

ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЦІННОСТЕЙ І СМИСЛІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Н.В.Гавриш, О.Г.Сущенко

Анотація. У статті подано теоретичне підґрунтя й практичний досвід підготовки фахівців із дошкільної і початкової освіти на засадах рефлексивно-орієнтованої моделі професійної підготовки з використанням інтерактивних технологій, зокрема – модеративних семінарів.

Ключові слова: рефлексивний підхід, цінності, смисли, інтерактивні технології, модеративний семінар.

Аннотация. В статье подана теоретическая основа и практический опыт подготовки специалистов по дошкольному и начальному образованию на принципах рефлексивно-ориентированной модели профессиональной подготовки с использованием интерактивных технологий, в частности – модеративных семинаров.

Ключевые слова: рефлексивный подход, ценности, смыслы, интерактивные технологии, модеративный семинар.

Annotation. In the article theoretical subsoil and practical experience of preparation of specialists is given on preschool and initial education on principles of the reflection model of professional preparation with the use of interactive technologies, in particular – moderations seminars.

Keywords: *refleksivniy approach, values, senses, interactive technologies, moderativniy seminar.*

Постановка проблеми. З точки зору сучасних освітніх цінностей, коли найбільш затребуваними стають ідеї цілісності людини, її вільного саморозвитку, актуалізується проблема розвитку професійно-педагогічної свідомості, її ціннісної сфери. У цьому контексті стає очевидним розуміння не тільки зовнішніх, але й внутрішніх, психологічних механізмів, від яких залежить ефективність процесу формування професійної педагогічної свідомості майбутніх учителів, особливо для початкової ланки освіти. Важливим також удається зміщення акцентів з результативних характеристик на процесуальні впродовж усього циклу професійної підготовки.

Слід зауважити, що сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з підготовки вчителя, спрямованого на відтворення моделі традиційної педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини (А.Богущ, Г.Беленька, В.Болотов, О.Гогоберідзе, І.Зимня, І.Зубкова, І.Зязюн, Є.Ісаєв, Л.Мітіна, О.Пехота, Л.Пуховська, В.Сластьонін, Н.Ткачова та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій. З огляду на сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти важливим постає питання формування особистості педагога як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Тому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спостерігається зміщення акцентів з описання структурних і функціональних компонентів діяльності педагога на вивчення професійної свідомості суб'єкта професійної діяльності: рефлексії, настанов, цінностей, смислів тощо (С.Днепров, В.Зінченко, Л.Захарова, С.Косарецький, Ю.Кулюткін, Л.Плескач, Г.Сухоцька, О.Цокур та ін.). Слід також зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній науці поширюється вивчення кола проблем, що торкаються професійної свідомості педагогів стосовно уявлень щодо цілей і ціннісних смислів освіти. Так, у роботах І.Зубкової та О.Юдіної відзначається, що в багатьох освітніх закладах, особливо дошкільної і початкової ланки, майже третина педагогів використовує монологічні форми й методи взаємодії з дітьми. Це свідчить про наявність значущого чинника, що впливає на відновлення традиційних моделей освітньої діяльності. Таким чинником дослідники вважають саме професійну педагогічну свідомість, в основі якої – так звана „надпозиція” дорослого по відношенню до дитини. Отже, особливої актуальності ця проблема набуває для професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів і початкової школи, які покликані, перш за все, долучати своїх вихованців до засвоєння гуманістичних цінностей тому, що ця ідея є не просто віддзеркаленням провідних тенденцій у світі в контексті глобальних проблем сучасності. Адже людина саме за допомогою цінностей здійснює власний вибір ставлення до навколишнього світу й інших людей, а ціннісні орієнтації слугують критерієм для оцінки наслідків її діяльності в процесі взаємодії в соціокультурному просторі.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Аналіз досліджень у галузі аксіології освіти свідчить також про переосмислення її традиційних орієнтирів, виникнення нових сенсів і цінностей, тим самим висуваючи професійну свідомість педагога в якості предмета дослідження не тільки теоретичної педагогіки й філософії освіти (Л.Плескач, В.Сластьонін, Г.Чижаківа, В.Шадріков, О.Цокур, А.Ярошенко), але й педагогічної практики (І.Зубкова, Н.Нікітіна, І.Ревякіна, О.Цокур, І.Шолпо та інші).

