

ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Віра Вихрущ

Національний університет «Львівська політехніка»

Анотація:

На основі діагностичної методики «Переклад на суахілі» подано порівняльну характеристику рівнів сформованості рефлексивної компетентності вчителів і майбутніх учителів початкової школи з урахуванням таких показників, як суб'єктна орієнтація вчителя, орієнтація на індивідуальність учня та особистісна включеність учителя.

Ключові слова:

рефлексія; рефлексивна компетентність; учитель початкової школи; студент як майбутній учитель початкової школи; діагностика; порівняльний аналіз.

Анотация:

Вихрущ Вера. Диагностика формирования рефлексивной компетентности учителя начальной школы: сравнительный анализ. На основе диагностической методики «Перевод на суахили» представлена сравнительная характеристика уровней сформированности рефлексивной компетентности учителей и будущих учителей начальной школы с учетом таких показателей, как субъектная ориентация учителя, ориентация на индивидуальность учителя и личностная включенность учителя.

Ключевые слова:

рефлексия; рефлексивная компетентность; учитель начальной школы; студент как будущий учитель начальной школы; диагностика; сравнительный анализ.

Resume:

Vykhruhshch Vira. Diagnosis of formation of reflexive competence of elementary school teacher: comparative analysis.

On the basis of the Diagnostic Method "Swahili Translation", a comparative characteristic of the levels of the formation of reflexive competence of teachers and future teachers of elementary school is given, taking into account such indicators as teacher's subject orientation, orientation to the student's individuality, and personal inclusiveness of the teacher.

Key words:

reflection; reflexive competence; elementary school teacher; student as a future teacher of elementary school; diagnostics; comparative analysis.

Постановка проблеми. Професія вчителя – одна з найбільш внутрішньо суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції до збереження традицій і постійного оновлення, до заперечення себе на попередньому етапі. В епоху інформаційних технологій час вимагає зміни самих функцій учителя. Якщо раніше основна функція вчителя полягала в трансляції соціального досвіду (у вигляді знань і способів пізнання), то в сучасній школі від учителя очікують виконання завдання проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно, на перший план виходять такі форми діяльності вчителя, як розроблення індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо [6].

Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії.

Значущою є роль рефлексії й в осмисленні вчителем свого професійного досвіду, адже, як зазначав К. Ушинський, використовується не сам досвід, а думка, виведена з нього. Навіть більше, саме поєднання досвіду професіонала та його рефлексії дає, як уважав Д. Познер (Posner D.), ключ до розвитку професійної майстерності: «Досвід + рефлексія = розвиток» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення рефлексії в роботі вчителя є фундаментальним і різноплановим, оскільки рефлексивні процеси «... буквально пронизують

усю професійну діяльність учителя [3, с. 73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта (О. Анісімов, В. Богін, Є. Бодров, С. Карпова, О. Лисичко, В. Метаєва, Н. Созоров, І. Семенов, В. Стенькова, С. Степанов, А. Хуторської та ін.). Необхідність рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності визначається багатьма факторами, які зумовлені поліфункціональністю педагогічної професії.

Як свідчать дослідження В. Богін, В. Вульфова, Н. Зеленко, А. Гройсмана, І. Ільєсова, Ю. Кулюткіна, І. Можаровського, Н. Нікандрової, В. Кан-Каліка, В. Слєпко, Л. Подимової, І. Лернера, Г. Сухобської, В. Харкіна, рефлексивна інтеграція теоретичних знань учителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення професіонала, наповнене особистісним змістом – провідні ідеї, які уособлюють регульовальну функцію його діяльності.

Розумінню сутності та процедур здійснення педагогічної рефлексії сприяє з'ясування її структури. Розгляд структури педагогічної рефлексії вважаємо за доцільне вести з урахуванням структури педагогічного процесу, педагогічної взаємодії.

Акцентуючи увагу на тому, що педагогічний процес передбачає спільну діяльність педагога й учнів, правомірно в структурі рефлексії виділити такі її компоненти, як: рефлексія педагогом діяльності учня; рефлексія педагогом своєї діяльності; рефлексія педагогом педагогічної

взаємодії; рефлексія учнями своєї діяльності; рефлексія учнями діяльності педагога; рефлексія учнем його місця в педагогічній взаємодії.

Педагогічний процес здійснюється педагогом з метою створення умов для розвитку учнів. Це означає, що всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі зумовлені рефлексією вихованцем власної навчальної діяльності. Ця обставина визначає доцільність рефлексивної діяльності педагога, рефлексії здійсненої взаємодії.

