та ескізи ймовірних перспектив їх застосування. Це задає новий проблемний простір освітньої діяльності і виявляє цілий спектр можливих альтернатив для самовизначення особистості. Реалізується дана можливість з допомогою перспективної форми особистісної рефлексії, яка одержує новий імпульс розвитку на наступних етапах модульно-розвивального процесу, зокрема при формуванні ціннісно-естетичного ставлення особистості до здобутих знань і норм, під час постановки і концептуального розв'язання різних світоглядних проблем, при збагаченні ментального досвіду учнів гуманними і морально-етичними знаннями і цінностями. За цих умов перспективна особистісна рефлексія дає змогу кожному наступникові ідентифікуватися з такою вибраною альтернативою здійснення освітньої діяльності, яка забезпечує не лише функціональну реалізацію здібностей, а й спричинює їхній повний поступальний розвиток.

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

Самовдосконалення особистості за модульно-розвивальної освітньої організації передбачає активну співучасть кожного її учасника у реалізації цілей, паритетне партнерство,

взаємну цінність і конфіденціальність відношень. Вже сама приналежність особи до цієї системи, на переконання О.Є. Гуменюк, стає провідним чинником у регуляції відносин, розвитку ініціативи та відповідальності [5, с. 15]. Тут важлива практика зіткнення різних поглядів, предметних позицій, вибору раціональних засобів організації своєї поведінки, яка сприяє активному розвитку рефлексивних компонентів спілкування. Чимало науковців (Н.Г. Алексеев, В.В. Рубцов, А.В. Слободчиков, А.А. Тюков та ін.) вважають, що саме за спеціально організованого колективного розв'язування проблем найефективніше демонструється досвід породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення і функціонування. Специфіка рефлексивних дій зумовлюється різноманітними реально-практичними (пізнавальними, моральними, поведінковими) ситуаціями навчання, що вимагають від учня розвинутого вміння скоординувати свої автономні дії з діями інших.

На **ціннісно-естетичному періоді** модульно-розвивального освітнього циклу на базі перебігу складних процесів міжсуб'єктної регуляції поведінки реалізується право учасників психомистецького дійства на паритетне співробітництво, задовольняється їхня потреба у різних формах ділового та духовного спілкування. Учень, вступаючи у відносно стійку систему зв'язків і залежностей, прогнозує багатогранність своїх взаємин, орієнтується на виконання партнерських функцій, співвідносить особистісно-значущі цінності, диспозиції, цілі із загальнолюдськими. Основний механізм міжособистісного пізнання та організації взаємодії на зазначено-

Психічна активність як потреба
рефлексивного пізнання і
самопізнання індивідуальності людини



Рефлексивні уявлення про засадниче
наповнення дій партнерів

Рефлексивна координація спільних
дій учасників інноваційного навчання

Зміна позицій учасників освітнього
процесу як умова їхньої
продуктивної взаємодії

Рис. 4.

Рефлексія як основа проектування та організації конструктивної взаємодії учасників модульно-розвивального навчання через усвідомлення ними унікальності та індивідуальності людини на ціннісно-естетичному періоді

му періоді – *кооперативна рефлексія*. Вона виконує дві взаємопов'язані функції: когнітивного освоєння ситуації (формування уявлень про себе, партнера, завдання, контекст взаємостосунків) та управління (регуляції, координації, зміни, розвитку) процесом міжособистісної взаємодії, у т. ч. його контролю і моніторингу [16, с. 10].

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

осмислення ними виступів товаришів та активне рефлексування значеннєвих підвалин їхнього мисленнєвого пошуку. Відкритий обмін ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, переконаннями і ціннісними орієнтаціями під час проблемного діалогу і полілогу створюють сприятливі умови для рефлексивного переструктурування індивідуальних знань, норм і цінностей кожного, ефективного розвитку суб'єктно-колективної творчої активності школярів. Особливості групової взаємодії за модульно-розвивального навчання відображає мислесхема (рис. 4).

