
Психология образования

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

В.Д. ШАДРИКОВ



Шадриков Владимир Дмитриевич — научный руководитель факультета психологии НИУ ВШЭ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

Область научных интересов: психология деятельности и способности человека. Основные работы: «Проблемы системогенеза деятельности», «Происхождение человечности», «Мир внутренней жизни человека», «Способности человека».

Контакты: shadrikov@hse.ru, iso@hse.ru

Резюме

В статье анализируются различные подходы к определению рефлексии и рефлексивности. На материале овладения интеллектуальными операциями показана роль рефлексивности в развитии способностей. Приводятся результаты исследования роли рефлексивных механизмов в развитии познавательных способностей.

Ключевые слова: *субъект деятельности, способности, рефлексия, рефлексивность, развитие, интеллектуальные операции, мышление.*

Определение роли рефлексивных механизмов в процессе развития способностей и овладения интеллекту-

альными операциями является важной задачей. Это обусловлено следующим.

В данной научной работе использованы результаты проекта «Изучение роли рефлексии в процессе развития способностей», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г.

Во-первых, как было показано в наших исследованиях, рефлексия входит в структуру субъектности, выступая одним из ее базовых компонентов. При этом практически во всех возрастных группах мы наблюдаем низкий уровень развития рефлексии, что, в свою очередь, должно тормозить общий процесс развития субъектности и способностей учащихся. Исходя из этого возникает необходимость более детального изучения процесса формирования рефлексии в учебной деятельности.

Во-вторых, сам процесс овладения способностями и интеллектуальными операциями в учебной деятельности базируется на механизмах рефлексивного анализа данной деятельности и ее отдельных компонентов. Процесс сознательного, целенаправленного развития собственных способностей без рефлексии не возможен, поскольку он требует анализа собственных умственных действий, понимания, когда и как используются те или иные операции и к каким результатам это приводит. Вся работа с учащимися, направленная на развитие их способностей, строится на рефлексивном анализе собственной интеллектуальной деятельности. Через рефлексия ученики овладевают своими высшими психическими функциями (Выготский, 1983).

Описывая основные свойства и характеристики личности, практически все авторы прямо или косвенно обращаются к процессам рефлексии. В самом общем смысле рефлексия (от латинского *reflexio* — обращение назад, отражение) означает: самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жиз-

ни. Современные авторы к рефлексии относят такие явления, как самопознание, переосмысление и перепроверка хода собственных мыслей в процессе осуществления различных видов деятельности, оценка причинно-следственных отношений, базирующихся на действиях, словах или поступках субъекта, инициировавшего определенную цепочку событий, и т.д. В различных философских системах термин «рефлексия» имеет различное содержание. Так, английский философ Джон Локк считал рефлексия источником особого знания, когда наблюдение направляется на внутреннее действие сознания, а ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Вильгельма Лейбница рефлексия есть не что иное, как внимание к тому, что в нас происходит. Карл Юнг, определяя «идеи», отмечал, что они есть рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне (Философский словарь, 1986).

Рефлексивные процессы, в своей развитой форме присущие только человеку, дают ему качественно новые по сравнению с другими живыми существами возможности — возможности сознательного выхода за рамки субъективной реальности, прерывания непрерывного потока психической деятельности. При всех различиях общим в понимании рефлексии является то, что она характеризует направленность на внутренний мир в различных его качествах и проявлениях (Шадриков, 2006б). Это могут быть эмоциональные состояния и переживания, и явления совести, и *действия* сознания. Для нас наиболее важным является деятельностьный аспект, поскольку

эффективная реализация интеллектуальной деятельности и, соответственно, развитие способностей, определяющих данную деятельность, связаны с адекватным рефлексивным отражением действий сознания, направленных на решение учебно-познавательных задач. Направленность ученика на внутренний план интеллектуальной деятельности будет определять результативность данной деятельности и ее последующее освоение, воспроизведение в других условиях и ситуациях.

Для того чтобы понять природу рефлексии и ее роль в развитии познавательных способностей, необходимо обратиться к анализу мыслительной деятельности, в ходе которой и осуществляется рефлексия отдельных умственных действий (интеллектуальных операций) и их результатов. Так, С.Л. Рубинштейн, исследуя психологическую природу мыслительных процессов, определял ее следующим образом: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является *проблемная ситуация*. Мыслить человек начинает, когда у него появляется *потребность* что-то *понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с

удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Такое начало предполагает и определенный конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией.

