

Павелків К. М.

РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз провідних підходів до розгляду рефлексивної культури педагога та провідних характеристик вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, що визначають зміст та організаційно-методичні засади підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, педагогічна діяльність, рефлексивна культура, суб'єктна позиція педагога.

В статье осуществлен теоретический анализ ведущих подходов к рассмотрению рефлексивной культуры педагога и ведущих характеристик учителя как субъекта педагогической деятельности, что определяют содержание и организационно-методические основы подготовки будущих специалистов в современных условиях.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, педагогическая деятельность, рефлексивная культура, субъектная позиция педагога.

In the article the theoretical analysis of the leading going is carried out near consideration of reflection culture of teacher and leading descriptions of teacher as a subject of pedagogical activity, that determine maintenance and organizationally-methodical bases of preparation of future specialists in modern terms.

Keywords: professionally-pedagogical culture, pedagogical activity, reflection culture, subject position of teacher.

У руслі філософських і психологічних підходів (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, М. Біблер, О. Леонтьєв, В. Петровський, В. Слободчиков, М. Хайдегер та ін.) розглядається становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності та професійного саморозвитку. У зв'язку з цим механізмами та вихідними позиціями самовизначення особистості виступають ціннісно-сміслова та діяльнісна сфери, цілі та плани, рефлексія. Професійне самовизначення вчителя набуває

спрямованості на пізнання себе як особистості і професіонала; на виявлення життєвих і професійних цілей і планів, відношення до значущих аспектів своєї життєдіяльності. З філософських позицій (В.Давидович, Ю.Жданов, М.Коган, В.Кремень, Е.Маркарян, О.Никифоров, Е.Юдін та ін.) діяльність постає як акт зіткнення волі суб'єкта та об'єктивних закономірностей буття, що дозволяє виокремити у структурі діяльності суб'єкту (суб'єкт, який визначає цілі, способи, умови і т.ін.) та об'єкту (предмет, засоби та продукт і ін.) складові. Діяльність людини є передумовою та джерелом розвитку культури і характеризує її динамічний аспект, оскільки культура суспільства як об'єкт створюється завдяки культурі його суб'єктів і виступає способом збереження, відтворення, розвитку та регуляції суспільно значимої і корисної діяльності. Становлення людини як суб'єкта культури передбачає особистісне зростання і саморозвиток, що відбувається завдяки освіті.

Метою статті виступило узагальнення теоретичних підходів до розгляду рефлексивної культури педагога, висвітлення провідних характеристик вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, що визначають зміст та організаційно-методичні засади підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах.

Предметом теоретичного і експериментального вивчення багатьох учених (І.Бех, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Кондратьєва, В.Кан-Калик, Л.Мітіна та ін.) виступила проблема суб'єктних властивостей педагога, які визначають ефективність педагогічної діяльності. Відповідно до гуманістичної освітньої парадигми особистість постає суб'єктом, що володіє системними якостями, серед яких структуротвірними є активність та діяльнісна позицію особистості у всіх її проявах, зокрема у творчості; спрямованість як динамічна ієрархія смислоутворювальних цінностей і мотивів, мотиваційно-ціннісної сфери особистості; здатність до рефлексії (усвідомлення, осмислення, прогнозування процесу і результатів діяльності як умови регуляції поведінки); відповідальність і самостійність як організація, регуляція і регламентація поведінки; здатність до самореалізації і самовизначення у світі.

Людина тільки тоді бере відповідальність та виявляє ініціативу, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, творцем – такий висновок соціальної психології стосується будь-якої діяльності (М.Корнєв, А.Коваленко, Б.Паригін, М.Шевандрін та ін.). Згідно з

В.Сластьоніним поняття "професійно-педагогічна культура" і "педагогічна діяльність" не тотожні, але єдині. Професійно-педагогічна культура належить до особистісних характеристик вчителя та постає як спосіб реалізації професійної діяльності в єдності цілей, засобів і результатів. Різноманітні види педагогічної діяльності, що утворюють функціональну структуру культури, мають спільну предметність як результуючу її форму у вигляді специфічних завдань. Розв'язання завдань передбачає здійснення індивідуальних і колективних можливостей, а сам процес розв'язання педагогічних завдань є технологією педагогічної діяльності, що характеризує спосіб існування і функціонування професійно-педагогічної культури вчителя.

