
МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ

УДК 159.923.5

ВОРОНОВА О. Ю.

старший викладач кафедри психології
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево

У статті розкривається зміст понять рефлексія, модель рефлексії, види рефлексії. Розглядається рефлексія педагога, як складова частина його професійної діяльності. Здійснено характеристику моделі структури рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя.

Ключові слова: рефлексія, модель рефлексії, види рефлексії, професійна рефлексія, концептуальна модель, операційна модель, рівнева модель.

МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ

В статье раскрывается содержание понятий рефлексия, модель рефлексии, виды рефлексии. Рассматривается рефлексия педагога, как составная часть его профессиональной деятельности. Осуществлена характеристика модели структуры рефлексии в профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

Ключевые слова: рефлексия, модель рефлексии, виды рефлексии, профессиональная рефлексия, концептуальная модель, операциональная модель, уровневая модель.

Актуальність теми дослідження. Існує багато факторів, які впливають на формування та розвиток професіоналізму педагога-вихователя. Особливий інтерес викликає поняття професійної рефлексії в сфері педагогічної діяльності, де з виділених загальних, типових характеристик рефлексивної діяльності спеціаліста робиться спроба виявити її специфічні особливості. Розгляд та вивчення цих понять дозволяє наблизитися до розуміння механізмів удосконалення професіоналізму вихователя.

Метою даної статті є теоретичне дослідження моделі рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя.

На сучасному етапі розвитку суспільства до професіоналізму фахівця висуваються високі вимоги. Сучасний фахівець – це особистість, здатна аналізувати, коректувати й удосконалювати свою професійну діяльність. Необхідною умовою цього вдосконалення є професійна рефлексія. Зазначимо, рефлексія – це здатність зосередитись на собі самому й опанувати самого себе як об'єкт, який має своє специфічне значення – здатність пізнавати самого себе. Отже, рефлексію педагогічної діяльності треба розглядати як якість, властиву

всім, хто здійснює таку діяльність. Чим вище рівень рефлексивних умінь, тим вище загальний рівень культури професійної педагогічної діяльності. Найвищий характеризується критичною й адекватною оцінкою різноманітних сторін власної особистості й діяльності, ясним розумінням причин своїх творчих успіхів і невдач, передбаченням розвитку в себе нових якостей. Рівень рефлексивної саморегуляції педагога відповідає його професійній майстерності і є психологічною основою його педагогічної творчості.

Рефлексія є одним із важливих чинників саморозвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема. Осмислюючи власні духовні процеси, людина нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу. І саме це робить особистість здатною до самовдосконалення. Пізнаючи себе, людина ніколи не залишиться такою, якою вона була колись.

Описову характеристику рефлексивної діяльності можна представити у вигляді структурної моделі. Зупинимося докладніше на трьох основних моделях структури рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя: концептуальній, операційній, рівневій.

У концептуальній моделі рефлексії розглядається багатомірність педагогічного мислення, спрямованого на вирішення педагогічних завдань різного рівня структурної складності, що відображає логіку розгортання педагогічної діяльності (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобская).

Це, по-перше, завдання проектувального характеру, які виникають у процесі конструювання способів і засобів педагогічного впливу (розробка ефективних навчальних форм організації навчальної діяльності(занять), вибір навчальних засобів і т.д.).

По-друге, це завдання виконавчого характеру, що виникають у процесі реалізації методичних задумів і проєктів (передача задуму, поточне коректування вихідної програми, оперативне їхнє доведення або зміна й т.д.).

По-третє, це завдання аналітичного характеру, пов'язані з осмисленням і узагальненням досвіду своєї роботи.

Якщо при вирішенні завдань виконавчого типу рефлексивні елементи ніби розчинені в практичній діяльності, виконуючи свою фундаментальну функцію «зворотного зв'язку», то завдання проектувального й тим більше аналітичного типу більш «рефлексогенні», і їх продуктивне рішення можливе лише при виході вихователя в рефлексивну позицію стосовно своєї діяльності.