Метою статті є презентація теоретичного підґрунтя й практичного досвіду підготовки фахівців із дошкільної і початкової освіти на засадах рефлексивно-орієнтованої моделі професійної підготовки з використанням інтерактивних технологій, зокрема – модеративних семінарів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, одним із найважливіших механізмів функціонування свідомості є рефлексія. Адже саме здатність рефлектувати дозволяє найбільш повно не тільки усвідомити якості власної особистості як цінні або не бажані в професійній діяльності, але й визначити шляхи їх корекції і подальшого розвитку через вироблення й засвоєння нових смислів і цінностей. Завдяки рефлексії людина знаходиться в постійному пошуку смислів життя, професійної діяльності, тим самим рухаючись до власної суб'єктності.

Аналіз сучасного досвіду професійно-педагогічної підготовки доводить, що попри декларування впровадження особистісно-орієнтованого й контекстного підходу, опори на траєкторію індивідуального зростання в професійному навчанні реально переважає два напрями – „ремісницький”, орієнтований на практичну підготовку через засвоєння алгоритмів вирішення педагогічних завдань, і теоретичний, у якому акцент ставиться на фундаментальній теоретичній (знаннєвій) підготовці. Перший не дозволяє формувати широкого педагогічного світогляду й обмежує можливості творчої самореалізації, а другий доволі часто супроводжується розривом між теорією та практикою. У процесі багаторічного дослідження щодо пошуку оптимальних шляхів професійно-педагогічної підготовки студентів ми переконалися в ефективності використання рефлексивного підходу як моделі пізнання, що усуває недоліки означених вище варіантів. Досвід показав, що надто інтелектуалізовано, вільне від емоцій сприйняття предметного змісту знижує ефективність переосмислення й перебудови власної поведінки, діяльності, ставлення, тому саме рефлексія переживання дає максимальну емоційну включеність у процес навчання, вироблення й прийняття педагогічних рішень. Ми цілком поділяємо позицію К.Ізарда [4], який вважає, що навчання через переживання (як особистісне, так і соціальне) є так само важливим, а іноді навіть важливішим за присвоєння фактів і теорій. Про важливість переживання говорили також відомі філософи й психологи – Ф.Бассін, Л.Божович, Л.Виготський, Е.Гуссерль, М.Мамардашвілі. Зокрема, Л.Виготський [2] вважав переживання головною клітиною в структурі пізнання, а Ф.Бассін висунув ідею „значущого переживання” для інтерпретації понять „сенси” і „переживання”. У такому контексті можна говорити про переживання, породжене рефлексією, як механізм професійно-особистісного зростання. У своїй практиці ми спираємося на теорію переживання, розроблену Ф.Василюком [1], який розглядає переживання як особливий вид діяльності по перетворенню людиною себе в світі і світу в собі в складних життєвих ситуаціях і обґрунтовує як розвиток теорії діяльності О.Леонтьєва. Тобто, рефлексія і переживання як її складова є механізмами смислопородження, у т.ч. – професійного.

Поняття „рефлексія” в історичному ракурсі сходить ще до Дж.Локка [5], який вбачав у ньому здатність людини пізнавати свою внутрішню діяльність так само, як вона пізнає довколишній світ.