Високий рівень упорядкованості паритетних ставлень на завершальних етапах модульно-розвивального процесу сприяє реалізації потреб особистості у різних формах соціально-психологічної і рефлексивної активності, активізує процеси аналізу й самоусвідомлення власного досвіду та особливостей внутрішнього світу інших людей. Учень оцінює себе як індивідуальність, пробує відшукати власне місце, роль, позицію у життєвому повсякденні [4, с. 58]. Він зіставляє свої домагання з об'єктивними результатами власної освітньої

праці, порівнює їх з досягненнями і проблемами інших учасників розвивальних взаємостосунків. Це гармонізує розбіжності між ставленнями, самооцінкою, внутрішнім прийняттям себе, розвиває вміння бачити іншу, відмінну від власної, позицію та навчає робити її предметом аналізу. Характерним є не просто калькування чужого ставлення або співіснування обох позицій, а творче переосмислення, співвіднесення із власним ментальним досвідом, ціннісним світобаченням людського життя. Завдяки критичній і творчій рефлексії відбувається мисленнєве “повертання” особисто прийнятої позиції, під час якого розкриваються все нові і нові її відношення і властивості. Така активність у розрізі мисленнєвого експериментування дає змогу побачити сильні і слабкі сторони аналізованої діяльності, примушує відмовитися від застосування шаблонних способів, формує в учасників паритетної освітньої взаємодії нові способи мислення, котрі пов’язані із розкриттям внутрішніх цінностей, мотивів, смислів діяння, нарешті задовольняє потребу в рефлексивній самоорганізації та самовизначенні.

Іншою важливою особливістю групової взаємодії за інноваційного освітнього процесу є “усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню” [1, с. 145]. Розгляду даного аспекту рефлексії присвячено багато робіт із соціальної та педагогічної психології (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Е.Є. Берлянд, Н.Й. Гуткіна, К.Є. Даниліна, Ю.Н. Карандашева, Л.А. Петровська, Є.С. Смірнова, А.П. Сопікова та ін.). На противагу традиційно-філософському розумінню рефлексії як певної акції, спрямованої на

усвідомлення власних дій людини, розкриття їхніх закономірностей, канонів, законів, що відображають реальність [18, с. 703], об’єктом рефлексії міжособистісного спілкування обираються явища свідомості оточуючих, їхні образи-картини довкілля. В роботах Л.В. Баранова, К.Є. Даниліної, Є.С. Смірної, А.П. Сопікової, М.М. Муканова рефлексія розглядається як імітація розмірковувань інших людей, пізнання особою явищ чужої свідомості та їх моделювання у своєму внутрішньому світі.

У процесі взаємодії учасників інноваційного навчання відбувається диференціація рефлексивних уявлень про ситуацію, а також важливого значення набувають уявлення про причини і передумови дій партнера, що здійснюють істотний вплив на регуляцію власної освітньої діяльності. На думку Є.В. Лушпаєвої [16, с. 11], можливі два типи рефлексивних уявлень про іншого: а) *формальні рефлексивні уявлення*, які є синкретичними, піддаються впливу емоційних чинників, містять соціально-перцептивні проєкції, ідентифікації, та власне *самоусвідомлені образи* внутрішніх характеристик партнера, які базуються на процесах децентрації, незалежні від емоційного ставлення до інших, опосередковані змістом і характером спільного культуротворення. Саме останні сприяють формуванню адекватного цілісного образу співрозмовника, від чого в підсумку залежить успіх у навчанні і психосоціальному розвитку.

Одна з умов ефективної взаємодії учнів – вартісне осмислення індивідуальності партнера, самого себе та навчальної ситуації загалом на тлі нормативного взаємообміну освітніми діями. Дослідження І.Н. Семенова

[20, с. 157] показали, що коли в ситуації індивідуального розв'язування задач учень з труднощами займає рефлексивну позицію (йому перешкоджає інтенція на безпосередню дію, тобто на одержання відповіді), то у ситуації колективного процесу-розв'язку динаміка спілкування не тільки полегшує зміну неефективної задачної позиції, а й програмує її у продуктивному напрямку. Така мобільність позиційного руху є необхідною умовою існування спільного пошуку, полегшує усвідомлення засад мисленнєвої динаміки в предметному змісті задачі, підвищує результативність пошукування.