Реалізація педагогом-вихователем завдань у процесі власне професійної діяльності може відбуватися у двох варіантах [1;149-150]:

- реалізуючи завдання на практиці, вихователь не замислюється над ними, якщо вони на конкретному етапі педагогічної діяльності виявляються успішними для виконання намічених цілей;
- при виникненні «неузгодженості» між планами й реальними результатами діяльності педагог-вихователь змушений зробити об'єктом аналізу не тільки свої виконавчі, але й свої плануючі дії. Вихователь починає аналізувати всі складові ситуації, робить необхідні оцінки й висновки, з урахуванням яких конструє рішення, оптимізуючи діяльність. Роблячи ці дії, педагог-вихователь вступає в нове відношення до своєї діяльності - рефлексивне, для якого характерний дослідницький підхід. Ці рефлексивні дії проявляються в наступному :
- у прагненні педагога осмислити внутрішні механізми процесу навчання, з'ясувати, чому одні навчальні прийоми виявляються ефективними, а інші не сприяють просуванню дитини, виявити деякі загальні закономірності, що регулюють процес навчання й т.д., тобто в прагненні дійти до суті всіх тих явищ, які до цього не представлялися йому проблемними;
- у продуктивному характері аналізу педагогом свого практичного досвіду, що дозволяє зробити його «відчуженим», доступним тільки для подальшого його осмислення в контексті досвіду науки й передачі його іншим;
- у конструктивній спрямованості рефлексивного аналізу своєї діяльності, що дозволяє педагогові із загальної структури виділити окремі самостійні завдання, рішення яких вимагає своїх спеціальних способів і підходів. Так, процес навчання можна розглядати як процес послідовного рішення педагогом проєктуючих, виконавчих і аналітичних завдань, що дозволяє йому більш диференційовано підходити до пошуку засобів для їхньої реалізації.

Відповідно до даної моделі структури рефлексії виділяють її види залежно від фаз процесу навчання. Існують дві основні фази навчання, у які включається педагог:

а) «передактивна» – тобто «до заняття», що пов'язана з підготовчими до занять процедурами: планування, констрування матеріалу, визначення загального задуму заняття;

б) «інтерактивна» - «на занятті». Ця фаза являє собою процес безпосередньої взаємодії з дітьми на занятті. [3; 29].

Операційна модель по багатьом позиціям є близькою до підходу щодо розуміння психологічного феномена рефлексії педагога саме в американській педагогічній психології (С.Грант, П.Кербі, Ч.Тедлі, А.Том, Д.Холтон і ін.). Ця зарубіжна концепція професійної рефлексії заснована на дослідницькій парадигмі професійної підготовки педагогів, в основі якої лежить ідея Д.Дьюї про принципове розходження між стандартним педагогом-вихователем і педагогом-вихователем, здатним здійснювати рефлексію [2;19-22]. Дана теоретична модель рефлексії розгорнута авторами у вигляді її операційної структури. Ця концепція містить три вихідні підстави, незважаючи на розмаїтість конкретних підходів до її реалізації в практиці навчання.

1. Проблемний характер педагогічних ситуацій (тобто всяка педагогічна ситуація – ситуація проблемна). Перша підстава даної концепції припускає, що педагог-вихователь, розглядаючи дану конкретну ситуацію, візьме до уваги всі умови й засоби для її рішення як альтернативні традиційному, стереотипному підходу. Педагог-вихователь навмисно намагається подивитися на ситуацію «свіжим» поглядом, уникнути її шаблонного, стандартного рішення, розкриваючи для себе її «внутрішні умови», усвідомлюючи неповторність, унікальність кожного окремого випадку, замислюючись із приводу самих традиційних, дитячих питань, нічого не приймаючи «на віру» [2; 19-20].

2. Дослідницький підхід до рішення педагогічних завдань. Це концепція припускає, що даний підхід мало просто декларувати, його необхідно забезпечити практично, тобто професійна підготовка педагогів повинна бути націлена на розвиток умінь і навичок дослідницької діяльності, формування практичного мислення дослідника [2; 21].

3. Онтологічний статус всієї сукупності явищ у системі утворення. Ця підстава впливає із соціального характеру змісту освіти й припускає, що педагог-вихователь, здатний здійснювати рефлексію при аналізі своєї діяльності, опирається як на професійні, так і на соціально значимі критерії, оцінюючи процес навчання як з погляду його адекватності психологічним особливостям дітей, так і з погляду відповідності його змісту й рівня цілям і потребам суспільства [2; 21- 22].