У сучасних дослідженнях проблема рефлексії розглядається переважно в трьох напрямках: у процесі вивчення мислення, свідомості й самосвідомості особистості, а також процесів комунікації і кооперації, тобто в спільній діяльності, що призводить до багатозначності трактувань сутності й змісту рефлексії. Ще Д.Райнері [3] виокремив два типи рефлексії – онтологічну (здатність перебувати в логіці змісту знання) й психологічну, спрямовану на суб'єкта як джерело знання, спроможного діяти або в логіці змісту знання, або в логіці власного стану, що й започаткувало вивчення психологічної рефлексії. Адже саме особистісна рефлексія виокремлює людину з неперервного потоку життя й примушує її зайняти зовнішню позицію по відношенню до самої себе, переосмислити стереотипи набутого досвіду, що на думку Я. Пономарьова [7] виступає однією з провідних характеристик творчості, оскільки рефлексія як „дзеркало” відбиває всі зміни й стає основним засобом саморозвитку, умовою і чинником особистісного зростання.

Оволодіння майбутніми фахівцями з дошкільної і початкової освіти передбачає становлення, перш за все, його дитино центричної орієнтації, пошук смислів і цінностей професії, вибір професійної позиції.

Проектуючи процес професійної підготовки, ми виходили з ідеї „вирощування” рефлексивних здатностей у процесі навчання через відповідний змістовний контекст, побудований як вирішення

професійних завдань, і процесуальний – у якому домінують інтерактивні технології взаємодії. У графічному вигляді пропонується нами модель професійної підготовки на засадах рефлексивного підходу представлена на рисунку 1.

Реалізація такої моделі професійної підготовки показала, що найбільш ефективними умовами є такі:

- зміст навчальної діяльності має бути суб'єктивно значущим для студентів і будуватися відповідно до особливостей їхньої рефлексивної діяльності;
- самовизначення рефлексивної діяльності, динаміка її розвитку повинні стати об'єктом „м'якого” управління викладача;
- створення рефлексивно-ціннісного середовища на заняттях;
- використання інтерактивних комунікативних технологій.



Рис.1. Рефлексивно-орієнтована модель професійної підготовки

Зауважимо, що в умовах рефлексивної організації навчання відбувається зміщення акцентів у бік інтеграції когнітивного й особистісного досвіду, що дозволяє студентам виявити креативність, переосмислити власні професійні цінності, усвідомлювати важливість прийняття педагогічних рішень тощо.

Рефлексію в комунікаціях і спільній діяльності ми слідом за іншими дослідниками [6] розуміємо як соціальну рефлексію, оскільки вихід у позицію «над» і «ззовні» дозволяє партнерам не тільки прогнозувати дії одне одного, але й, коригуючи власні дії, проникати до глибин взаєморозуміння, або навпроти – цілеспрямовано (за сценарієм) вводити в оману. Усі аспекти рефлексивної навчальної діяльності найяскравіше проявляються в контексті апробованих нами модеративних семінарів.

Специфіка модеративного семінару, як інтерактивної технології навчання, виявляється в тому, що, на відміну від тренінгу, модеративний семінар не висуває завдання вправляти чи вдосконалювати якісь навички. Його мета полягає в тому, щоб допомогти кожному з учасників висвітлити, відкрити ті глибинні знання, уявлення, почуття, які вже є в людини, й через цей процес відкриття забезпечити подальше особистісне зростання. Організаційна специфіка полягає у використанні різних способів організації учасників на виконання завдань (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних), максимальній візуалізації процесу осмислення сутності проблеми, що обговорюється, використанні

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

спеціально дібраних текстів як основи, стрижня для вибудовування логіки полілогу. Проілюструємо зазначене викладом ходу одного з таких семінарів на тему „Культура бажань”.

На початку модеративного семінару з метою зняття м'язових, емоційних та інтелектуальних зажимів учасників було проведено декілька ігрових прав. Так, вправа „Число” передбачала повідомлення загалу певної інформації про себе. Модератор називав число (чотири, сімнадцять, двадцять один, три тощо), а кожен мав пригадати дещо в своєму житті, пов'язане з цим числом: день народження (весілля, хрестин тощо), номер квартири (автомобіля, залікової книжки), кількість проб вступу до вузу, число гудзиків на одязі (пар взуття, сумок, іграшок, книжок) і таке інше. Причому, якщо група учасників малознайома між собою, кожен з мовців називає спочатку своє ім'я, а потім повідомляє інформацію, що дає змогу за короткий час познайомитися та налаштуватися на тісну співпрацю.

