

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

Випуск XXXVII



Івано-Франківськ

2011

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вісник Прикарпатського університету.

Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XXXVII. 192 с.

Видається з 1995 р.

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених в напрямі актуалізації народнопедагогічної скарбниці з проблем формування здорового способу життя дітей та молоді у сучасних навчальних закладах, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем в руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до активної життєдіяльності.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У КОНТЕКСТНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У поданій статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти проблеми педагогічної рефлексії, а також можливість реалізації рефлексивно-орієнтованого підходу та впровадження певних технологій в межах контекстного навчання.

Ключові слова: рефлексія, типи рефлексії, педагогічна рефлексія, етапи формування педагогічної рефлексії, рефлексивне середовище, модель готовності вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії, контекстне навчання, навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.

Постановка проблеми. У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи навчання. Одним з найбільш відомих серед них є контекстне навчання, у якому на мові певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний й соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності. При цьому провідною одиницею змісту контекстного навчання є проблемна ситуація, що стимулює процес мислення студента, який регулюється рефлексивно-антиципаційними механізмами. На цьому наголошує у своїх дослідженнях Н. Жукова [3], проте вона торкається лише певних аспектів цієї проблеми. Отже, проблема необхідності впровадження рефлексивно-орієнтованих підходів у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Аналіз досліджень. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); формування професійної мотивації (Н. Бакшаєва); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); формування особистісної та професійної мотивації в процесі контекстного навчання (Ю. Верхова).

Щодо феномену педагогічної рефлексії, то він є одним з найбільш досліджуваним. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Таким чином, і проблема контекстного навчання, і проблема рефлексивних підходів до освіти досліджуються досить ретельно, але їх пересікання, взаємозв'язок та взаємообумовленість залишаються поза увагою науковців.

Мета статті. Розглянути можливості використання рефлексивно-орієнтованих підходів у системі контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Загалом даний підхід не є новим. Рефлексивну парадигму в освіті запропонував ще в 90-і рр. ХХ ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман. При цьому мету рефлексивної освіти він убачав у “навченні молодих людей розумності” [6].

Рефлексивно-орієнтована система освіти має ряд очевидних пріоритетів, а саме: вона базується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності; спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як “суб'єкта” свого життя; дозволяє розвивати навички обґрунтованого аргументованого, логічно коректного міркування; формує вміння мислити самостійно і критично.

Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно орієнтованої. Вона є її структурним компонентом, певним проявом. Дані парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Також важливо відзначити,

що в рамках рефлексивно-орієнтованої освіти відбувається об'єднання і переосмислення когнітивної та особистісної парадигм освіти. І це важливо, оскільки в сучасному освітньому просторі часто відбувається зіставлення, взаємозаперечення цих двох парадигм, що є неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви.

Так, когнітивна модель орієнтована на інтелектуальний розвиток особистості. Принципи ж особистісно-орієнтованої освіти пов'язані з розвитком особистісно-сислової сфери студентів.

Розглянемо деякі теоретико-методологічні аспекти досліджуваного нами феномена. Поняття рефлексії має п'ятивікову історію. У науковий ужиток його ввів Р. Декарт. Він убачав значення рефлексії в самопізнанні людини. Дане поняття походить від латинського "reflexio", що в перекладі означає "звернення назад".

Рефлексія багатофункціональна. Відомі такі її контексти, як: осмислення, самопізнання, форма теоретичної діяльності, принцип мислення, категорія свідомості. Як зауважує А. Карпін, рефлексія є синтетичною психологічною реальністю, що виступає одночасно як властивість, як процес, як стан [4].

Рефлексія є складним міждисциплінарним конструктом. Вона досліджується в традиційних наукових напрямках – філософському, психологічному, педагогічному. При цьому філософія досліджує рефлексію в загальнонауковому контексті як методологічний засіб міждисциплінарних розробок.

Спеціально науковий контекст рефлексії інтерпретується в педагогіці та психології. При цьому психологія розглядає рефлексію як інтегрований метакогнітивний процес. Психологія також досліджує функції рефлексії в педагогічному процесі. У класифікації І. Семенова та С. Степанова за функціональним критерієм виокремлюються такі її види: кооперативна рефлексія як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню по відношенню до неї реальність метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей, що виконує функції переосмислення і реорганізації колективної діяльності (О. Анисімов, Г. Щедровицький); комунікативна рефлексія як процес віддзеркалення однією людиною внутрішнього світу іншої людини, усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню (Г. Андрюха, О. Бодальов), що виконує функції зміни уявлень суб'єктів один про одного; особистісна рефлексія як процес переосмислення себе, диференціація в особистісному Я його різних підструктур, а також інтеграції Я в неповторну цілісність (І. Семенов, С. Степанов), що виконує функції самопізнання і самовизначення індивіда; інтелектуальна рефлексія як здатність думати про близькості власного мислення (В. Давидов, А. Зак), що виконує функції переосмислення і створення початкової моделі об'єкту.

У педагогіці прийнято вживання поняття педагогічна рефлексія, яка визначається як діяльність вчителя, спрямований на самопізнання і усвідомлення ним того, як він сприймається іншими; на аналіз, проектування і корегування педагогічних технологій і власної діяльності.

У структурі педагогічної рефлексії виділяються такі складові:

- особистісна рефлексія як переосмислення і корегування вчителем власної свідомої діяльності і спілкування;
- міжособистісна рефлексія як самопізнання вчителя, що здійснюється шляхом відображення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе;
- методологічна рефлексія як аналіз, оцінювання і корегування педагогічних теорій, методів діяльності, сприйняття її іншими;
- наочно-функціональна рефлексія як осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності.

