

21. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

**Третьяк Т. Н. КОМБИНИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

*В статье рассматривается роль комбинирования в структуре процесса восприятия новой информации. Формируются типы элементарных комбинаторных действий, составляющих основу стратегии комбинирования. Анализируются уровни реализации стратегии комбинирования в процессе решения творческой задачи.*

**Ключевые слова:** комбинирование, восприятие, информация, задача, приемы комбинирования.

**Tretiak T. M. COMBINING IN THE PROCESS OF NEW INFORMATION CREATIVE PERCEPTION**

*The role of combining in the structure of new information perception process is presented in the article. Types of elementary combinative actions, that is a base of combining strategy are formulated. Levels of combining strategy realization in the process of creative task solving are analyzed.*

**Keywords:** combining, perception, information, task, combining approaches.

---

УДК 159.99

*А. В. Циганаш (м. Севастополь)*

**АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ  
ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*У даній статті розглядаються сучасні тенденції розвитку диверсифікації методів навчання в системі вищої освіти України, а також взаємозв'язок академічної мобільності майбутніх фахівців, як індивідуально-психологічного явища із симбіозом ідей та підходів, що склався під впливом, з одного боку, концепцій і досвіду зарубіжної гуманістичної психології та педагогіки, і з іншого боку, технократичного, прагматичного підходу, що в свою чергу показує зв'язок розвитку виробництва із зростанням освіченості всіх працівників, що беруть участь у ньому.*

**Ключеві слова:** академічна мобільність, диверсифікація, вища школа, конкурентоспроможний фахівець, постнекласична наука, Болонський процес, Європейський економічний простір, Лісабонська конвенція.

**Актуальність** проблеми диверсифікації методів навчання в системі освіти України обумовлена складними процесами входження України до Європи, які включають в себе: інтеграцію в Європейський економічний простір, уніфікацію та узгодження законодавчої та правової бази, а так само контроль міграційних потоків. Основними документами Болонського процесу є Велика хартія університетів (Болонья, 1988), Лісабонська конвенція (1997), Сорбонська декларація (Париж, 1998) та Болонська декларація (1999). Вивчення документів з Болонського процесу дає можливість не тільки зрозуміти сенс ентузіазму європейських країн, а й припустити, навіщо потрібні реформи, які впроваджуються в освітній системі нашої країни.

**Мета статті:** розглянути поняття «академічна мобільність» майбутніх фахівців в контексті Болонського процесу.

**Завдання статті:**

1) проаналізувати існуючі підходи, щодо розуміння поняття «академічна мобільність»;

2) визначити найбільш актуальні підходи, що розкривають «академічну мобільність» студентів, як індивідуально-психологічну умову формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця;

3) дати визначення «академічній мобільності» майбутніх фахівців як інтегральній характеристики особистості з позиції Болонського процесу.

Бакалавр – «фахівець широкого профілю». Повсюдне впровадження цього рівня як окремої освітньої шаблі - один з головних експериментів Болонського процесу. Цей експеримент спрямований на здешевлення масової вищої освіти та підготовку людей, що мають фундамент, на який можна швидко «наросувати» нові спеціальні знання, залежно від велінь прогресу та інтересів роботодавців. Однак, незважаючи на всі директиви, бакалаврат все більше перетворюється в перший щабель вищої освіти, який не має самостійного значення у придбанні професії [5, с. 46].

Далі слідує рівень магістра. У Лісабонської конвенції та Болонської декларації підкреслюється, що для навчання на цьому рівні студент повинен володіти кваліфікацією бакалавра. Однак спосіб, за допомогою якого людина стає магістрантом, визначається на національному рівні. По ідеї, Болонський процес зобов'язує вузи країн-учасниць забезпечувати певний мінімальний рівень у відповідних областях. Все, що може дати конкретний університет за межами цього рівня, тільки вітається. Ніхто в Європі не змушує руйнувати все розмаїття навчальних програм, напрацьованих століттями. Поняття престижності вузу також залишиться.

