

Евгения Юрьевна Навойчик

Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой отечественной истории, Омск, Россия
e-mail: disagree194@yandex.ru

Рефлексивно-диалогический подход к корреляции индивидуального и социального модусов в проектировании личностного результата обучения

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения рефлексивно-диалогического подхода к проектированию личностного результата, построенного на основе ценностно-смысловых интенций личности в ее индивидуальном и социальном модусах. Такое педагогическое отношение строится с учетом особенностей рефлексивного механизма, «запускающего» процесс присвоения личностью социально значимых ценностей при возможности их корреляции с личностно значимыми. Эффективность подхода в том, что в результате диалогического взаимодействия в процессе обучения создаются условия для обретения целостности личности.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, личностный результат, рефлексивная парадигма.

Evgenia Yu. Navoychik

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of National History, Omsk, Russia
e-mail: disagree194@yandex.ru

Reflexive-Dialogical Approach to the Correlation of Individual and Social Modes in the Design of Personal Learning Outcomes

Abstract. The article considers the possibility of applying a reflexive-dialogical approach to the design of a personal result, built on the basis of the value-semantic intentions of a person in his individual and social modes. Such a pedagogical attitude is built taking into account the peculiarities of the reflexive mechanism that starts the process of appropriation by a person of socially significant values, if it is possible to correlate them with personally significant ones. The effectiveness of the approach lies in the fact that as a result of dialogic interaction in the learning process, conditions are created for gaining the integrity of the individual.

Keywords: education, training, upbringing, personal result, reflective paradigm.

Введение (Introduction)

Рефлексивный подход в педагогике определяется в первую очередь как необходимый компонент профессиональной компетенции, который предполагает способность и готовность проектировать и оценивать результаты исходя из целей обучения. Особую актуальность приобретает данный подход в контексте целей современного образования, ставящего в качестве системообразующего результата личностный. Проектирование и оценка личностного результата требует от педагога понимания сути рефлексивного действия.

Особенность проектирования, реализации и оценки данного результата в том, что в его основе лежит ценностный компонент, который предполагает, что личности учителя и ученика находятся в состоянии осознанного выбора, а в процессе педагогической интеракции происходит не просто сближение смыслов субъектов образования, но и определенный диалог, позволяющий создать общее про-

странство понимания. То есть одним субъектом интеракции является носитель личных смыслов, которые становятся в индивидуальном бытии в процессе его самоопределения относительно норм и ценностей культуры. Этот аспект можно определить как индивидуальный модус. По отношению к внешнему миру это бытие проявляется как диалоговое общение, происходит пересечение и взаимодействие с ценностями и культурой общества — социальный модус.

Понимание рефлексивных механизмов, участвующих в этом процессе, дает возможность выделить несколько важных аспектов, актуальных для получения эффективного личностного результата. Множество психолого-педагогических подходов к понятию рефлексии, актуализирующих, соответственно, когнитивную, социальную, личностную и другие виды рефлексии, заставляют нас рассмотреть данную проблему в контексте, в первую очередь, личностного подхода, согласно которому рефлексивные механизмы рассматрива-

ются с точки зрения возможностей построения нового образа себя, становления духовности.

Если рассматривать духовность как результат и стремление к обретению целостности, то с этой точки зрения рефлексия — деятельность самопознания, раскрывающая духовный мир человека. Однако ее механизм «запускается» применительно к личности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Это порождает в рамках данного исследования основную проблему — разрыв между индивидуальным и социальным модусами личности. Говоря о социальном модусе в рамках нашей темы, нас в первую очередь интересует модус общения со взрослыми, так как в проектировании и достижении личностного результата субъектами являются учитель и ученик.