Види рефлексії в даній моделі виділяються залежно від предметного плану рефлексії педагога. Як відзначається

в ряді досліджень, у процесі рефлексивного керування навчанням взаємодіють два різнонаправлених види рефлексивної орієнтації свідомості (Е.Б. Петрушихіна):

а) дослідження педагогом-вихователем власних дій, тобто «на себе»;

б) дослідження педагогом-вихователем дій вихованців, тобто «на дітей».

Ці два види рефлексії можуть відбуватися синхронно, зі сполученням своїх предметних площин. Перед педагогом-вихователем у цьому випадку стоїть досить складне завдання – відрефлексувати реальну картину дій вихованця, гнучко корелюючи її з рефлексивним аналізом власних дій по виконанню навчального завдання й конструюванням методичних підходів для кореляції й розвитку відповідних дій дітей .

Рефлексивна діяльність, спрямована на вихованця, має свої особливості. За даними різних досліджень, пріоритетна концентрація професійного рефлексивного аналізу на вихованця є не тільки наслідком впливу яких-небудь ситуативних факторів або особистісних якостей педагога, але й у значній мірі являє собою результат професійної еволюції вихователя, відбиття високого рівня його професіоналізму .

Головним орієнтиром рефлексивної свідомості вихователя, що направляє й організовує всі його дії, є дитина. Однак розвиток цього співвідношення в педагогічній системі «вихователь-дитина» відбувається не відразу й не спонтанно. Цей процес обумовлений цілим рядом факторів, одним із яких є професійний ріст педагога-вихователя, нагромадження ним певного практичного досвіду і його осмислення, поступове формування професійно-особистісних переконань, ціннісних орієнтацій .

Розглянемо рівневу модель. Рівні рефлексивного мислення педагога-вихователя, що є підставою для даної психологічної моделі рефлексії, відповідають тим функціональним ролям, які вихователь виконує у своїй професійній діяльності .

На виконавчому етапі процесу навчання, виступаючи в ролі «експерта комунікації», вихователь вступає в безпосередній контакт і взаємодію з вихованцем, діяльністю якого він рефлексивно управляє. Даний рівень рефлексивного аналізу реалізується на основі певного змісту, розробленого заздалегідь на більш високому рівні рефлексивного відображення.

На конструктивно-методичному етапі рефлексії відповідає функціональна позиція педагога-вихователя «експерт-

проектувальник». У цьому випадку обсяг рефлексивного аналізу розширюється, тому що він будується по відношенню до всієї моделюючої педагогом-вихователем педагогічної ситуації. Тимчасова орієнтація рефлексії здобуває багатоплановість: ретроспективний аналіз своїх попередніх дій, визначення рівня їхньої ефективності, осмислення причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують ситуацію аналізу, на основі якого будується прогноз і рефлексивно моделюється навчальна ситуація, яка стає операційним планом виконавських дій педагога-вихователя.

Найбільш високим у структурі рефлексії є рівень мета-аналізу, до якого підходить педагог-виховател, прагнучи осмислити свій практичний досвід. Функціональна позиція «аналітик-дослідник» спонукує вихователя до міркування про свою професійну діяльність, оцінку своїх досягнень і невдач, визначенню нових перспектив. На цьому рівні рефлексивного аналізу в професійній свідомості вихователя формуються провідні ідеї, що концентрують у собі його професійну «філософію» і направляють його практичну діяльність. Рефлексивний мета-аналіз вихователя звернений і на осмислення досвіду інших педагогів, що дозволяє педагогу-вихователю «вбудовувати» крупинці цього досвіду у свою практичну стратегію й з найбільшою ефективністю використовувати в діяльності.

Види рефлексії в рівневій моделі класифікуються залежно від характеру розв'язуваних завдань :

а) виконавська - коли педагог здійснює функцію «експерта по комунікації», стимулюючи синхронну рефлексію, що супроводжує дії, як би обслуговує їх, тобто збігається з ними за часом (М.М.Кашапов, С.В.Кондратьєв, В.А.Кривошеев і ін.).

б) конструююча - коли педагог здійснює функцію «експерта- проектувальника». Педагог робить предметом аналізу свої плануючі й конструктивні дії, тобто його рефлексивний план звернений уперед і має в цілому перспективну, прогностичну орієнтацію, хоча не виключений і ретроспективний аналіз попередньої діяльності (О.Е. Лебедев, Л.А. Регуш, Д. Бланк і ін.).