С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное или разряженное в конце. Вообще реальный мыслительный процесс связан со всей психической жизнью индивида. В частности, поскольку мышление теснейшим образом связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и чувство» (Рубинштейн, 1995, с. 317).

Мы привели здесь эту обширную цитату для того, чтобы не пересказывать идеи С.Л. Рубинштейна, а анализировать их в авторском тексте. И здесь необходимо выделить следующие моменты.

– Нельзя анализировать мышление в отрыве от мыслящего субъекта.

«Мыслит не “чистая” мысль, а живой человек». В мыслительный процесс вовлечена личность.

– Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом действия, направленным на разрешение определенной задачи. В структуре этого действия С.Л. Рубинштейн выделял: *потребности и поступки* человека, *цель* (заклоченную в задаче), *условия* (которыми задается задача).

– «Весь мыслительный процесс в целом представляется сознательно регулируемой *операцией*», точнее было бы сказать операциями, так как он определяется системой интеллектуальных операций (Шадриков, 2006а).

– Сознательность мыслительного процесса обеспечивается проверкой, критикой и контролем. «Осознание стоящей перед мышлением задачи (точнее было бы сказать, стоящей перед субъектом задачи, которая разрешается в мыслительном процессе) определяет все течение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую *мысль*, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями» (Рубинштейн, 1995, с. 318).

Здесь необходимо подчеркнуть, что в мышлении, прежде всего, *порождаются мысли*, с которыми далее работает субъект, опять же в процессах мышления. Мышление работает с мыслями.

Изучая процесс мышления и решения проблемы, С.Л. Рубин-

штейн писал: «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы “вычерпывается” все новое содержание, она как бы поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства» (Рубинштейн, 1958, с. 98). Это очень близко к тому, что говорил И.М. Сеченов (Сеченов, 1952) в отношении того, что каждый поворот предмета и вычерпывание соответствующего содержания есть новая мысль. Отсюда можно заключить, что именно состав мыслей и характеризует *содержание* предмета. В этих процессах порождается содержание психики. Несомненно, что содержание психики обогащается и за счет усвоения понятий, но сами понятия усваиваются продуктивно, когда они связаны с чувственными данными.

Далее отметим, что, обеспечивая содержательную основу действию или поступку, мышление работает с содержанием психики, которое может как осознаваться, так и не осознаваться. Работа с содержанием осуществляется с помощью интеллектуальных операций. И этот процесс мышления, как мы уже отмечали в анализе природы мыслительного процесса, согласно С.Л. Рубинштейну, характеризуется мотивами, целями, процессами программирования и принятия решений (работой с различными схемами), проверкой и контролем.

Приведенный выше анализ психологической природы мыслительного

процесса показывает, что, убрав из мыслительного процесса рефлексии, мы его разрушим. Отсюда представляется невозможным рассматривать рефлексии как самостоятельный процесс в отрыве от процесса мышления. Мышление не осмысливает само себя (это не мышление о мышлении), мышление выступает как мыслительная функция мыслящего субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему). Субъект, *организуя* свою мыслительную деятельность, *осознает* (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается мышлением (процессом мышления), то субъект *осознает ход мысли*, связанной с решением задачи. Организации хода своих мыслей и контролю над ними в соответствии с условиями задачи можно *научиться*. Это прекрасно иллюстрируют занятия математикой — этому учат на уроках математики. Обобщенное умение отслеживать свои действия (умственные и практические) и анализировать их правильность переходит в качество личности. Таким образом, если ранее мы констатировали, что нельзя рефлексии вырвать из целостного мыслительного процесса, то теперь есть основания утверждать, что может существовать такое качество личности (благоприобретенное), как *рефлексивность*.

Мы полагаем, что рефлексивность как качество личности будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им. Личность через свое качество рефлексивности становится способной управлять

решением задачи, течением своих мыслей.

Для нас наибольший интерес представляет интеллектуальная рефлексия, связанная с отражением хода реализации мыслительных процессов. Предметом данного типа рефлексии являются знания об объекте и способы действия с ним. Интеллектуальная рефлексия рассматривается преимущественно в педагогической и инженерной психологии в связи с проблемами организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения решению типовых задач. Именно интеллектуальная рефлексия лежит в основе развития способностей через осознание механизмов реализации собственных интеллектуальных операций и обобщение опыта их применения при решении задач различного типа.