Возможно, проблема реализации воспитательной функции образования и, в первую очередь, личностного результата образования в том, что сохраняется разрыв между первым модусом (внутриличностным) и вторым — социальным (диалоговым) модусом. Несмотря на то, что человеческая природа представляет собой соединение биологической, социальной и культурной ипостасей, индивид в процессе духовного развития стремится к обретению целостности. Рефлексивный механизм сначала позволяет ее обрести, он конституирует Я как непосредственно ощущаемое, переживаемое, сознаваемое человеком. Именно это Я чувствует и полагает себя как индивидуальность — в качестве уникальной, своеобразной, единой, неделимой целостности — в противопоставлении внешнему объективному миру, а также в приспособлении к нему и одновременно в обособлении от него для сохранения своей индивидуальности и для воплощения ее в этом объектном мире. Данные модусы — это одновременно антиномии, имеющие противоположный вектор приложения с точки зрения психологии, при этом они диалектически связаны, так как обеспечивают целостность личности.

Единство всех модусов бытия, если рассматривать эту проблему в контексте рефлексивно-диалогового подхода, обеспечивает рефлексивный механизм, образующий смысловое поле человеческого Я, которое, в свою очередь, создает границы существования, позволяющие находиться как в собственном психологически значимом пространстве, так и в конкретно-исторических условиях.

В контексте нашей темы необходимо учитывать специфику этих процессов при определении ценностно-смысловых ориентиров обучающихся на разных возрастных этапах (как с точки зрения протекания во внутриличностных формах, так и в социальном, а в нашем случае в первую очередь в педагогическом, взаимодействии), а также определить возможности применения принципов рефлексивно-диалогического подхода к проектированию личностного результата, учитывающего эти аспекты.

Методы (Methods)

Теоретическое осмысление рефлексивной парадигмы образования невозможно в рамках только педагогического дискурса. Феномен влияния рефлексивных механизмов на эффективность образовательных результатов необходимо объяснять и с точки зрения рефлексивной психологии, в кото-

рой исследуется проблема влияния рефлексии на творческое мышление и в конечном итоге на процессы саморегуляции и саморазвития. Психологический дискурс дает возможность определить характер протекания процессов формирования ценностно-смысловой сферы личности, тогда как педагогический, уже являя собой сферу социальной практики, показывает специфику рефлексивного взаимодействия в образовании, приобщения человека к культуре в результате раскрытия индивидуального творческого потенциала.

Понятие рефлексии активно разрабатывалось в социальной психологии, и его наполнение связано с критическим осмыслением индивидом своих мотивов, поступков, вызванных потребностью самопознания, самооценки, саморазвития, самореализации, самоидентификации, т. е. такими внутриличностными формами, которые определяются психологами как «селфи-рефлексивные» формы. Вместе с тем социальная рефлексия включает и формы объективные не только в оценке себя самого, но и взаимодействия с другими людьми в коммуникативной, профессиональной и познавательной деятельности.

Таким образом, мы можем учитывать не только специфику рефлексивного механизма как такового, но и его особенности в рамках рефлексивно-диалогического подхода, так как рефлексия активно «запускается» во взаимодействии личности, что позволяет решить поставленную выше проблему корреляции индивидуального и социального модусов в педагогическом отношении.

В основе рефлексивно-диалогического подхода в рефлексивной психологии лежит само понятие рефлексии. В педагогических исследованиях при раскрытии процесса саморазвития и саморегуляции личности с точки зрения педагогической практики используется классификация рефлексии, предложенная С. Ю. Степановым и И. Н. Семеновым, выделившими кооперативную, коммуникативную, личностную и интеллектуальную рефлексии [1, с. 100–101].

Нам представляется, что для цели нашей работы наиболее интересны механизмы коммуникативной и личностной рефлексии, хотя возможно использование других типов. Мы исследуем механизм самопознания и переосмысления личностью индивидуального сознания (личностная, интеллектуальная рефлексия), в ходе чего как совершенствуется сам индивид, так и растет его успешность в деятельности (кооперативная) и в общении (коммуникативная).