При цьому автоматичного взаємного визнання дипломів по всій території Болонського процесу не передбачається. Згідно з розділом III Лісабонської конвенції, кваліфікації (дипломи), видані в одній з країн-підписантів, підлягають обов'язковій оцінці. Досягнення процесу – у тім, що власник кваліфікації може вимагати безкоштовну оцінку своєї освіти, але не може її уникнути. Для того, щоб спростити процедуру оцінки, вводиться уніфікована «система кредитів» (кредити – залікові одиниці трудомісткості пройдених курсів) і єдина форма Додатка до диплома.

Передбачає Болонський процес і забезпечення освітньої мобільності студентів, коли частина курсу може бути прослухано студентом в іншому вузі, а потім зарахована без втрат. Також у Болонській системі передбачається розвивати спільні освітні програми, які розробляються і здійснюються кількома вузами (наприклад, коли деякі курси можна якісніше вивчити в іншому вузі, завдяки науковим традиціям або кращій матеріальній базі) [5, с. 57].

Основною з причин старту Болонського процесу стало прагнення Європейського союзу повільно, але вірно рухатися шляхом інтеграції в єдину державу. Загальна соціально-економічна і політична структури передбачають наявність уніфікованої системи освіти, хоча б для того, щоб нормально функціонував єдиний ринок праці. З іншого боку, одна система освіти послужить додатковим чинником остаточного об'єднання Європи. Тому процес об'єд-

нання, розпочатий «знизу» ректорами університетів, швидко був підтриманий на державному рівні. Основою уніфікації стала дворівнева система «бакалавріат – магістратура».

Таким чином, відбувається переосмислення основних напрямів, тенденцій, критеріїв і завдань вищої професійної освіти. У контексті даної ідеї втрачає свою актуальність освіта, що отримується особистістю тільки для освоєння будь-якої професії, тобто «освіта на все життя». Все частіше сьогодні йдеться про «освіту через все життя», тобто про концепцію безперервної освіти.

Л.І. Майсене відзначає, що ідея безперервної освіти бере свій початок в 1950-х рр.. і до 60-х рр.. набуває чітких обрисів [3, с. 12]. Згідно з дослідженням В.А. Клименко, вперше поняття «безперервна освіта» сформулював в 1955 р. П. Аренц (Франція), який встановив його основні мети [2, с. 67]:

- Поширення культури;
- Підготовка громадян до мінливих умов суспільного розвитку;
- Додаткову загальну освіту для всіх;
- Професійна підготовка;
- Підвищення кваліфікації на всіх щаблях системи освіти.

Першу розробку теоретичних основ безперервної освіти здійснили І. Фауре (E. Faure), П.Х. Кумбс (P.H. Coombs), П. Шулка (P. Shulka). Серед вчених, роботи яких справили великий вплив на популяризацію ідеї безперервної освіти є дослідники Р. Денві (R. Dave) (Індія), Ф. Джессуп (F. Jessup) (Великобританія), А. Кроплі (A. Cropley) (Австралія), Х. Фриз (H. Frese) (Голландія).

В.Г. Осипов у своїй монографії «Соціально-філософський аналіз сучасної концепції безперервної освіти» представив найбільш повний соціально-філософський аналіз, і докладне теоретичне обґрунтування концепцій безперервної освіти [1, с. 35]. В.Г. Осипов виділяє п'ять стадій розвитку сучасних концепцій безперервної освіти:

1. Констаціона стадія (стадія спостереження), дана стадія характеризується семантичним розмаїттям розуміння даного терміну:

- Permanent («перманентний», «безперервний» – від французького «permanente») – це поняття відображало усвідомлення недостатності традиційної освіти і позначало все, що було понад і поза цього утворення.

- Lifelong – («довічний», «впродовж усього життя») – цей термін спочатку трактувався як дослівний переклад адекватного французького терміна «перманентний», а потім у більш буквальному сенсі – «освіта, котре триває все життя».

- Continuous – («суцільний») – у буквальному сенсі «триваюче все життя освіти».

- Continuing – («триваючий») – утворення, що позначене цим терміном, розумілося як випадкове, епізодичне або періодичне короткострокове повернення в систему освіти в ході трудової діяльності.

Однак обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що виразилося в появі точки зору на безперервну освіту як систему, яка органічно поєднує професійну освіту дорослих з загальною освітою. Мета цього – не

тільки «приспосовування» до професії, а створення підстави для успішної адаптації до життя в постійно мінливому суспільстві, поліпшення «якості життя».