Успішність педагогічної діяльності може визначатися як зовнішніми умовами, в яких вона відбувається, так і суб'єктивними факторами, що сприяють або заважають розв'язанню професійно-педагогічних завдань. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності володіє сукупністю індивідуальних, особистісних, власне суб'єктивних якостей, адекватність яких вимогам професії забезпечує ефективність його діяльності. На основі аналізу існуючих уявлень про структуру суб'єктивних "властивостей" (якостей, характеристик, факторів) можна виокремити такі: психофізіологічні властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктивної ролі, що виступають як задатки; здібності; спрямованість й інші особистісні властивості; професійно-педагогічні, предметні знання і вміння (професійна компетентність у вузькому розуміння цього терміна).

За Н.Кузьміною, структура суб'єктивних факторів включає: тип спрямованості; рівень здібностей; компетентність, що обіймає: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну компетентність [8]. Іншими словами, професійна компетентність визначається на основі наук, які істотно впливають на її становлення (педагогіка, методика, психологія), а також рівнем саморозвитку. Суттєвою є запропонована автором диференціація компетентності та виділення такого її рівня, як аутопсихологічна компетентність, що співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання і саморозвитку.

Згідно з А. Марковою, структура суб'єктивних властивостей може бути представлена об'єктивними і суб'єктивними характеристиками. До об'єктивних характеристик належать спеціальні, психологічні, педагогічні знання, а також професійно-педагогічні вміння.

Суб'єктивний блок складають особистісні особливості та професійні, психологічні позиції, настанови. Дослідниця вважає професійно компетентною таку працю вчителя, коли на належному рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються гарні результати в навчанні і вихованні школярів [9].

Іншими словами, усі характеристики професійної компетентності співвідносяться з головними напрямками праці вчителя: педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням і особистістю вчителя. При певній умовності розмежування діяльності і спілкування такий підхід дозволяє операціоналізувати розгляд педагогічних суб'єктивних властивостей. У наведеній структурі, порівняно із структурою, запропонованою Н.Кузьміною, не виділено блок здібностей, а також дещо інакше тлумачиться поняття компетентності. Якщо в концепції Н.Кузьміної компетентність виступає рівнозначним фактором педагогічної професійної діяльності, то в концепції А.Маркової професійна компетентність є родовим поняттям, тобто включає всі суб'єктивні властивості, що забезпечують ефективність діяльності.

У моделі особистості вчителя, що була розроблена Л.Мітіною в контексті тієї ж схеми: діяльність – спілкування – особистість, виокремлюються п'ять професійно значимих якостей, що виявляють дві групи педагогічних здібностей: проєктивно-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення); рефлексивно-перцептивні (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість).

Згідно з особливостями педагогічної діяльності вчителя, логічної обумовленості і послідовності його дій, операцій щодо її здійснення, виокремлюються (І.Ісаєв, В.Сластьонін, Є.Шиянов) бінарні групи педагогічних завдань: аналітико-рефлексивні – завдання аналізу і рефлексії цілісного педагогічного процесу та його елементів, суб'єкт-суб'єктивних відносин, труднощів, які виникають і т.ін.; конструктивно-прогностичні – завдання побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, вироблення і ухвалення педагогічного рішення, прогнозування результатів і наслідків педагогічних рішень; організаційно-діяльнісні – завдання реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднання різноманітних видів педагогічної діяльності; оцінно-інформаційні – завдання збору, обробки і зберігання інформації про стан і перспективи розвитку педагогіч-

ної системи, її об'єктивна оцінка; корекційно-регулюючі – завдання корекції ходу, змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікаційних зв'язків, їх регуляція і підтримка і т.ін. Виокремлені завдання можуть розглядатися як самостійні системи, алгоритм дій та операцій, що характеризують конкретні види технологій педагогічної діяльності вчителя. Означені групи педагогічних завдань є типовими для вчителя як суб'єкта професійної діяльності, однак припускається їх творче індивідуально-особове рішення в конкретній педагогічній реальності.