В связи с этим в рефлексивном механизме можно выделить такие компоненты, как актуализация смысловых структур «я» в момент осмысления личностью конкретной ситуации; использование актуализированных смыслов в процессе апробации образцов опыта и деятельности; дискредитация актуализировавшихся смыслов в рамках выделенных личностью противоречий; инновация основных принципов конструктивного преодоления противоречий посредством нового осмысления; реализация полученного целостного смысла посредством реконструкции содержания опыта и оптимального разрешения проблемной ситуации.

Отдельный вопрос — интерпретация данных методов и моделей в контексте обучения и воспитания. Очевидно, что особое место здесь будет занимать личностно-смысловая и творческая составляющая рефлексии, которые

и легли в основу рефлексивного подхода в воспитании [2, с. 51]. Педагогика аккумулирует все аспекты рефлексии как в философском, так и в психологическом дискурсах. Рефлексивный подход находит новые возможности во взаимодействии «учитель — ученик» и «ученик — ученик».

Так, Л. С. Бурдякова под рефлексивным подходом в обучении понимает такую методологическую ориентацию, которая позволяет, опираясь на систему взаимосвязанных принципов, понятий и способов действий, обеспечить формирование и развитие необходимых рефлексивных умений и навыков [2, с. 52]. Исходя из этого, рефлексивный подход может быть применен к проектированию личностных результатов как к процессу, в котором возможно применить весь указанный механизм. Значение этого подхода в том, что в нём доминируют ценностные, аксиологические представления над познавательными, гносеологическими; в нём рефлексия может быть рассмотрена как диалогическая форма социально-личностного самосознания [3, с. 12].

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Рефлексивно-диалогический подход мы можем рассматривать как процесс целостно-воспитующего воздействия взрослого на личность ребенка, в основе которого лежит ценностное отношение к миру, с формированием у индивида личностной направленности, связанной со способностью к рефлексивному самооцениванию, формированию ценностных ориентиров [4, с. 29]. Принципиально, что в основе этих процессов лежат диалогические отношения, в результате которых смыслы субъектов диалога, ранее принадлежавшие каждому из них в отдельности, пересекаются, подвергаются оценке и критике и сближаются.

Особенность диалога в контексте педагогического отношения в том, что в нём присутствует определенная антинормичность: цели субъектов диалога, с одной стороны, соответствуют его смыслу — они стремятся к пониманию, с другой стороны — эти отношения изначально ассиметричны, так как в процессе воспитания учитель, помимо своих собственных, является носителем ценностей общества и выстраивает диалог целенаправленно, подчиняя свои интересы общественным.

Мы предполагаем, что учет особенностей рефлексивно-диалогического взаимодействия поможет смягчить это противоречие, обеспечит открытость внутри диалога, создаст условия для рефлексии и свободного самоопределения. В рефлексивном диалоге формируется определенный социорефлексивный механизм, связанный с развитием эмоционально-ценностного отношения к себе и осмысленного отношения к окружающему миру.

Г. И. Давыдова считает [4, с. 40], что в ходе этого процесса происходит переосмысление субъектом своей социально-культурной позиции, причем рефлексивному отношению к миру в целостно-динамической модели развития личности соответствует уровень творческой направленности, когда возможно рефлексивное переосмысление субъектом своей социально-культурной позиции, а не адаптивное или нормативное отношение к социальным ценностям. Очевидно, что при проектировании личностного результата, с учетом данного подхода, необходимо принимать во вни-

мание эффективность творческо-поисковых методов в его формировании.

Важно в этой связи определить возможность оценки эффективности подобных методов, а критериями может выступать на начальном адаптивном этапе способность личности к эмоциональному принятию себя, способность посмотреть на себя со стороны как на субъекта социального взаимодействия, а на рефлексивном — способность проектировать коммуникации с другими субъектами через согласование, способность преобразовать проблемную ситуацию посредством оформления ее в задачу, а также способность конструктивно ее разрешить. Определенная сложность применения данного подхода еще в том, что каждая личность уникальна, а характер взаимодействия в процессе обучения часто направлен на класс в целом. Таким образом, в определении возможностей рефлексивно-диалогического подхода необходимо рассмотреть механизм рефлексии, который можно применить к анализу педагогического отношения.