Рефлексія – необхідна характеристика практичного мислення вчителя, що виявляється в застосуванні загальнопедагогічних знань до конкретних ситуацій дійсності. Без рефлексивного опрацювання професійні предметні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, не є активними, сконцентрованими у свідомості, що не дає змогу їм стати безпосереднім керівництвом до дії. Постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної підготовки з позиції щоденної професійної практики дає можливість учителеві стати компетентним у своїй професійній справі. Засновник аналітичної психології К. Юнг зазначав, що вчитель приречений бути компетентним.

Формулювання цілей статті. Метою статті є порівняльний аналіз сформованості рефлексивної компетентності вчителів і студентів – майбутніх учителів початкової школи. Завданнями, реалізованими в цій статті, були:

- аналіз літератури з проблеми дослідження;
- характеристика діагностичного інструментарію дослідження;
- порівняльний аналіз рівня сформованості педагогічної рефлексії (за основними показниками: суб'єктна орієнтація вчителя, орієнтація на індивідуальність учня та особистісна включеність учителя) в обраних категоріях учасників дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності. Дослідження психологічної природи компетентності дали змогу М. Холодній виділити ознаки організації знань, які вирізняють компетентну людину й свідчать про її рефлексивність [6].

Кожен учитель, виконуючи рефлексивне завдання, проходить через такі етапи: проектування предметного змісту та форм діяльності учнів, які необхідні для досягнення поставленої мети; реалізація прогнозованого проекту в безпосередній взаємодії з учнями; підсумкова оцінка досягнутих результатів.

Реалізація кожного з цих етапів ставить учителя в певну функціональну позицію:

- учитель як проектувальник власної діяльності в навчанні учнів – «експерт з подання інформації»;

- учитель як організатор діяльності учнів з виконання навчального завдання – «експерт з комунікації»;

- учитель як творець власного досвіду – «дослідник-аналітик» [3].

У кожній з цих функціональних позицій практичне мислення вчителя, безпосередньо включене в його діяльність, передбачає як аналітичні, так і конструктивні процеси.

Відповідно до поставленої мети – аналізу змістових і рівневих характеристик педагогічної рефлексії – нами була використана спеціальна експериментальна методика з умовною назвою «Переклад на суахілі».

Її автори – К. Дункер та І. Семенов – спирались на ідею змістово-сислового аналізу дискурсивного мислення, заснованого на об'єктивізації в експериментальних умовах розумового процесу через його вербалізацію (мислення вголос або в письмовій формі), що дає змогу зробити доступними для вивчення рефлексивні властивості педагогічного мислення [5]. Вихід учасників дослідження на рефлексивну позицію щодо своєї педагогічної діяльності стимулювало створення в експериментальних умовах когнітивного конфлікту (проблемна ситуація в процесі розв'язання ситуаційних задач).

По-перше, будучи предметною, ситуаційна задача дає змогу вчителям прилучитись до її розв'язання на однакових «стартових» умовах.

По-друге, у процесі виконання завдань евристичного типу, як встановлено, більш яскраво актуалізуються рефлексивно-особистісні властивості мислення, що пов'язано з необхідністю мобілізації суб'єктом своїх особистісних та інтелектуальних ресурсів в умовах, що не передбачають стандартних рішень.

І нарешті, звернення саме до такої ситуаційної задачі зумовлено тим, що процес її розв'язання, на перший погляд, не є складним у разі стереотипного, шаблонного підходу (опора на аналогію в синтаксичній структурі фраз української мови і мови суахілі – штучно створеної мови), але неминуче призводить до помилкового результату. Це робить її «зручною» для моделювання педагогічної ситуації надання учителем допомоги учневі, який відчуває труднощі. Сам процес розв'язання евристичної задачі учителем становить інтерес насамперед як показник його здатності входити в рефлексивну позицію щодо власної діяльності. Для цього після закінчення розв'язання задачі пропонується подумки повернутись до її початку й спробувати ретроспективно проаналізувати свій хід розв'язку, спираючись при цьому на фрази-стимули, що спрямовують і підтримують рефлексивний процес.

Перший етап експериментальної методики заснований на загальному, «позапрофесійному» виді рефлексії – на здатності суб'єкта зробити предметом аналізу й осмислення власні розумові дії і переживання в процесі розв'язання будь-якої задачі. Цей вид рефлексії умовно позначений нами як «інтелектуальна» рефлексія, щоб відрізнити її від професійної рефлексії вчителя, що має свою специфіку.