Слідом за В.Сластьоніним та В.Єлісеєвим, суб'єктну позицію ми будемо розглядати як рівень особистісного і професійного розвитку суб'єкта педагогічної діяльності, в основі якого лежить системне відношення внутрішніх психічних елементів суб'єкта з середовищем життєдіяльності, відповідність цілей суб'єкта, мотивів і способів дій педагогічним вимогам, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного самовдосконалення. Суб'єктна позиція педагога характеризується: структурою, що обіймає мотиваційно-ціннісний, ставленнєвий і регулятивно-діяльнісний блоки, рівневими характеристиками (об'єктні, об'єктно-суб'єктні, суб'єктно-об'єктні і власне-суб'єктні рівні); рефлексивною позицією щодо способу свого існування; принципами педагогічної стратегії [4; 11].

Відтак, суб'єктність постає як складна особистісна якість, що виявляється і актуалізується в діяльності завдяки цілепокладанню, волі і рефлексії. Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності слугує глибшому її усвідомленню, критичному аналізу і конструктивному удосконаленню. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід щодо самого себе одночасно виступає і об'єктом рефлексії ("Я-виконавець"), і як її суб'єкт ("Я-контролер"), що регулює власні дії і вчинки.

Передумови дослідження рефлексивної культури педагога, що склалися у сучасній філософській і психолого-педагогічній науці, засвідчують про багатозначність і багатоаспектність у визначенні змістовної семантики феномена рефлексії. У наукових джерелах рефлексія визначається як: засіб наукового пізнання, метод дослідження науки, інтеграції досліджень (Л.Деміна); структурний компонент людської діяльності (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Леонтьєв та ін.); самосвідомість людини, осмислення нею підстав власних дій і вчинків (С.Рубінштейн); самопізнан-

ня суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (В.Селіверстов); форма активного особистісного переосмислення людиною змісту своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення діяльності (І.Семенов, С.Степанов); структурний компонент самооцінки, самоконтролю результатів діяльності (Д.Ануфрієва); передумова усвідомленої зміни себе, своєї свідомості, поведінки і діяльності (Б.Вульффов).

У працях вітчизняних і зарубіжних психологів, які досліджують особистість та її властивості і якості, рефлексивність як особистісна властивість та якість співвідноситься з самосвідомістю як здатністю правильно оцінювати себе самого та своє місце у світі (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, В.Мясищев та ін.), зі самоставленням, самоактуалізацією, самореалізацією (О.Бодальов, І.Кон, Д.Леонтьєв, В.Петровський, О.Реан, В.Слободчиков та ін.).

Провідною ознакою особистісної рефлексії є здатність до осмислення себе, своєї діяльності, способів досягнення бажаних результатів. Інтерес до рефлексивних процесів пояснюється ускладненням пізнавальних процесів, зростанням ролі самосвідомості особи, розвитком форм моделювання інтелектуальних процесів, усвідомленням комунікативної природи наукового знання. Рефлексивність як оволодіння метакогніціями, що створюють інтелектуальну базу та усвідомлення власних стратегій навчання, визначають у своїх дослідженнях С.Аткінс, К.Марфі, Т.Анджело, Р.Вайт, Д.Кірпатрік та ін.

Поняття рефлексії розвивали у традиції європейської філософії К.Гельвецій, Г.Гегель, Т.Гоббс, Д.Дідро, Кант І., Д.Локк, І.Фіхте, Ф.Шеллінг, Д.Юм). Термін рефлексія (походить від латинського *reflexio*) зберігає початкову семантику і позначає “повернення назад”, осмислення, самопізнання, категорію свідомості, форму теоретичної діяльності і принципи мислення. Проблема рефлексії у філософії розроблялася у вивченні самосвідомості та теоретичного мислення, процесів комунікації і кооперації, пов'язаних з необхідністю розуміння і координації дій учасників. Філософи рефлексію розглядають і як властивість розуму звертатися до внутрішнього світу; і як спостереження за діяльністю або станом розуму (душі), або як аналіз деяких знань, що приводить до отримання нового знання.