Зазначимо, що вже після першої вправи емоційна атмосфера в аудиторії значно потеплішала. Наступна вправа-гра „Ми-команда” (за К.Фопелем) дала змогу знайти ще більше спільного в учасників. Дана вправа передбачає пересування по аудиторії проте не вимагає значного місця. За сигналом модератора учасники повинні об'єднатися в команду по чотири (три, вісім, п'ять – будь-яке число, яке він назве) та за короткий час домовитись, що може слугувати підставою для об'єднання команди – спільні інтереси, хобі, факти особистого життя, передбачення тощо, про що голосно повідомляють загалу: „Ми – команда, адже ми всі...”, „Ми команда, оскільки у нас у всіх...”. Тривалість кожної з вправ не більше трьох хвилин. Водночас за короткий час студенти виявили готовність до групової роботи, налаштувались на позитивну ділову співпрацю, переключились з викладача як орієнтира на себе та своїх товаришів. Відтак фактор напруження було знято, аудиторія підготовлена, налаштована на складну індивідуальну та групову роботу

Наступна фаза семінару передбачала повідомлення теми та занурення учасників у процес осмислення ключової проблеми.

Занурення в тему семінару „Культура бажань” розпочалося через пропозицію індивідуально відобразити в малюнку значення ключового слова *бажання*. Індивідуальне виконання завдання виявилось досить складним тому, що більшість студентів намагалася зобразити свої мрії, а не відтворити власне сутність самого слова. Наступним завданням було складання асоціативного поля до слова *бажання*. Працюючи невеличкими групами по 5–6 осіб, студенти добирали слова, фіксуючи їх на маленьких аркушах: *досягнення, подарунок, мрія, пристрасть, жадоба, потреба, стан, виконання, мета, праця, вдача, треба, хочу, задрість, можу, вдячність, амбіції* тощо. Після виконання першої частини завдання, модератор дещо ускладнив його, запропонувавши учасникам згрупувати слова за смислом: 1) націленість, спрямованість бажань; 2) сила, рівень бажання; 3) умови реалізації бажань; 4) вербальні засоби висловлення бажань та інше. Виконання цього завдання допомогло студентам краще усвідомити значення дібраних слів, відсортувати слова за значимістю (виявилось, що серед дібраних окремими групами слів, були й такі, що зовсім не стосувалися заданої теми). Складене асоціативне поле студенти кожної підгрупи презентували загалу, що супроводжувалось активним обговоренням одержаного результату.

Уточнивши значення ключового поняття семінару, для виконання наступних завдань учасники самостійно мали записати на аркуші, складеному вчетверо, хоч би по одному своєму бажанню на день, тиждень, місяць і рік. Модератор не вимагав від учасників озвучування своїх бажань, проте зауважив, що зафіксовані бажання будуть предметом ретельного аналізу протягом усього семінару. Обговорюючи озвучені за бажанням студентів окремі записи, студенти за допомогою модератора з дивуванням відкрили для себе, що окремі з них містили цілі не самих суб'єктів, а стосувалися інших людей: „хочу, щоб подруга вийшла заміж”, „хочу, щоб брат вступив до університету”, „хочу, щоб приятель знайшов роботу”, „хочу, щоб мати сьогодні зварила борщу”, „хочу мати дорогий автомобіль” тощо. Щоб допомогти учасникам глибше усвідомити природу своїх бажань, педагог запропонував їм спробувати переформулювати ті свої бажання, що вже були зафіксовані на аркуші: „Бажання ми висловлюємо за допомогою слова „хочу”. Проте слово „не хочу” також означає бажання. Поряд із записаним вами раніше *хочу* спробуйте сформулювати інше бажання, починаючи зі слова „не хочу”. Наприклад, „Хочу схуднути на 5 кг. Не хочу, щоб у мене був такий рихлий живіт”, „Мрію перемогти на університетському конкурсі. Не хочу бути непомітною”. Можливо тоді кому–то стане зрозуміло, що лежить в основі вашого бажання, й замислитися також про існування й інших способів досягти бажаного. Глибока внутрішня робота над виконанням даного завдання виявилася для учасників надзвичайно важливою, але й водночас складною. Було багато здивувань і навіть заперечень самим собі. Все це підготувало студентів до участі в полілозі „Яке з бажань реалізувати