Друга серія експериментальної методики моделює педагогічну ситуацію надання учителем допомоги учневі, який, розв'язуючи цю ж задачу, робить помилковий хід і потрапляє в логічну безвихідь. При цьому педагогові пропонується два блоки допоміжної інформації.

По-перше, щоб наочно уявити хід міркувань учня, відтворюється умовний запис ходу розв'язання ним цієї задачі.

По-друге, учасникам дослідження, які виконують це експериментальне завдання, пропонується на вибір дві моделі учня, презентовані в тексті завдання як два психологічні портрети, що відрізняються вираженими індивідуальними особливостями й проявляються в процесі навчання. Вісь диференціації в цих умовних портретах проходить за такою відомою в психології парадигмою когнітивних стилів, як «імпульсивність – рефлексивність» і «аналітичність – синтетичність» [6]. Вибір саме цих індивідуальних особливостей визначається доволі широкою обізнаністю учителів з цим феноменом, а також «пізнаваністю», правдоподібністю таких типів учнів, що підтвердилося на попередніх етапах дослідження. Задані індивідуальні особливості учнів припускали можливість урахування їх учителем у процесі побудови ним своєї тактики навчання в умовах модельованої взаємодії з учнем. При цьому вивчення орієнтації вчителя на індивідуальні особливості учня не було самоціллю його діяльності, а здійснювалося у рамках вивчення ступеня його професійно-особистісної центрації на учня в навчальній ситуації.

Задані портрети учнів повинні були допомогти оживити умовність модельованої ситуації, більш адекватно передати психологічну реальність педагогічної діяльності. У цій серії експериментальної методики стимульована рефлексія вчителя набуває професійної спрямованості. Учителя поставлено в рефлексивну позицію щодо модельованої (але цілком можливої в його реальній практичній діяльності) навчальної ситуації щодо дій учня, щодо власних дій. Запис своїх навчальних дій-рекомендацій, а також прогнозованих відповідних дій учня вчитель здійснює за репліками, що спрямовують його рефлексію:

«На що ви звернете увагу учня насамперед? Як Ви думаєте, що він швидше за все зробить у відповідь на Вашу рекомендацію? Як Ви допоможете учневі далі? Чому саме так?» і далі за схемою «Ваші рекомендації: «....» – передбачувані Вами дії учня: «....».

Отриманий у результаті протокол-самозвіт учасників експерименту містить у собі рельєфну проекцію рефлексивних властивостей професійного мислення, виявлених у ситуації розв'язання ними проблемної педагогічної задачі. Отже, така експериментальна методика базується на тому виді рефлексії, що виявляється в процесі виконання вчителем професійних завдань, а тому набуває своєї професійної специфіки, зберігаючи, безумовно, при цьому свої загальні властивості.

Педагогічна рефлексія реалізується в здатності вчителя займати аналітичну позицію щодо своєї діяльності, критерієм аналізу якої є результат діяльності учня. Ефективність рефлексивного мислення вчителя визначається його умінням «входити» в навчальні та особистісні проблеми учня, визначати причини цих проблем, планувати й надавати конкретну допомогу, згідно з його індивідуальними особливостями.

Цілком очевидно, що рефлексія як психолого-педагогічний феномен реальної професійної діяльності вчителя значно багатша за своїм змістом і внутрішньою динамікою, оскільки вона відображає всю багатогранність і непередбачуваність педагогічної практики, і насамперед, у початковій школі. Однак у ситуації цього експерименту вчителі початкової школи ($n = 221$) і студенти педагогічного ЗВО – майбутні вчителі початкової школи ($n = 84$) перебували в рівних умовах і виконували те саме експериментальне завдання, що дає змогу нам розглядати одержані результати як об'єктивні й такі, що можуть підлягати всім видам аналізу. Рівень вираженості кожної категорії рефлексії оцінювався за п'ятибальною шкалою. Це дало змогу визначити середнє арифметичне значення для кожної з них у вибірці вчителів ($n = 221$) і студентів (експериментальна і контрольна групи, $n = 84$), а також провести їх порівняльний аналіз.