При рассмотрении вопроса о влиянии рефлексивных механизмов на процесс развития способностей в различных возрастных группах целесообразно обратиться к анализу динамики развития рефлексии учащихся. Здесь можно выделить несколько важных моментов. *Во-первых*, общая способность к рефлексии, т.е. самоконтролю над собственным поведением, эмоциями, потребностями и т.д., самоанализу собственной мыслительной деятельности и текущих состояний формируется в *младшем школьном возрасте* (от 6–7 до 10 лет). В этом возрасте ребенок сензитивен к учебной деятельности. Психологические особенности детей этого возраста, связанные с безоговорочным признанием авторитета учителя, верой в истинность всего, чему учат, исполнительностью и т.д.,

способствуют повышенной восприимчивости к учебному материалу. Их умственная активность направлена на подражание педагогу и повторение демонстрируемых им действий и приводимых высказываний.

Во-вторых, с переходом на новую возрастную ступень изменившиеся внутренние предпосылки умственного развития не только надстраиваются над предыдущими, но и в значительной мере вытесняют их. Очевидно, что в младшем подростковом возрасте сфера интересов ребенка в значительной мере смещается с «взрослого» или педагога, который ранее выступал одним из главных авторитетов, на сверстников, которые становятся для ребенка ведущей референтной группой. В связи с этим и вектор развития рефлексии смещается с учебной деятельности на личностную сферу, включающую оценку самого себя и другого человека, рефлексивный анализ процессов и результатов межличностного взаимодействия. Развитие рефлексии в отношении учебной деятельности остается при этом в стороне, так как педагоги, как правило, целенаправленно не решают данной задачи.

В-третьих, в подростковом возрасте и далее в течение всей жизни сознание человека продолжает обогащаться, становится более системным и упорядоченным, что приводит к развитию рефлексивных процессов за счет установления надситуативных связей и причинно-следственных отношений. Однако необходимо признать, что рефлексивность или способность к рефлексии развивается у учащихся в процессе жизни спонтанно и чаще всего без целена-

правленного внимания к данным процессам со стороны образовательной системы. Вместе с тем данная способность выступает основой для формирования способности к самоконтролю, самоанализу и, соответственно, саморазвитию учащегося, что является, несомненно, очень важной воспитательной задачей школы и общества в целом.

Проведенный выше анализ роли рефлексии и рефлексивности в организации психологической деятельности позволяет высказать гипотезу о зависимости уровня развития способностей от процессов рефлексии и рефлексивности учащихся как личностных качеств.

Данная гипотеза была проверена в серии экспериментальных исследований, выполненных под руководством автора настоящей статьи. В исследовании решались следующие задачи.

1. Оценка уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся с высокими и с низкими показателями общих интеллектуальных способностей (на примере учащихся 4-х классов).

2. Оценка взаимосвязи уровня рефлексии отдельных интеллектуальных операций с индивидуальным показателем рефлексивности учащихся (на примере учащихся 4-х классов).

3. Выявление уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся (на примере учащихся 6-х и 10-х классов).

Последовательное решение данных задач определило основные этапы экспериментальной работы, проводившейся в течение 2010–2012 гг.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 138 учащихся средней общеобразовательной школы № 507 города Москвы. Из них 47 учащихся 4-х классов в возрасте от 8 до 9–10 лет ($M = 8.89$; $SD = 0.76$), 49 учащихся 6-х классов в возрасте от 10 до 11–12 лет ($M = 11.04$; $SD = 0.64$) и 42 учащихся 10-х классов в возрасте от 15 до 16 лет ($M = 15.48$; $SD = 0.51$).

Исследование в 6-х и 10-х классах осуществлялось параллельно с проведением целенаправленных занятий по развитию интеллектуальных операций в экспериментальных группах. Включение в выборку контрольных классов (параллельных экспериментальным, в которых не проводилось целенаправленной работы по овладению интеллектуальными операциями) позволило оценить степень влияния целенаправленной развивающей работы на уровень развития рефлексии учащихся различных возрастных групп.