Здесь, если обобщить основные подходы, ключевым компонентом называется наличие проблемы, которая порождает потребность запустить рефлексивный механизм, что, в свою очередь, порождает необходимость выбора пути и средств решения. Это достаточно сложный процесс, в котором на первых этапах выбор осуществляется интуитивно, а далее переходит в поле рационального осознанного присвоения.

Так, согласно А. А. Тюкову, выделяется шесть этапов работы рефлексивного механизма. Первый этап — рефлексивный выход, когда другими способами невозможно познать самого себя или другого. Второй этап — интенциональность, где интенция характеризует направленность действия на объект рефлексирования, выделение предпочтений. Третий этап — первичной категоризации, выбора начальных обобщений для дальнейшей рефлексии. Четвертый этап — конструирование системы рефлексивных средств; здесь первичные средства объединяются в систему, поэтому возможен целенаправленный рефлексивный анализ. На пятом этапе рефлексивное содержание схематизируется с помощью образов, символов, схематических конструкций. И на шестом этапе — рефлексивное описание объективируется; здесь полученный результат оценивается и, в случае неудовлетворительной оценки, механизм «перезапускается» [5, с. 112–114].

Очевидно, что в педагогическом отношении необходим учет всех этих этапов, что дает возможность педагогу выбирать для «запуска» рефлексивных механизмов в реализации задач обучения, воспитания, проектирования личностного результата социально значимые проблемы, актуализирующие личностный социальный опыт, индивидуальные мотивы и интенции ребенка.

Говоря о механизмах личностной рефлексии, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов выделили следующие этапы, которые можно использовать в качестве модели для проектирования личностного результата в рамках рефлексивной парадигмы: это переживание психологического тупика и осмысление эвристической задачи, ситуации как нерешаемой; апробирование собственных личностных стереотипов и их фальсификация, опровержение или дискредитация; пере-

осмысление личностных стереотипов и самого себя в ней заново [3, с. 64].

При столкновении с такими проблемами возможна ситуация конфликта, поэтому ожидать, что корреляция индивидуальных и общественно значимых смыслов пройдет безболезненно, нельзя.

Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева и Л. А. Семчук, рассматривая варианты социально-личностной рефлексии, делают упор на рефлексию, которая реализуется в процессе обучающего общения, что позволяет не только говорить о возможности преодоления данного конфликта, но и рассматривать его как условие дальнейшего развития личности, на котором присваиваются ключевые ценности и смыслы [6, с. 23–25]. Социально-перцептивная рефлексия выражается в процессах переосмысления, переоценки, перепроверки и переструктурирования собственных представлений, знаний, мнений, которые уже сформировались у индивида до обучающей ситуации.

Внутриличностная рефлексия характеризует процессы саморегуляции и самооценки и имеет интровертивную направленность на себя. Предметная рефлексия имеет экстравертивную направленность на объект. Обе эти формы рефлексии могут реализовываться на двух уровнях — повседневной и научной рефлексии. В повседневной осмысливается обыденный опыт, тогда как в научной есть теоретическое обоснование социальных практик. Эти формы могут быть связаны, например, в конструктивной рефлексии, которая устанавливает связь между возникшей ситуацией и мировоззренческим багажом личности.