Коли йдеться про рефлексію в педагогіці, то передусім розкривається прояв загального у сфері діяльності специфічної. Педагогічна рефлексія як специфічний вид, включає предметну,

особистісну, міжособистісну рефлексії, а також антиципацію [4]. Розуміння рефлексії як чинника розвитку професіоналізму, що виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції (А.Бізяєва, Г.Сухобська, Ю.Кулюткін та ін.), засвідчує її поліфункціональність і надає характеру системоутворювального чинника.

У більшості концептуальних моделей рефлексії (В. Кривошеева, І. Гуткіна, Г. Єрмакова та ін.) центральною ланкою постає дослідницька позиція педагога, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання і професійно-ціннісні орієнтації. Особливе місце в дослідженні проблеми професійної рефлексії педагога посідає проблема механізму її розвитку (В.Коган, А.Бізяєва, В.Мегаєва та ін.), підставою для визначення якого виступає співвіднесення рефлексії з професійними функціями педагога, коли професійна діяльність педагога розглядається як метадіяльність. У зв'язку з цим вагомим значенням набуває, з одного боку, проблема взаємодії суб'єктів діяльності (суб'єкт – суб'єктні відносини, що виникають у процесі спільної діяльності), а з іншого, рефлексивне ставлення педагога до самого себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Рефлексивна культура характеризується особистісним внеском в організацію свого особистісного і професійного зростання, потребою у вільному виборі змісту діяльності, способів його розширення і поглиблення. Згідно з В.Єлісеєвим, рефлексивна культура педагога визначається як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення і висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань.

Отже, у найзагальнішому вигляді рефлексія постає як здібність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і є необхідною складовою розвиненого інтелекту людини. Найважливішою гранню і суттю рефлексивності як психічної властивості є притаманні їй можливості організації і координації суб'єктних якостей особистості. Рівень розвитку рефлексії визнається ви-

значальним чинником у досягненні суб'єктом високих результатів діяльності, формуванні адекватної самооцінки, високого рівня самоконтролю, способів саморегуляції. Рефлексія володіє структуротворчим впливом щодо суб'єктних якостей особистості, тобто виступає структуротворчою властивістю для цієї системи. Відтак, рефлексія і рефлексивна культура виступають умовами формування суб'єктних якостей і суб'єктності як системної якості особистості; системоутворювальними факторами професійної зростання і зрілості педагога, що визначають розвиток здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення, подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності. Розвиток рефлексивної культури в майбутніх учителів забезпечує підготовку до творчої самореалізації, що виявляється у відході від шаблонів і стереотипів, усвідомлення змісту своєї професії віднаходження зацікавленого, критичного відношення до різних її аспектів, вироблення програми особистісного і професійного саморозвитку, послідовного збагачення професійного досвіду і майстерності. У зв'язку з цим убачаємо перспективність подальших досліджень у вивченні організаційно-методичних засад розвитку рефлексивної культури майбутніх учителів у ході підготовки та професійної діяльності.

Література:

1. Бахтин М. М. *Философская культура XX века.* / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
2. Бондаревская Е. В. *Педагогическая культура как общественная и личная ценность* / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
3. Гуревич П. С. *Философия культуры.* / П. С. Гуревич – М.: АО “Аспект-Пресс”, 1994. – 315 с.
4. Елисеев В. К. *Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. степени д.пед.наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования*/ Елисеев В. К. / Московский госуд. пед. университет. – М., 2005. – 42 с.
5. Ермакова Г. Г. *Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика*/ Ермакова Г. Г./ Оренбургский госуд. пед. университет. – Оренбург, 1999. – 18 с.
6. Каган М. С. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа.*/ М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

7. Крылова Н. Б. Культурологія образования. / Крылова Н. Б. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан – СПб., 1993. – 148 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова – М.: Международ.гуманит.фонд "Знание", 1996. – 308 с.
10. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи: Монографія. / І. О. Пальшкова – Одеса, 2008. – 338 с.
11. Слостенин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования. / Слостенин В. А. – М., 1987. – 234 с.