Методы исследования

На сегодняшний день существует значительное число методов диагностики рефлексивных процессов. Некоторые из них ориентированы на диагностику отдельных видов и форм рефлексии, другие на диагностику общего уровня рефлексии, рассматриваемой как единое системное свойство. Исходя из задач нашего исследования, при выборе методов диагностики рефлексии мы руководствовались принципами системного и деятельностного подхода и стремлением выявить уровень развития рефлексивности как сложного, но

единого и целостного процесса. Интегративное (системное) свойство рефлексивной способности нашло развернутое, в том числе экспериментальное доказательство в работах ряда современных авторов (А.В. Карпова, И.М. Скитяевой и В.В. Пономаревой и др.). Реализуя системно-деятельностный подход, А.В. Карпов (Карпов, 2004) определяет рефлексивность как профессионально важное качество субъекта деятельности, трактуя ее как способность личности, имеющую меру выраженности, которую можно установить в определенных психометрических процедурах. Поэтому при решении первой задачи мы использовали методику диагностики уровня развития рефлексивности (Карпов, 2003). Рефлексивность понимается автором как совокупность трех видов рефлексии:

- ситуативная рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения в актуальных ситуациях;
- ретроспективная рефлексия обеспечивает анализ выполненной в прошлом деятельности и совершившихся событий;
- перспективная рефлексия обеспечивает анализ предстоящей деятельности, создавая планы жизнедеятельности.

Методика представляет собой опросник, состоящий из 27 вопросов (15 прямых, 12 обратных). Форма ответов на вопросы — балловая, где 1 — абсолютно не верно, 2 — не верно, 3 — скорее не верно, 4 — не знаю, 5 — скорее верно, 6 — верно, 7 — совершенно верно. Форма проведения — индивидуальная и групповая. При обработке данных полученные результаты переводят в стены.

Кроме того, нами была использована авторская методика Ливии Антонио да Сильва (да Сильва, 2010), разработанная в рамках диссертационного исследования под руководством В.Д. Шадрикова. Данная методика включает тестовые задания и серию вопросов, направленных на выявление уровня вовлеченности рефлексивных механизмов в процесс решения интеллектуальных задач. Ответы на вопросы методики даются по 4-балльной системе. Таким образом, суммарное количество баллов, набранное конкретным учащимся, отражает наличный уровень рефлексии интеллектуальных операций. Задания авторской методики разрабатывались для учащихся 4-х классов с учетом знаний, умений и навыков, сформированных к данному возрасту. Это определило выборку учащихся, на которой проводилось исследование с использованием данной методической процедуры.

Результаты

Анализ полученных данных проводился с использованием описательной статистики и корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). При обработке эмпирических данных использовались компьютерные программы SPSS 11.5.

Первоначально нами был проведен анализ уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся 4-х классов с высокими и низкими показателями общих интеллектуальных способностей. Как видно на гистограмме (рисунок 1), группа с более низкими показателями IQ

продемонстрировала средний результат в 103.5 балла, что по методике А.В. Карпова соответствует 2 степеням и является свидетельством низкого уровня развития рефлексии. Группа с более высоким уровнем развития интеллектуальных способностей в среднем продемонстрировала результаты, соответствующие 3 степеням, что является свидетельством умеренно низкого уровня развития рефлексивности.

Таким образом, в обеих группах испытуемых (у всех учащихся 4-х классов) уровень развития рефлексии соответствует параметрам «ниже среднего».

Остановимся на результатах исследования взаимосвязи уровня рефлексии по отдельным интеллектуальным операциям с индивидуальными показателями рефлексивности учащихся 4-х классов. Для определения индивидуальной меры рефлексии были использованы методика диагностики уровня развития рефлексивности (Карпов, 2003) и авторская методика изучения уровня рефлексии отдельных интеллектуальных операций (да Сильва, 2010). Из приведенных на рисунке 2 данных видно, что итоговые оценки по двум рассматриваемым показателям имеют сходный групповой профиль. Иными словами, чем выше оценка каждого из учащихся по одной из методик, тем выше она в среднем и по другой. Коэффициент корреляции по показателям двух методик составил $r = 0.82$ с уровнем значимости $p = 0.001$.

Рассмотрим результаты оценки уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся 6-х классов на примере экспериментальной и контрольной групп.