Так, сталкиваясь, например, на уроках с научными фактами, ученик соотносит их с личностным социальным опытом, оценивает с помощью тех ценностных установок, которые уже включены в его мировоззрение на данном этапе. Но особенность проектирования личностного результата в том, что, учитывая данную стадию как начальную, учитель стремится в процессе обучения актуализировать новые смыслы, отчасти опираясь на опыт ученика, но сознательно выводит его на новый уровень понимания, где на проблему возможно посмотреть под углом не только своего восприятия, но и с точки зрения ценностей и смыслов общества. Таким образом решается проблема интеграции личного и социального модусов. В этом процессе мобилизуются ресурсы для разрешения конфликта, происходит личностное развитие и рост, по определению Ю. М. Орлова, «сверхличностное образование». Он же, определяя такой вид рефлексии, как экзистенциальная рефлексия, отмечает, что с нею связаны глубинные смыслы жизни личности [7, с. 57]. Процесс переосмысления и оценки в ходе решения проблемы выражается в изменении шаблонов, стереотипов как в отношении своего, личного, так и социального опыта.

Теории социальной и личностной рефлексии обосновывают способность индивида играть несколько социальных ролей: коммуникативного актора, коммуникативного аналитика, наблюдателя и контролера. Существуют рефлексивные теории, согласно которым вхождение индивида в социум осуществляется бессознательно как соединение с архетипическим. Безусловно, необходимо учитывать данные факторы в процессе обучения. Однако для реше-

ния наших задач необходимо рассматривать возможность целенаправленного (рационального) рефлексивного взаимодействия при проектировании личностного результата. Рефлексивная адаптация как социальное действие включает в себя цели и намерения, интересы и потребности, моральные принципы и ценности и выражается в коммуникативных актах на основе социальных норм, правил и ценностей [3, с. 80].

Несмотря на то, что рефлексия в первую очередь рассматривается с точки зрения внутриличностного механизма самопонимания, в контексте нашей темы имеют большое значение ее возможности с точки зрения межличностного взаимодействия, особенно в обучающем общении. Такая рефлексия включает социально-перцептивную составляющую — способность переоценивать и переструктурировать знания, представления, умения; коммуникативную — осознание себя в восприятии «другого», и личностную — направленную на самого себя.

Кроме форм рефлексии, среди которых мы сделали акцент на социально-личностной, необходимо говорить о ее функциях. Так, можно выделить конструктивную и контрольную функции.

Конструктивная функция в первую очередь выражается в эвристическом поиске связей между возникшей в обучении ситуацией и мировоззренческим багажом личности, т. е. это способ активации саморефлексивных механизмов в обучении. Контрольная функция выражается в корреляции этих связей с точки зрения проблемной ситуации и реальным ценностным багажом личности [3, с. 71].

Анализируя существующие классификации форм рефлексии и ее функций, мы можем определить ее как социальный феномен, так как, несмотря на то, что ее вектор — направленность на себя, критическое осмысление собственных поступков и действий, мышление о самом себе, этот механизм запускается во взаимодействии. Особенно ее социальная природа проявляется в направленности на предмет, с которым взаимодействует личность, что выражается в оценке и самооценке себя самого, предмета воздействия, а также своего образа, воспринимаемого другими в обучающей деятельности.

Важно отметить, что качество реализации данных функций и возможности интеграции «селфи-форм» рефлексии с социальными связано со способностью личности к автономии в определении ценностных приоритетов и смыслов. В противном случае возможны такие негативные с точки зрения необходимой интеграции последствия, как «уход в себя», фиксация на собственных установках, отказ от их корректировки. В отсутствие такого качества личности, как автономность, это происходит потому, что ученик в нашем случае сопротивляется воспитательному воздействию, не имея возможности волевого действия на основании осознанного выбора. И, наоборот, возможен обратный эффект — чрезмерная восприимчивость к внешней среде, готовность принимать ее установки. И то и другое свидетельствует о недостаточно работающем механизме именно диалоговой рефлексии, где в основе лежит внутренний диалог, в ходе которого реализуется самопознание, самооценка и саморегуляция.

Важен вопрос о возрастных этапах формирования свойств, от которых зависят особенности проектирования личностного результата в обучении. Здесь можно выделить в соответствии со степенью автономности личности две стадии. На первой (адаптивной) стадии происходит усвоение социальных норм и ценностей, моделей поведения, вхождение индивида в социум и культуру. Здесь в проектировании личностного результата необходимо учитывать соответствие проблемных ситуаций принципу возрастосообразности; возможность их решения с участием педагога, без излишнего драматизма и конфликтов; личностный социальный опыт учеников; подбор заданий, способствующих его актуализации.