2. Феноменологічна стадія (стадія ідентифікації феномена). А. Корреа зробив спробу виявити основні риси системи безперервної освіти:

- Традиційна («формальна») система освіти концентрує зусилля на всіх своїх рівнях на загальній (не професійній) освіті;

- Створюється інтегрована підсистема початкового професійного навчання в самій сфері додатка праці;

- Встановлюється зв'язок між традиційною системою освіти і початковим професійним навчанням за допомогою механізму професійної орієнтації, а також між ринком праці та традиційною системою освіти. У цьому випадку в якості опосередкового механізму має виступати додаткова освіта. Інакше кажучи, завершивши загальну освіту, людина відразу отримує доступ до початкової професійної підготовки, а згодом вже в процесі роботи вона завжди при бажанні має можливість підвищити свій суспільний рівень за допомогою системи додаткової освіти;

- Полегшується повернення людини (після якогось періоду участі у трудовій діяльності) у традиційну систему освіти, значно розширюється можливість вибору ним програм навчання відповідно з особистими нахилами та бажаннями;

- Частиною нової системи стають і фірми (промислові, торговельні та інші), які беруть на себе роль агентств з професійної підготовки. [2, с. 15].

Незважаючи на позитивні риси даної схеми (відносна конкретність), в цілому вона не виходить за рамки абстрактної постанови питання. Але так як при реалізації будь-якої, навіть самої абстрактної схеми, неможливо ігнорувати реалії соціуму, дослідниками були зроблені деякі висновки. На феноменологічній стадії стали виявлятися розбіжності щодо стратегії реалізації ідеї безперервної освіти, причому кожне суспільство, кожна країна створює свою стратегію. Існують також проміжні точки зору, розташовані між полярними. У цих умовах саме життя підштовхнула вчених до висновку про необхідність створення єдиної стрункої моделі безперервної освіти. І не випадково саме на цій стадії виникають перші спроби дати узагальнене визначення безперервної освіти у вигляді дефініцій. Радою з культурного співробітництва (при Європейській Раді) було вироблено найбільш повне для свого часу визначення безперервної освіти: «безперервну освіту, слід розуміти в якості організуючого принципу всієї освіти, яка передбачає створення всеохоплюючої зв'язкової і цілісної системи, що представляє адекватні засоби для задоволення освітніх та культурних запитів кожної особистості відповідно до її здібностей. Це поняття має на увазі, що кожному буде надана можливість для розвитку своєї особистості протягом усього життя ... ». Щоб дозволити впоратися з прискорюючимися темпами змін, викликаними науково-технічним розвитком, безперервна освіта вимагає: «а) поширення освіти на весь період життя людини з використанням вже наявних і ще тільки створюваних засобів і структур, б) заходів по безперервній професійній підготовці та переорієнтації; в) можливості для всіх користуватися благами зростання

життєвого і культурного рівня, а також брати активну участь у громадській та культурній діяльності» [2, с. 34].

Дане визначення, будучи як би вершиною теоретичних пошуків феноменологічної стадії формування концепції безперервної освіти, демонструє не тільки науково-теоретичний підхід до явища, але і являє спробу методологічного аналізу останнього. На феноменологічній стадії становлення концепції безперервної освіти не зафіксовано появи нової термінології. Правда, була висловлена незадоволеність терміном «lifelong» («довічний»), тому що існувало уявлення, що цей термін викликає небажані асоціації багаторічного виснажливої праці, і дослідники (зокрема, Ф. Джессап) воліли користуватися терміном «continuing» («триваючий»). Саме в цей період з'являється термін «resurgent» – «періодично поновлювана» (зазвичай професійна) освіта, яка надалі набуває важливого значення. Отже, феноменологічна стадія може бути названа ідентифікаційною, тому що в процесі її проходження проблема необхідності побудови нової парадигми освіти набуває очевидності, феномену присвоюється ідентифікатор «безперервна освіта».