І.Н.Семенов, аналізуючи специфічні особливості колективних рішень називає, зокрема, такі зміни позиції діяльності як: безпосередній рух від певного розуміння задачі (моделі) до відповіді; зміщення предмета діяльності на ті засоби, які знаходяться у підвалинах руху самого суб'єкта; діяльність у формі контролю як пошук засад (адекватних чи неадекватних) руху партнера; спрямованість критичного аналізу на ці засади пошукової динаміки. Існує також можливість інших позицій, які займають учасники полілогічного навчання щодо проблемної задачі та один до одного. Тому у процесі позиційних змін рефлексуються змістово-структурні засади пошукових дій, проблема висвітлюється з різних сторін, пере- чи доформулюється, створюються умови для здолання дефектів розуміння і водночас інтенсифікації осягнення глибинної суті задачі, відкриття принципу розв'язку [21, с. 15].

Взаємодія учасників освітнього процесу забезпечується *рефлексивною координацією*, узгодженням

спільних дій, що відбувається завдяки *полілогу* – можливістю вільної, і разом з тим співрозмірної з рівнем компетентності, участі кожного і всіх у ціннісно-естетичному пошукуванні, та *децентрації* – відображення предмета спільної діяльності у свідомості інших людей, здатності будувати свої дії з урахуванням дій партнера [39, с. 42]. Зазначена координація пов'язана не тільки із взаємним обміном досвідом учнів, а й із обопільним перетворенням і вдосконаленням індивідуальності один одного. Відбувається не лише навчання, виховання, а щонайголовніше – культивування розвивальної взаємодії, коли кожен учасник є каталізатором і гарантом у розвитку іншого [25, с. 97].

Гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини між наставниками і вихованцями забезпечують поєднання учасників у своєрідний консорціум освітнього спрямування [6, с. 106] та їх ідентифікацію із цілями і цінностями модульно-розвивальної інноваційної організації. Водночас кожен суб'єкт вибирає свій шлях вчинання, який по-різному активізує формовияви соціальної активності, поведінки, діяльності і спілкування, так чи інакше стимулює пошук і вдосконалення психологічних резервів самоствердження учня як особистості та індивідуальності.

Рефлексія духовних засад розвитку вчителя і учня проявляється на четвертому, **духовно-креативному періоді** модульно-розвивальної системи. Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення самої себе, духовне збагачення власного ментального досвіду забезпечує повноту і різноманітність внутріш-

нього і зовнішнього життя кожного учасника інноваційного процесу. Педагог, керуючись унормованим психолого-педагогічним змістом між-особистісних взаємостосунків, сприймає учня як самобутню, самоцінну і цілісну особистість, передусім для реалізації одного з головних надзавдань інноваційної освіти – культуротворення [33, с. 137]. Спільне досягнення і “перевідкриття” найбільш значимих досягнень людської культури вимагає власного продукування – предметів, взаємин, подій і, відповідно до закономірностей та механізмів розвитку позитивної Я-концепції, самотворення [4, с. 58]. Результатом тут є створення нових смислів, тобто *смислотворчість* (за С.Ю. Степановим). За цих умов світова і національна гілки культури становлять не склад готових норм, істин, цінностей попередніх поколінь, а відіграють роль “невичерпного резервуару прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особами” [25, с. 110]. Їх переосмислення, рефлексія – серцевинний механізм творення досвіду власного життя, його осмислення та одухотворення.

Розуміння рефлексії як переосмислення і перетворення людиною особистого досвіду життєдіяльності, своїх функціонально-динамічних стереотипів виявляється, з одного боку, в побудові нових образів себе, а з іншого – у виробленні більш адекватних, багатосистемних знань про світ. Пізнання глибинної суті своєї особистості супроводжується процесами “диференціації в кожному розвиненому й унікальному людському Я його різних підструктур (у вигляді Я – фізичне тіло, Я – біологічний організм, Я – соціальна істота, Я – суб’єкт творчості) та інтеграції

Я у неповторну цілісність, яка характеризується нерозривністю і не зводиться ні до однієї з її окремих складових чи до їх механічної суми” [22, с. 38]. Саме цей момент внутрішнього розмежування і диференціації змістів самосвідомості В.І. Слободчиков називає *внутрішньою рефлексією*.