в) аналітична - коли педагог реалізує функцію «дослідника-аналітика». Рефлексія спрямована на аналіз, оцінку, узагальнення свого досвіду й осмислення досвіду інших педагогів.

Проблемність професійного мислення, зміст і глибина проблем, що є предметом рефлексивного аналізу педагога-вихователя, становлять концептуальну основу для ін-

шої рівневої моделі рефлексії, розробленої М.Ван Манен, К.Цейхнер, Д.Лістон та ін..

Перший рівень рефлексивності – виконавчий - характеризується регламентованістю професійного мислення, що проявляється в націленості на ефективне й діюче застосування отриманих у процесі підготовки знань для досягнення мети діяльності, що приймається апріорно як щось задане ззовні. На цьому рівні ні мети навчання, ні елементи навчальної ситуації, розглянуті в контексті групи, дитячого навчального закладу, суспільства в цілому, не представляються проблемними. Головним змістом аналітичної діяльності педагога-вихователя є його практичні дії, їхня продуктивність, тобто прояв їхньої негайної віддачі у вигляді засвоєння якогось навчального матеріалу вихованцями. При цьому практично дії аналізуються й оцінюються як «правильні» і «неправильні» залежно від ступеня їхньої відповідності конкретним професійним знанням.

Другий рівень рефлексивності - каузальний, пов'язаний з осмисленням педагогом причинних підстав своїх дій і їх наслідків. Змістом аналізу стають свої уявлення й ситуаційні передумови, що визначили ефект початої дії. На цьому рівні рефлексивного аналізу педагог розглядає конкретну педагогічну ситуацію як прояв більше загальних психологічних і педагогічних закономірностей.

Третій рівень рефлексивності - критичний, котрий заснований на внесенні в аналіз моральних і етичних критеріїв. На цьому рівні центральним питанням стає проблема: яка мета, форма, методи і які змістові утворення ведуть до твердження справедливих і прогресивних форм соціального життя. Тут і процес навчання (мети й засоби), і навчальна ситуація в цілому (контекст навчання) розглядаються як проблемні.

На думку Е.А.Бессонової, дана модель рефлексії в професійній діяльності педагога являє собою своєрідний еволюційний зріз його професійного рефлексивного мислення: від регламентованого, технічно раціонального мислення, операційний план якого обмежений простором «тут і тепер», до рівня професійного мислення, що здобуває планомірний характер, що приймає в розрахунок професійні, морально-етичні й широкі соціальні критерії оцінки педагогічної ситуації.

Отже, рефлексію у професійній діяльності педагога можна представити у вигляді трьох моделей: концептуальної, операційної, рівневої, у яких залежно від рівня розвитку

педагогічного мислення, рефлексивної свідомості педагогом формулюються провідні ідеї, аналізуються практичні дослідницькі дії, оцінюється процес навчання та виховання з погляду адекватності психологічних особливостей дітей.

Сутність концептуальної моделі полягає в розгляді багатомірності педагогічного мислення, спрямованого на рішення педагогічних завдань різного рівня структурної складності й у виділенні видів рефлексії залежно від фаз процесу навчання.

Література

1. Галкина Н.В. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку / Н.В. Галкина // Журн. Психология творчества. – М, 1990. - 149 -158 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М., 1997. – 203 с..
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов. - СПб., 2000. - 310 с.
4. Клименко В.В. Розроблення норм психічного розвитку дитини / В.В. Клименко. Наук. записки Ін-ту психології Г.С. Костюка АПН України. Вип..22., Актуальні проблеми сучасної української психології. – К.: Нора-прінт, 2002. – С. 106 – 118.
5. Москаленко О.В. Психолого-акмеологическая модель формирования профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений / О.В. Москаленко. - Астрахань, 1997. -87 с.

The term reflection, model of reflection and types of reflection are disclosed in this article. The reflection of teacher, as the constituent of its professional activity is considered. The characteristic of structure model of the reflection in professional activity has been fulfilled.

Key words: *reflection, model of reflection, types of reflection, professional reflection, conceptual model, operating model, level model*