Таким чином, суть даної стадії заключається у наближенні трактування безперервної освіти до його гуманістичних витоків (А. Корреа, П. Лангранд, П. Щукла, Е. Фор). При такому розумінні втрачає сенс традиційний розподіл життя людини на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації і на перший план виходить проблема інтеграції індивідуальних і соціальних аспектів безперервної освіти. На цій стадії вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО сам термін «безперервна освіта» (1968), а після опублікування доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) прийнято рішення ЮНЕСКО, яке визнало безперервну освіту основним принципом, «керівної інструкцією» для нововведень або реформ освіти у всіх країнах світу.

3. Методологічна стадія. Дана стадія характерна розробкою методологічних проблем безперервної освіти (Р. Даве, К. Діок, А. Кроплей, М. Кареллі, Б. Суходольський). У цей період закладається концептуальна основа, вивчаються соціальні, економічні, політичні та інші передумови умов, необхідних для реалізації безперервної освіти. Саме на цій стадії було вироблено інваріантне ядро концепції безперервної освіти.

Завдяки міжнародній співпраці та координації зусиль дослідників різних країн, вдалося досягти рівня високого теоретичного узагальнення, усунути двозначність трактувань безперервної освіти. Однак внаслідок відмінності соціальних, економічних і культурних умов країн концептуалізувати цей феномен у всій його цілісності виявилось нелегко. Не вдалося до кінця подолати і неоднозначність трактувань сутності безперервної освіти.

На даній стадії дослідження ведуться за чотирма напрямками. Насамперед, це методологічні дослідження ЮНЕСКО, головною стратегічною метою яких було вирівнювання темпів і масштабів соціального, політичного і культурного розвитку всіх країн за допомогою освіти. Рада з культурного співробітництва при Європейській Раді, що представляв другий напрямок, переслідувала іншу мету: досягнення за допомогою безперервної освіти культурної інтеграції європейських країн. У розробках міжнародної організації

економічного співробітництва і розвитку безперервна освіта трактувалося як засіб оптимізації первісної професійної підготовки, перепідготовки у ВНЗ за допомогою періодично поновлюваного професійного навчання, чергує з періодами трудової діяльності. Четвертий напрямок був представлений дослідженнями вчених країн соціалістичного табору, які намагалися пов'язати вивчення безперервної освіти зі своїми політичними завданнями.

Над виробленням концептуальних характеристик безперервної освіти працювало ряд дослідників. Найбільш значущою вважається класифікація Р. Дейва, яка володіє значним евристичним потенціалом [4, с. 49] і налічує 20 пунктів:

- освіта не закінчується з отриманням диплому, і є процесом, триваючим все життя. Безперервна освіта охоплює все життя особистості;
- початком безперервної освіти є сімейне виховання;
- безперервна освіта, як система, виникає у відповідь на вимогу та запити соціуму;
- безперервна освіта прагне до наступності у вертикальному вимірі, а також до інтеграції в горизонтальному вимірі на кожній стадії життя людини;
- безперервна освіта характеризується гнучкістю і різноманіттям змісту, засобів, методів і часу навчання;
- безперервна освіта являє собою динамічний підхід до освіти, що дає широкі можливості для варіювання;
- адаптивні та інноваційні функції особистості і суспільства реалізуються через безперервну освіту;
- безперервна освіта служить організуючим принципом всієї освіти;
- на операціональному рівні безперервна освіта являє собою сукупність всіх освітніх форм.

На відміну від попередніх, методологічна стадія розвитку концепції безперервної освіти носить явно дедуктивний характер. Спостерігається хаотичний зріст інновацій, спроби управління якими не носять системного характеру. Розробка методологічних проблем не перейшла на більш високий рівень, тобто відбулася деяка «заминка» у розвитку концепції безперервної освіти. У цей застійний період з'явилися навіть критичні зауваження на адресу ідеї безперервної освіти: її стали вважати утопічною, містичною, невідомою і туманною. Саме в такій ситуації концепція безперервної освіти і вступила в наступну – четверту стадію свого розвитку – стадію «Теоретичної експансії».