На второй стадии (собственно рефлексивной) развивается субъективная способность к социальному познанию, осмысление и переосмысление личностью своего места в мире, способность соотносить свои убеждения с ценностями общества и коррелировать их. На этом этапе возможно обострять проблемные ситуации; ставить личность в ситуацию выбора, перед необходимостью аргументировать и доказывать свою позицию; готовность отказаться от определенных стереотипов; признавать значимость социальных ценностей. На этом этапе творческая личность проявляет и развивает творческий потенциал, организует окружающий социальный мир, конструирует и совершенствует его порядок, влияет на него, привнося новые ценности, цели и идеалы [3, с. 90].

Таким образом, в процессе социализации, а также в ходе целенаправленного педагогического воздействия ученик преодолевает свою индивидуальную субъективность, формирует свое социальное бытие в пространстве социума, становится социальным актором, который через свои субъективные цели и смыслы (личный социальный опыт) поднимается до социальной субъективности, обретая социальный статус и социально значимые роли. Другими словами, происходит процесс самоидентификации, в котором коррелируются индивидуальные и социальные смыслы.

Задача педагога — создавать условия для того, чтобы ученик мог «примерить» на себя те или иные социальные роли, соотнести себя с ними. В ходе самоидентификации происходит не «линейный» перенос ценностей определенных групп, но наполнение их личностными смыслами, понимание личностью сложности социальных процессов, субъектом которой она выступает.

Идентификация такого рода может идти как в позитивной, так и в негативной формах. Если ценности личности и общества совместимы, это пройдет в бесконфликтной форме, и личность добавит вектор своего личностного развития к общему. Во втором случае, если присутствует противоречие и даже антагонизм, личность может противостоять данному вектору и даже прилагать усилия, чтобы направить его в другое русло.

К негативной форме протекания процессов социальной рефлексии можно отнести феномен массового сознания. Существуют исследования, относящие его к «низкому» состоянию сознания в противовес «высокому» — рефлексивному. Т. Г. Анистратенко считает такое противопоставление ошибочным [3, с. 171]. Поскольку в ситуации повседневности, а обучение проходит именно в ней, массовое

сознание присутствует неизбежно. Однако парадокс переживания повседневного массового человека в том, что он сосредоточен на своих повседневных заботах и переживаниях. Именно забота о благополучии и безопасности «включает» в нём синдром массового сознания как условие выживания.

Мы должны учитывать этот тип при проектировании личностного результата, так как в современном обществе постмодерна он самый распространенный. Однако работа педагога, направленная на целостность личности в единстве личностных и социальных модусов с опорой на рефлексивный подход, в первую очередь ориентирует его на формирование человека, готового выйти за рамки повседневности, ставящего духовные цели в процессе самопознания. Самоопределившаяся личность осознает себя и свою позицию как уникальную и вместе с тем — свою связь со всеобщим.

Соотнося свои внутриличностные смыслы с общественными, она находится в подвижном состоянии становления и развития, т. е. представляет собой «открытую» систему. Социум выступает здесь как внешняя детерминанта, мотивирующая поведение индивида.

Заключение (Conclusion)

Таким образом, мы рассмотрели рефлексивно-диалогический подход как основу педагогического отношения при проектировании личностного результата, при котором решается важная задача — корреляция индивидуальных и социальных смыслов в процессе воспитания. Эта проблема имеет особое значение, так как если рассматривать личностный результат с точки зрения духовного развития личности, то достижение ею целостности в процессе образования как этапе социализации невозможно без интеграции индивидуальных и социальных ценностей.