Існує тісний зв’язок рефлексії із самосвідомленням особистості (В.В. Столін) та самосвідомістю (А.Г. Спіркін). Однак не всі дії, які реалізують звернення суб’єкта до самого себе будуть рефлексивними, а лише ті, котрі спрямовані на з’ясування людиною засад власних вчинків [12, с. 9]. М.М. Муканов пише, що коли самосвідомість – це процес актуалізації в суб’єкті певного змісту, то рефлексія – розмірковування про цей зміст, тобто процес обґрунтування істинності власної думки [19, с. 56].

На даному, найвищому і найскладнішому, періоді модульно-розвивального оргциклу учні, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, не лише усвідомлюють свою самоцінність, а й внутрішньо досягають (хоча б ситуативно) унікальність рефлексивно-творчого буття, що свідчить про наявність у їхній самоактивності елементів *духовно-екзистенційної рефлексії*. В цьому випадку оволодіння освітнім змістом спонтанно-креативного спрямування організується як багаторазове ситуативне утвердження кожним самоповаги, самоствердження і самореалізації. Відтак більшою чи меншою мірою виявляється творча унікальність, імовірна універсумність культуротворчо зорієнтованих учнів. Особливості зазначеного виду рефлексії відображені на *рис. 5*.

Наповнення свідомості учня новими смислами шляхом мисленнєвого осягнення його наявного ментального досвіду

Вихід у метаплан діяльності, творча самоактуалізація і самореалізація, прагнення учнів до вільного творення продуктивної свободи, краси, гармонії



Рефлексія на перспективу власного життя (філософське осмислення сенсу життя, уявлення про своє місце в ньому, культивування саморозвивальної системи цінностей)

Усвідомлення культурної самобутності кожного учасника інноваційного процесу, вияв універсального потенціалу особи

Рис. 5.

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

Важлива передумова саморозвитку учасників інноваційного навчання – вміння переосмислити досвід своєї діяльності, стереотипи власних освітніх дій. Розвиток рефлексивних здібностей утворює підґрунтя для продуктивного мислення, панорамного світогляду, системи гуманних цінностей, а в перспективі – глибинних особистісних структур – архістереотипів (за С.Ю. Степановим). Вочевидь зрозуміло, що подекуди власний досвід учня може перешкоджати розвитку його творчого потенціалу. Засвоєні схеми мислення і закріплені взірці діяльності мають тенденцію відтворюватись, а тому спостерігається скутість людини освоєним способом, механічне наслідування вже наявного знання. Щоб вийти з цієї ситуації, потрібно немов піднятися над своїм знанням, зробити його об'єктом власного розгляду, критичної рефлексії. Коли учень усвідомлює зміст і способи здійснення своїх дій, то він у ставленні до них стає вільним, а тому може змінювати, вдосконалювати, переосмислювати і перетворювати власний досвід життєреалізування. Іншими словами, відбува-

ється його вихід у метаплан освітньої діяльності, тобто у “план тих принципів, що лежать ніби над нею і разом з тим, котрі регулюють її протікання чи на яких вона будується” [22, с. 36]. Це, зі свого боку, передбачає вироблення зовнішньої позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення, експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів діяльності духовного пошуку сенсозначених станів. Така позиція дозволяє “реорганізувати” наявний досвід учня, який стає животворним матеріалом для вияву його смислопороджувальних можливостей й змістовно забезпечує рефлексивний процес – осмислення, переосмислення і дієве перетворення найближчого довкілля. Тоді виникає відчуття наповненості існування новими смислами, а зміст минулого досвіду (в т. ч. і витісненого, невідрефлексованого, емоційно негативного) виявляється необхідною передумовою спроможності втілювати актуально осягнуті смисли в життя [25, с. 100]. Культивування у собі саморозвивальної системи цінностей,

коли відбувається саморух смислів та їх самопородження, підносить особу до вершин унікальної самості та психокультурної самобутності.

Духовний етап інноваційної освітньої оргмоделі надає можливість учням самостійно вибирати і розвивати ціннісну систему координат свого життя і відносно неї вибудовувати свою життєву траєкторію. Вони відкривають духовно-сміслові опори віри у себе, добро, справедливість, усвідомлюють потребу власного духовного самовдосконалення і перспективи свого подальшого життя. Вершинний рівень – внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя, тобто метаінтеграція найвищого багатомодальнісного ґатунку, яка характеризує особу як повноцінного універсума [4; 33].