4. Стадія теоретичної експансії і конкретизації обумовлює розробку уявлень про безперервну освіту, її ознак стосовно до всіх основних ланок системи безперервної освіти (Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркін, В. Мітгер, Ц. Кареллі, Т. Ла Белль). Саме на цій стадії приходить розуміння, що ефективність безперервної освіти визначається багато в чому ступенем інтеграції та координації всіх освітніх центрів у рамках єдиної системи. Таким чином, на стадії «теоретичної експансії і конкретизації» відбувається процес адаптації системи до сучасної освітньої ситуації. Відбувається розвиток різноманіття форм і методів безперервної освіти, причому кожен з них є способом вирі-

шення конкретних завдань. Для даної стадії характерні такі риси: множинність підходів до теорії, а також спроби адаптації теорії до практики [4, с. 50].

5. Стадія практичного застосування. Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркін, В. Мітгер, Ц. Кареллі, Т. Ла Белль, розглядаючи освіту як безперервну систему, вважали, що необхідно виходити з філософської позиції категорії безперервності-переривчастості (континуальності-дискретності), що характеризує як структуру освіти, так і процес його розвитку. Безперервність передає ідею єдності, взаємозв'язку і взаємозумовленості елементів системи, її неподільності як якісно певного цілого. Саме органічна єдність частин цілого має обумовити існування такого складного об'єкта, яким є безперервна освіта. Переривчастість ґрунтується на подільності і внутрішньому диференційованні об'єкта і обумовлює момент розвитку цієї системи, отже, взаємозв'язок безперервності і переривчастості є умовою як фактичного існування системи безперервної освіти, так і її постійного розвитку [4, с. 62].

Таким чином, безперервна освіта не є виключно педагогічною проблемою. Вона носить комплексний міждисциплінарний характер. Важко заперечувати наявність тут соціальних, філософських, а також певною мірою психологічних аспектів. Від їхнього рішення залежать способи і типи педагогічних, методичних і технологічних інновацій, створення і перебудова вже наявних конкретних організаційно-структурних форм. Теорія безперервної освіти є соціологічною теорією середнього рівня, покликаній поєднати в собі переваги як теоретичного, так і емпіричного. Вона не зводиться лише до рівня емпіричного узагальнення і ґрунтується на теоретичних розробках більш високого рівня узагальнення. Для нас найбільший інтерес представляє культурологічний аспект теорії безперервної освіти, адже фактично йдеться про безперервне залученні індивіда до всього багатства людської культури, до нескінченно зростаючого обсягу знань, якому немає меж. Ще Гегель попереджав, що «розмови про межі розуму ще більш безглузді, ніж розмови про дерев'яне залізо» [4, с. 78].

Отже, поняття безперервності освіти можна віднести до трьох об'єктів (суб'єктів):

- до особистості. У цьому випадку воно означає, що людина вчиться постійно. Причому, навчається або в освітніх установах, або займається самоосвітою. При цьому можливі три вектори руху людини в освітньому просторі. По-перше, людина, залишаючись на одному і тому ж формальному освітньому рівні, залишаючись, припустимо, слюсарем, лікарем або інженером, може удосконалювати свою кваліфікацію, свою професійну майстерність. Умовно це називається «вектором руху вперед». По-друге, піднімаючись сходами або рівнями професійної освіти - «вектор руху вгору». При цьому людина може або послідовно сходити по ступеням і рівням освіти, або якісь рівні і ступені пропустити. Наприклад, учень може послідовно отримати початкову, середню і вищу професійну освіту, або після школи відразу приступити до програми вищої освіти. По-третє, безперервність освіти також передбачає можливість не тільки продовження, але і зміни профілю освіти, то є можливість освітнього маневру на різних етапах життєвого шляху, виходя-

чи з потреб і можливостей особистості і соціально-економічних умов у суспільстві (тобто зміни спеціальності). Це «вектор руху по горизонталі»;

- до освітніх процесів (освітніми програмами). Безперервність в освітньому процесі характеризується наступністю змісту освітньої діяльності при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого;

- до освітніх установ. Безперервність в даному випадку характеризує таку мережу освітніх установ та їх взаємозв'язок, яка з необхідністю і достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити безліч освітніх потреб, що виникають як у суспільстві в цілому, так і в окремому регіоні, так і у кожної людини [3, с. 62].