В проектировании личностного результата необходимо учитывать этапы формирования личности, которые влияют на выбор эффективных методов взаимодействия. Так, на адаптивном этапе личность нацелена на диалог, результатом которого в первую очередь становится признание ею себя как субъекта социального взаимодействия, и начинается присвоение общественных норм; на собственно рефлексивном этапе происходит сближение ценностно-смысловых структур личности и общества, критическое осмысление и осознанное присвоение личностью определенных норм и смыслов.

Анализируя рефлексивный механизм, мы увидели, что особенность протекания этих процессов такова, что их «запуск», а также максимально действенный результат связан с наличием личностно и одновременно социально значимой проблемы, а также с ее решением в процессе совместной деятельности. Этот механизм связан с процессом самоидентификации личности, в котором индивид не только познает самого себя (селфи-рефлексивные формы), но и отождествляет себя с ценностями групп и сообществ различного уровня. Роль учителя в организации взаимодействия, основанного на таком подходе, — создавать условия для присвоения ценностей личности и общества исходя из возрастных особенностей и потребностей обучающихся и тех задач, которые ставит перед ним общество.

Библиографический список

1. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99–104.
2. Бурдякова Л. С. Рефлексивный подход как педагогическая проблема // Науч. тр. Моск. гуманитар. ун-та. 2017. № 4. С. 49–54. DOI: 10.17805/trudy.2017.4.8
3. Анистратенко Т. Г. Интегративный характер социальной рефлексии. Ростов н/Д. ; Таганрог : Юж. федер. ун-т, 2017. 348 с.
4. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода. М. : РУСАЙНС, 2021. 220 с.
5. Тюков А. А. Основы новой психологии. Калининград : Калинин. высш. школа управления, 1995. 326 с.
6. Ковалев Б. П., Кондратьева С. В., Семчук Л. А. Психология школьного конфликта: социально-перспективные и рефлексивные аспекты. Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2001. 171 с.
7. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М. : Просвещение, 1991. 287 с.

References

- Anistratenko T. G. (2017) *Integrativnyi kharakter sotsial'noi refleksii [Integrative Nature of Social Reflection]**. Rostov-on-Don, Taganrog, Yuzhnyi federal'nyi universitet Publ., 348 p. (in Russian)
- Burdyakova L. S. (2017) *Refleksivnyi podkhod kak pedagogicheskaya problema [Reflexive Approach as a Pedagogical Problem]**, *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta [Scientific Works of the Moscow University for the Humanities]**, no. 4, pp. 49–54, doi: 10.17805/trudy.2017.4.8 (in Russian)
- Davydova G. I., Samygin S. I. (2021) *Formirovanie lichnosti v teorii i praktike refleksivno-dialogicheskogo podkhoda [Personality Formation in the Theory and Practice of the Reflexive-Dialogical Approach]**. Moscow, Rusains Publ., 220 p. (in Russian)
- Kovalev B. P., Kondratieva S. V., Semchuk L. A. (2001) *Psikhologiya shkol'nogo konflikta: sotsial'no-perspektivnye i refleksivnye aspekty [Psychology of School Conflict: Social Perspective and Reflexive Aspects]**. Grodno, Grodnenskiy gosudarstvennyi universitet Publ., 171 p. (in Russian)
- Orlov Yu. M. (1991) *Voskhozhdenie k individual'nosti [Rise to Individuality]**. Moscow, Prosveshchenie Publ., 287 p. (in Russian)
- Stepanov S. Yu., Semenov I. N. (1982) *Problema formirovaniya tipov refleksii v reshenii tvorcheskikh zadach [The Problem of Forming Types of Reflection in Solving Creative Problems]**, *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]**, no. 1, pp. 99–104. (in Russian)
- Tyukov A. A. (1995) *Osnovy novoi psikhologii [Fundamentals of the New Psychology]**. Kaliningrad, Kaliningradskaya vysshaya shkola upravleniya Publ., 326 p. (in Russian)

* Перевод названий источников выполнен автором статьи / Translated by the author of the article.