Як видно з таблиці 1, найбільш високі бали у вибірці вчителів початкової школи отримали такі категорії: інтелектуальна рефлексія, особистісна включеність, активізація самостійного мислення учня. Близькі середні величини мають ці ж категорії й у студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Повний збіг спостерігається в учителях і студентів за категоріями, які мають найнижчий середній бал: прогнозування дій учня й орієнтація на врахування індивідуальних особливостей. Однак в отриманих даних про характер прояву педагогічної рефлексії за

трьома експериментальними вибірками виявилися й істотні відмінності як за окремими категоріями, так і в сумарному середньоарифметичному коефіцієнті рівня вияву педагогічної рефлексії в кожній вибірці. Аналіз засвідчив, що під час виконання цього експериментального завдання досліджувана вибірка вчителів показала нижчі результати, ніж інші учасники дослідження. Середній коефіцієнт рівня рефлексії за вибіркою вчителів менший за середній коефіцієнт по групах студентів відповідно: 2.8 бала – вчителі, 3.6 бала – експериментальна група студентів і 3.0 бала –

контрольна група студентів (відмінності статистично значущі при $p \leq 0.01$).

Для отримання внутрішнього зрізу за кожною категорією балів було проведено частотний аналіз. Усі одержані бали за кожною категорією класифіковані за трьома групами відповідно: високий рівень вияву ознаки – 5-4 бали; середній рівень – 3 бали; низький рівень – 1-2 бали. Результати аналізу наведено в таблиці 2. Кількісний показник, наведений у таблиці щодо кожної категорії, означає процентне співвідношення балів цього рівня до загальної кількості одержаних цією категорією балів.

Таблиця 1

Середні оцінки категорій контент-аналізу емпіричних даних за експериментальною методикою «Переклад на суахілі» (за п'ятибальною шкалою)

№	Найменування категорій	Учителі		Студенти (експ. гр.)		Студенти (контр. гр.)	
		m	y	m	y	m	y
1.	Інтелектуальна рефлексія (ауторефлексія)	3.71	0.9	3.74	0.95	3.28	1.1
Особистісний блок							
2.	Суб'єктна орієнтація вчителя	2.82	1.6	3.45	1.0	3.00	1.6
3.	Орієнтація на індивідуальність учня	2.26	1.35	2.94	1.1	2.30	1.3
4.	Особистісна включеність учителя	2.84	1.5	3.75	0.9	3.20	1.4
Операційний блок							
5.	Адаптація навчального матеріалу	2.76	1.6	3.70	0.9	3.26	1.4
6.	Конструювання навчальної ситуації	2.75	1.6	3.63	0.9	3.38	1.3
7.	Активізація самостійного мислення учня	2.83	1.4	3.63	1.0	3.14	1.1
8.	Прогнозування відповідних дій учня	2.64	1.6	3.17	1.0	3.00	0.9
Середній коефіцієнт рівня рефлексивності професійного педагогічного мислення		2.8		3.6		3.0	

Таблиця 2

Рівень розвитку педагогічної рефлексії вчителів і студентів педагогічного університету на матеріалі експериментальної методики «Переклад на суахілі» (частотний аналіз у відсотках (%) від їх загальної кількості в групі)

№	Найменування категорій	Учителі		Студенти (експ. гр.)		Студенти (контр. гр.)	
		m	y	m	y	m	y
1.	Інтелектуальна рефлексія (ауторефлексія)	3.71	0.9	3.74	0.95	3.28	1.1
Особистісний блок							
2.	Суб'єктна орієнтація вчителя	2.82	1.6	3.45	1.0	3.00	1.6
3.	Орієнтація на індивідуальність учня	2.26	1.35	2.94	1.1	2.30	1.3
4.	Особистісна включеність учителя	2.84	1.5	3.75	0.9	3.20	1.4
Операційний блок							
5.	Адаптація навчального матеріалу	2.76	1.6	3.70	0.9	3.26	1.4
6.	Конструювання навчальної ситуації	2.75	1.6	3.63	0.9	3.38	1.3
7.	Активізація самостійного мислення учня	2.83	1.4	3.63	1.0	3.14	1.1
8.	Прогнозування відповідних дій учня	2.64	1.6	3.17	1.0	3.00	0.9
Середній коефіцієнт рівня рефлексивності професійного педагогічного мислення		2.8		3.6		3.0	

Аналіз даних щодо вибірки вчителів засвідчив, що високий рівень педагогічної рефлексії в середньому за всіма категоріями виявив приблизно кожен третій учасник експерименту (32%).