**Висновки.** Таким чином, можна констатувати, що на Заході немає «монолітної» теорії безперервної освіти, скоріше це симбіоз ідей і підходів, що склався під впливом, з одного боку, концепцій і досвіду зарубіжної гуманістичної психології та педагогіки, і, з іншого боку, технократичного, прагматичного підходу, що показує зв'язок розвитку виробництва із зростанням освіти всіх працівників, що беруть участь у ньому.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. *Александров В. Б.* Понимание и социально-познавательный опыт субъекта / В.Б.Александров / В.Б. Александров // Опыт и его место в социальном познании. – Калининград : Изд-во Калининский гос. ун-т., 1994. – С. 129.
2. *Бондарева Е. В.* Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования / Е.В. Бондарева. – М. : Наука, 2003. – С. 315.
3. *Гришанова Н. А.* Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н.А. Гришанова // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. Кн.6. – М. : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 234 с.
4. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. *Kohler J.* Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area / Higher Education in Europe. Vol. XXVIII. No. 3. October 2003. – 321 с.

#### **Циганаш А. В. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБІЛЬНІСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦІАЛІСТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В данной статье рассматриваются современные тенденции развития диверсификации методов обучения в системе высшего образования Украины, а также взаимосвязь академической мобильности будущих специалистов, как индивидуально-психологического явления с симбиозом идей и подходов, сложившимся под влиянием, с одной стороны, за сет концепций и опыта зарубежной гуманистической психологии и педагогики, и, с другой стороны, технократического, прагматичного подхода, что в свою очередь показывает связь развития производства с ростом образованности всех работников, участвующих в нем.*

**Ключевые слова:** академическая мобильность, диверсификация, высшая школа, конкурентоспособный специалист, постнеклассическая наука, Болонский процесс, Европейское экономическое пространство, Лиссабонская конвенция.



**Tsyganash A. V. ACADEMIC MOBILITY OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF CURRENT TRENDS IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

*This paper examines the current trends in the diversification of teaching methods in Higher Education of Ukraine, and the relationship of academic mobility of future professionals, both individually and psychological phenomena from the symbiosis of ideas and approaches developed under the influence, on the one hand, a set of concepts and practices foreign humanistic psychology and pedagogy, and, on the other hand, technocratic, pragmatic approach, which in turn shows the relationship between the development of production with increasing education of all employees involved in it.*

**Keywords:** *academic mobility, diversification, high school, competitive specialist postnon-classical science, the Bologna Process, the European Economic Area, the Lisbon Convention.*

---

УДК 159.922

**І. В. Яворська-Вєтрова (м. Київ)**

**ДО ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК МЕХАНІЗМУ  
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ**

*У статті розглянуто теоретичні та емпіричні дослідження проблеми рефлексії. Проаналізовано підходи до визначення цього феномену, його змістового наповнення, аспекти і форми здійснення, зокрема, особистісний аспект рефлексії. Висвітлено дослідження рефлексії як одного з новоутворень молодшого шкільного віку. Представлено результати експериментального дослідження становлення та динаміки знань про самих себе у молодших школярів з різною результативністю учіння.*

**Ключові слова:** *рефлексія, особистість, особистісна рефлексія, молодший шкільний вік.*

**Постановка проблеми.** У реалізації засад становлення особистості у системі шкільного освітнього простору особливо значущим є своєчасне виявлення і розвиток як актуальних, так і потенційних можливостей учнів. Особливо гострою є ця проблема щодо молодших школярів, оскільки, за даними психологічних досліджень, цей вік “багатий на приховані можливості дитячого розвитку, які важливо своєчасно помітити і розвинути” [5, с. 363]. На цьому етапі онтогенезу, як вказував П.Р. Чамата, завдяки новій соціальній ситуації розвитку, новим умовам спілкування та діяльності учіння як провідній у дітей з’являються “логіко-психологічні підстави і та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе до думки про себе” [12, с. 24].

**Метою** статті є виклад вивчення проблеми рефлексії як механізму становлення особистості учнів.

**Аналіз наукових досліджень.** Рефлексія як “процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів” виступає у психології особливим предметом наукового вивчення. А. Буземан першим із психологів запропонував виділити дослідження рефлексії та самосвідомості в окрему сферу і назвати її психологією рефлексії. За оцінкою Л.С. Виготського, А. Буземан трактує рефлексію як “всьяке перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе” [3, с. 228].