Рисунок 1

Сравнительные данные уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся 4-х классов с высокими и с низкими показателями общих интеллектуальных способностей (N = 47)

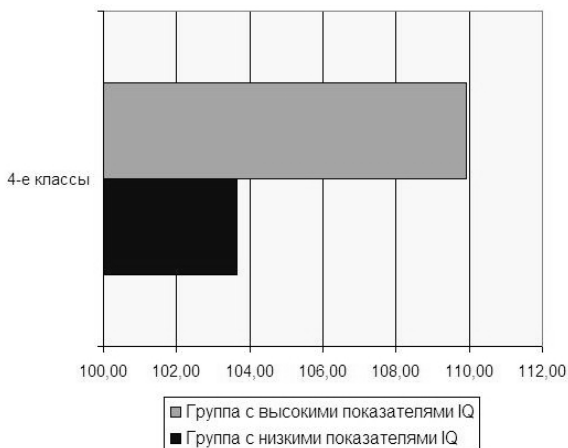
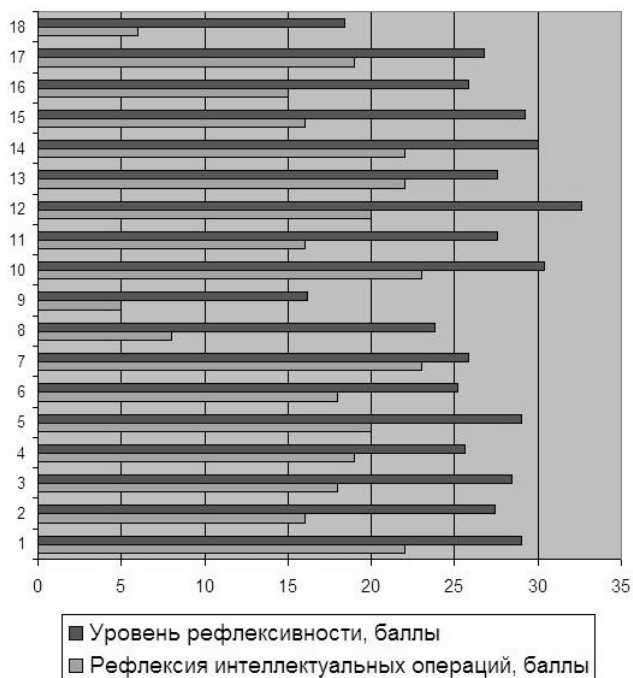


Рисунок 2

Сравнительный анализ рефлексии интеллектуальных операций и меры индивидуальной рефлексивности учащихся 4-х классов



Сравнительные данные уровня развития рефлексивности в группе учащихся, с которыми проводилась целенаправленная работа по развитию способностей через овладение интеллектуальными операциями (экспериментальная группа), и с группой учащихся, с которой не проводилась такая работа (контрольная группа), представлены на рисунке 3.

Необходимо отметить тот факт, что средний уровень рефлексии в 6-х и в 10-х классах еще ниже, чем в 4-х. В 6-х классах учащиеся контрольной группы, с которыми не велась целенаправленная работа по развитию интеллектуальных операций, продемонстрировали средний уровень развития рефлексии. Достигнутый уровень соответствует 2 стенам, что является свидетельством очень низкого уровня развития рефлексивности. Учащиеся экспериментальной группы, в которой велась работа,

попадают в средний диапазон, соответствующий нижней границе трех стенов, что тоже является свидетельством низкой рефлексивности.

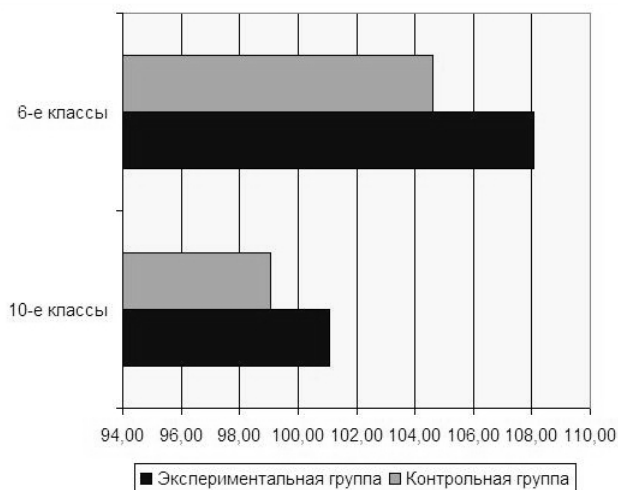
Еще более отчетливо эта тенденция прорисовывается в 10-х классах. Учащиеся контрольного класса попадают в категорию, соответствующую 1 стене, а учащиеся экспериментальной группы набирают в среднем 2 стена.