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

ВИСНОВКИ

1. Культурно-зорієнтована та внутрішньо вмотивована освітня діяльність, яка проектується й реалізується у модульно-розвивальній системі, створює *рефлексивне середовище* як комплекс умов та набір специфічних форм ефективної психосоціальної взаємодії учасників освітнього процесу. За цих умов найбільш повно відбувається розвиток *рефлексивних здібностей* особистості як здатності усвідомлено ставитися до перебігу власних свідомості, мислення і діяльності, умов, способів і засобів здійснення життєактивності.

2. Змістовно-динамічна характеристика різних видів рефлексії – інтелектуальної, особистісної, кооперативної та духовно-екзистенційної, вказує на наявність взаємозв'язку в їх функціонуванні з періодами цілісного модульно-розвивального процесу. Починаючи від інформаційно-пізнавального і до духовно-креативного періоду відбувається нарощування та ускладнення рефлексивних компонентів-комплексів у загальній структурі навчального модуля.

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

4. Кожен вид рефлексії характеризується відмінним сутнісним наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що визначає його специфіку і місце в освітньому метапроцесі.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд. МГУ, 1980. — 415 с.
2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 28–43.
3. Галкина Н.В. Проблема психических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование в методологии и практике. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 38–47.
4. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальною оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — № 2. — С. 33–76.
5. Гуменюк О. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальною системою // Психологія і суспільство. — 2001. — № 3. — С. 145–159.
6. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальною оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — № 1. — С. 74–123.
7. Гуменюк О. Періоди обґрунтування і зреалізування модульно-розвивальної системи освіти // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до регіон. н.-пр. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — С. 56–57.
8. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. — К.: Школяр, 1998. — 112 с.
9. Давыдов В.В. О двух путях развития мышления школьников // Материалы IV Всес. съезда психологов СССР. — Тбилиси, 1971. — С. 686–687.
10. Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 76–84.
11. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 102–110.
12. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследование рече-мысли и рефлексии. — Алма-Ата: КГПИ, 1979. — С. 6–12.
13. Комиссаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В.Фурмана. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 144 с.
14. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова. — М.: Изд. МГУ, 1979. — 232 с.
15. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии: Препринт / АН СССР. — Новосибирск: ИИФФИ СО, 1990. — 65 с.
16. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга. Автореф. дис... канд. психол. наук: Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1989. — 20 с.
17. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. — 2000. — № 2. — С. 66–73.
18. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ ст.: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.
19. Муканов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли и рефлексии. — Алма-Ата: КГПИ, 1979. — С. 53–73.
20. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. — М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1990. — 215 с.
21. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. — М.—Воронеж: Изд. НПО МОД К., 2000. — 218 с.
22. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 35–42.
23. Семенов И.Н., Зарецкий В.К., Степанов С.Ю. Продуктивность рефлексии при дискурсионном решении задач // Новые исследования в психологии. — М.: Педагогика. — 1979. — № 2. — С. 7–12.
24. Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Новикова Е.Р. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления // Новые исследования в психологии. — М.: Педагогика. — 1986. — № 2. — С. 34–38.
25. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. — М.: Наука, 2000. — 176 с.
26. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31–40.

27. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблемы формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
28. Фурман А., Бригадир М. Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання. – Тернопіль: ІЕСО. – 1999. – 35 с.
29. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
30. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 112 с.
31. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 96–108.
32. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
33. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.
34. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
35. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 26–32.
36. Фурман А. Модульно-розвивальна система // Освіта. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
37. Фурман А. Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня – С. 2–3.
38. Фурман А. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти: вітакультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до рег. наук.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–17.
39. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 27–43.

Надійшла до редакції 15.06.2002.

Четверта Всеукраїнська акція рейтингового опитування «КНИЖКА РОКУ – 2002»

Організатори: Центр рейтингових досліджень «Еліт-Профі»,
Фонд сприяння розвитку мистецтв,
газета «Книжник-Ревю»

ЛІДЕРИ ОСЕНІ підсумки чергового етапу

Всеукраїнської акції рейтингового опитування

Сучасна українська філософія / гуманітаристика

...Анатолій Фурман. Психокультура української ментальності.
– Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

Сучасна перекладна філософія / гуманітаристика

...Гуманістична психологія: Антологія. У 3-х т. / Упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Пульсари, 2001. – Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 251 с.