Відомі й інші підходи до структури педагогічної рефлексії, пов'язані з виділенням її когнітивної підструктури як Я-розуміння, афектної підструктури як Я-ставлення, волевільної підструктури як Я-поведінки.

Існують декілька типологій педагогічної рефлексії. Так, згідно одним із науковців, виділяється: інтрапсихічна рефлексія як здібність до виділення і сприйняття різних аспектів

ментів власної психіки та їх аналізу та інтерпсихічна рефлексія як здібність до розуміння психіки іншого, що виражається в готовності “встати на місце іншої людини”.

Відома також типологія педагогічної рефлексії за часовим принципом. При цьому виокремлюються такі її види:

- ситуативна рефлексія, що передбачає самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, аналіз того, що відбувається, здібність суб'єкта до співвідношення власних дій з ситуацією;
- ретроспективна рефлексія, що виражається в аналізі вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися;
- перспективна рефлексія як аналіз майбутньої діяльності та поведінки, з плануванням, прогнозуванням вірогідних їх результатів.

Таким чином, педагогічна рефлексія – це складна, багаторівнева, багатоаспектна професійна якість, розвиток якої, безумовно, вимагає тривалого часу. У період навчання в університеті можливо говорити про формування готовності до педагогічної рефлексії.

Даний феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, які ми пропонуємо в моделі готовності вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії. У структурі даної моделі виділяються:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкритую Я-концепцію;
- когнітивний, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;
- операційно-діяльнісний, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Представлена модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування готовності до педагогічної рефлексії. Даний процес ми визначаємо як цілеспрямоване створення умов для активізації і розвитку процесів рефлексії у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в позицію рефлексії; для конструювання і переконструювання образу “Я-педагог” в педагогічну “Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріорізації зовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента.

Педагогічні умови формування готовності до педагогічної рефлексії ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і спеціально створені обставини, що оптимізують даний процес. При цьому об'єктивні можливості ми визначаємо як актуалізацію рефлексивного потенціалу програмних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку і використання технологій формування педагогічної рефлексії.

Такою найбільш значущою макроумовою є створення в освітньому процесі, так званого, рефлексивного середовища.

При цьому елементами рефлексивного середовища є: створення рефлексивної ситуації, реалізація рефлексивного виходу, формування рефлексивної позиції.

Розглянемо деякі технологічні особливості процесу реалізації рефлексивних підходів в системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що апробовані в досвіді викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Зазначимо, що даний процес має певну етапність. На початковому етапі навчання у ВНЗ, у період первинної адаптації студентів, що відповідно до теорії контекстного навчання, збігається з навчальною діяльністю академічного типу та семіотичною моделлю навчання, ми зазвичай стикаємося із вже традиційними і звичними для нас проблемами. Ми часто пожинаємо плоди

авторитарної, суб'єкт-об'єктної школи, у якій учні, нинішні наші студенти, виконували завдання, розв'язували певні проблеми за алгоритмом, знову ж таки запропонованому вчителем. Тобто до нас приходять студенти не підготовлені до самопізнання, самоаналізу, і категорично не бажають цим займатися. Тому початковий етап формування педагогічної рефлексії швидше буде пов'язаний з формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного механізму. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, цінними для рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, репрезентативна рефлексія. Робота з формування педагогічної рефлексії представлена такими методами, формами, тренінговими вправами в аудиторній й поза аудиторній роботі, як: "Мій портрет в променях сонця", "Який Я", "Самоопис", "Що я хочу змінити? Яким хочу стати?", "Бар'єри самореалізації"; проектний малюнок "Я-реальне", "Я-ідеальне"; рефлексивно-орієнтовані лекції й заняття і практичні заняття зі вступу до фаху і загальним основам педагогіки; складання програм самовиховання; перцептивний тренінг (за В. Кан-Каліком).

На наступному етапі досліджуваного процесу, у межах квазіпрофесійної діяльності за імітаційної моделі, навчання моделюється в аудиторних умовах на мові певних наук, відбувається формування елементів готовності до педагогічної рефлексії як професійно-особистісної якості вчителя. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані з формуванням системи знань, умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною на цьому етапі є міжособистісна рефлексія. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи, технології та тренінгові вправи, як: кейс-метод, вирішення дидактико-методичних завдань у процесі вивчення дисципліни "Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних завдань"; метод "рефлексивної команди"; відеотренінг; рефлексивно-орієнтовані лекції й заняття з теорії виховання й дидактики; самоаналіз результатів педагогічних практик.

Наступний етап, представлений навчально-професійною діяльністю, спрямований на формування готовності до педагогічної рефлексії як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості педагога. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності. Тут вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Доцільно на цьому етапі буде використання таких методів, форм і технологій, як: Спецкурси з педагогіки та методик початкової освіти; рефлексивно-аналітична діяльність за певним алгоритмом; експериментальна робота в студентських проблемних групах, ALACT-технологія, "рефлексивне коло" та інші.

Висновки. Таким чином, реалізація рефлексивно-орієнтованих підходів на всіх етапах контекстного навчання є обґрунтованою та доцільною, оскільки рефлексія є провідним механізмом корекції мислення студентів в контекстному навчанні. На кожному етапі контекстного навчання, що відповідає базовим формам навчання (діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність) та моделям навчання (семіотична, інтрапсихічна, соціальна), переважають певні типи рефлексії та технології їх формування. Отже, контекстне навчання містить великий потенціал щодо формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії.

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков, 2004. – 213 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. / А. А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2000. – 23 с.
4. Карпов А.В., Пономарева А.В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М.: ИП РАН, 2000. – 112 с.
5. Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Рефлексивные игры. – М.: СИНТЕГ, 2003. – 149 с.
6. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge // The reflectiv mode of educational practic, 1991. – P. 7–25.