Заключение

Полученные в настоящем исследовании результаты свидетельствуют о том, что рефлексивность как личностное качество учащихся 4-х классов выше развита у учащихся с более высокими показателями общих интеллектуальных способностей. Данный факт можно трактовать двояко: или рефлексия обуславливает более высокий уровень интеллектуального развития, или развитый

Рисунок 3

Сравнительный анализ уровня развития рефлексии в контрольной и экспериментальной группах в трех параллелях



интеллект определяет развитие рефлексивности. С учетом результатов наших предыдущих исследований, в которых были установлены статистически значимые корреляционные связи между показателями уровня рефлексивности и показателями уровня интеллектуальных способностей, можно говорить о высокой степени взаимосвязи рефлексивности и уровня интеллектуального развития. Другим очень важным результатом нашего исследования является установление закономерности: чем выше мера индивидуальной рефлексивности ученика, проявляющаяся в общей способности к рефлексии, тем сильнее у него будет проявляться рефлексия интеллектуальных операций. Отсюда мы можем сделать общий вывод по результатам решения первых двух задач: уровень развития рефлексивности зависит от общих интеллектуальных способностей. При развитии способностей путем освоения интеллектуальных операций уровень рефлексии проявляется в успешности освоения отдельных интеллектуальных операций, а следовательно, и способностей в целом. Полученные данные показывают, что освоение интеллектуальных операций целесообразно сочетать с развитием рефлексивности учащихся.

Обращение к развитию рефлексивных механизмов в учебном процессе представляется на сегодняшний день одним из наиболее перспективных путей повышения качества образования в аспекте развития у учащихся способностей, умений и навыков решения интеллектуальных задач. При этом очевидно, что на сегодняшний день вопросы развития рефлексии в школьной практике

остаются за рамками тех приоритетов, которые ставит учитель в учебном процессе. Обращение к данному аспекту деятельности могло бы позволить повысить качество подготовки учащихся уже на ранних этапах обучения, если этому процессу уделить достаточно внимания. Важно и внимание родителей к данному вопросу, особенно в условиях, когда школа не решает названных задач. Существует значительное число развивающих игр, направленных на формирование рефлексии и ее развитие у детей младшего школьного возраста. Можно проводить беседы с ребенком, включающие рефлексивный анализ прочитанной литературы, происходящих событий, действий, поступков, реакций окружающих и т.д. Иными словами, инструментальный спектр может быть достаточно велик, главное, чтобы этому вопросу отводилось должное внимание, так как он имеет несомненную важность в развитии интеллектуального потенциала ребенка.

Интересным представляется и другой очень важный факт, который был установлен при решении третьей задачи настоящего исследования по выявлению уровня развития рефлексивности как личностного качества учащихся 6-х и 10-х классов. Нами было установлено, что уровень рефлексивности в учебном процессе не просто не повышается, но и имеет тенденцию к снижению. Вместе с тем следует отметить, что в экспериментальных группах, в которых на протяжении нескольких лет велась целенаправленная работа по овладению интеллектуальными операциями, был выявлен более высокий

уровень рефлексии, чем в контрольных. Следовательно, при развитии способностей необходима специальная работа по формированию рефлексивности учащихся общеобразовательной школы.

Данный вывод является принципиально важным для нашей работы, так как не просто подчеркивает тот факт, что рефлексия связана с уровнем интеллектуальных способностей, но с очевидностью свидетельствует о влиянии целенаправленной работы по развитию способностей на уровень рефлексии. С учетом значи-

мости механизмов рефлексии в процессе развития и саморазвития учащихся, осознания ими собственных возможностей и зон потенциального роста это является очень важным сигналом для системы образования, традиционно уделяющей данному вопросу весьма ограниченное внимание. Между тем именно ориентация на целенаправленную работу по развитию интеллектуальных способностей с опорой на механизмы рефлексии способна привести к качественным и существенным изменениям в развитии учеников.

Литература

Выготский Л.С. Собр. соч. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.

да Сильва Л.А. Развитие рефлексии как условие овладения интеллектуальными операциями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Академия наук СССР, 1958.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 1995.

Сеченов И.М. Элементы мысли // Избранные произведения: В 2 т. / Под ред. Х.С. Коштаянца. М.: Академия наук СССР, 1952. Т. 1. С. 272–426.

Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.

Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. М.: Логос, 2006а.

Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006б.