Кількість студентів, які виконали експериментальне завдання на високому рівні педагогічної рефлексії, перевищує результат, порівняно з вибіркою вчителів і становить 56%. Дані щодо кількості експериментальних робіт з низьким рівнем педагогічної рефлексії загалом

зберігають таку саму тенденцію, але в дзеркальному відображенні: в учительській вибірці – 43%, у студентській експериментальній – 17%. Середній рівень вияву рефлексивних властивостей педагогічного мислення характерний приблизно для однакової кількості виконаних завдань – для кожного четвертого вчителя й студента, який брав участь в експерименті (відповідно 25% і 27%).

Частотний аналіз дав змогу отримати дані й за додатковою категорією контент-аналізу «результат розв’язання евристичної задачі». Примітно, що кількість учасників експерименту, які правильно розв’язали задачу, однакова й в учительській, і в студентській вибірках і становить 59% від загальної кількості (у студентській контрольній групі – 50%). Частотний аналіз показав нерівномірність розподілу категорій за рівневою шкалою. Найбільш «успішними» категоріями для вчителів виявилися такі, як «інтелектуальна рефлексія», «особистісна включеність» і «конструювання навчальної ситуації», високий рівень яких зареєстрований відповідно в 59%, 36% і 36% робіт. Найменш успішно вчителі виявили себе в умінні будувати рефлексивний прогноз щодо дій учня й орієнтуватись на його

індивідуальні особливості. У студентській вибірці (експериментальна група) розподіл категорій за рівневою шкалою більш рівномірний: високий рівень більшості категорій характерний для 51-68% від загальної кількості робіт. Лише одна категорія – «орієнтація на врахування індивідуальних особливостей учня» засвідчила високий рівень у 30% робіт (у вчителів – у 18%).

Висновки. Рефлексивна компетентність передбачає адекватне осмислення педагогічної ситуації та сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття учителем початкової школи. Унаслідок цього підвищується його «чутливість» до проблем професійної реальності, потенціал його практичного мислення збагачується авторськими стратегіями (уміння мислити по-новому, оригінально), що дає змогу йому, виявляючи в конкретному явищі його загальну педагогічну суть, ухвалювати найбільш ефективні рішення. Отже, підготовка вчителів початкової школи повинна будуватись на засадах рефлексивної педагогіки й спрямовуватись на чітке її структурування з урахуванням складників рефлексивної компетентності та специфіки навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти.

Список використаних джерел

1. Вульфова Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1995. 112 с.
2. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХП», 2008. № 4. С. 17–25.
3. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.
4. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 243 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
8. Posner D. (1985) *Field Experience: A Guide to Reflective Practice*. NY. Reagan, 2000.

Рецензент: д.пед.н., професор Москальова Л.Ю.

Відомості про автора:

Вихрущ Віра Олександрівна
nazarenkovira@i.ua

Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, 79000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2459

Матеріал надійшов до редакції 26. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 06. 2018 р.

References

1. Vulfov, B. Z. & Kharkin, V. N. (1995). *Pedagogy of reflection (a glance at the teacher's professional training)*. Moscow: IChP «Izdatelstvo Magistr». [in Russian]
2. Haluziak, V. M. (2008). Reflection and structure of the teacher's personal-professional maturity. Theory and practice of social systems management. *Shchokvartalni naukovo-praktychni zhurnal*, 4, 17-25. [in Ukrainian]
3. Kuliutkin, Yu.N. & Sukhobskaya, G.S. (1990). *Teacher's thinking: personal mechanisms and categorical framework*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
4. Kholkovska, I. L. (Eds.). (2017). *Professional-pedagogical competence of teacher of higher educational institution: study guide*. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD» [in Ukrainian]
5. Semenov, I.N. & Stepanov, S.Yu. (1983). Reflection in organization of thinking and personality self-development. *Voprosy psikhologii*, 2, 35-42. [in Russian]
6. Kholodnaya, M.A. (2002). *Psychology of intelligence. Paradoxes of research*. St.Petersburg: Piter. [in Russian]
7. Khutorskoi, A.V. (2001). *Contemporary didactics: Textbook for HEIs*. St.Petersburg: Piter. [in Russian]
9. Posner, D.(1985). *Field Experience: A Guide to Reflective Practice*. NY. Reagan, 2000. [in English]

Information about the author:

Vykhruhchh Vira Oleksandrivna
nazarenkovira@i.ua

National University «Lviv Polytechnic»
12 Stepan Bandera Str., Lviv, 79000, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 26. 05. 2018.
Accepted for publishing 13. 06. 2018.