складніше – стати, досягти, мати?”. Обговорення було бурхливим, адже спиралось на особистий досвід учасників, думки яких не завжди співпадали.

Наступний етап роботи передбачав опрацювання невеличкого газетного повідомлення про історію, яка реально відбулася в одному з невеличких містечок. Завдання студентам було прослухати текст й виявити, яких особистісних, педагогічних і навіть проблем філософського рівня торкається ця історія. Враховуючи її невеличкий обсяг наведемо її повністю.

Історія про недитячу пристрасть

У родині Петренків горе. Два дні тому у страшній катастрофі трагічно загинув чоловік і батько. Старша дочка, дев'ятирічна Маргарита, вимагала від матері відпустити її на новорічне свято до школи. Вбита горем жінка з тримісячною молодшою дитиною на руках, можливо, більш категорично, чим можна було б, сформулювала свою відмову. У відповідь на це Рита схопила пляшку горілки з поминального столу й залпом випила її. Лікарі районної реанімаційної бригади не змогли допомогти їй та ледь не втратили дівчинку, прийшлося звертатися по допомогу в обласну лікарню. Сьогодні дівчинка пішла на поправку.

Студенти, спочатку працюючи індивідуально, а потім невеличкими підгрупами, почали обговорення сформульованих ними проблем різного рівня. Пізніше кожна підгрупа делегувала представника заявити загалу про результати спільного розмірковування. Виявилось, що для значної кількості учасників дуже складно було розвести просту констатацію фактів (окремі мовці намагалися переказувати текст), причину, тобто саму проблему та її наслідки. Починаючи говорити про одне, вони нерідко перескакували на щось інше, відчували певні труднощі в чіткому викладенні думки. Отже, завдання модератора виявилось у тому, щоб, тактовно регулюючи процес колективного обговорення сформульованих підгрупами проблем, допомогти студентам визначити точно їхню суть. Серед особистісних проблем учасники виокремили наступні: „Відсутність взаєморозуміння між членами родини”, „Емоційна черствість, бездушність доньки”, „Відсутність єдності в сім'ї”, а також визначили „Егоїзм доньки”, „Споживацьке ставлення до життя”, „Проблема внутрішньо-сімейних стосунків”.

Визначені формулювання були зафіксовані на кольорових аркушах паперу маркерами та розташовані на дошці для більшої їх візуалізації. Не менш важливо було допомогти студентам побачити причинно-наслідковий зв'язок між виокремленими проблемами. Так, наприклад, проблема емоційної черствості була пов'язана студентами з проблемою відсутності єдності в родині, що, дійсно, не могло не відбитись на внутрішньо-сімейних стосунках.

Наступним етапом роботи стало обговорення педагогічних проблем, на які вказувала описана ситуація. У результаті колективного міркування, що також відбувалось під „диригуванням” модератора, студентами були сформульовані такі педагогічні проблеми, як: „Виховання ціннісного ставлення до сім'ї”, „Проблема виховання моральних принципів, настанов”, „Формування ціннісних смислів”, „Проблема виховання культури бажань”, а також гостра проблема „Межі між довірою та контролем з боку дорослих і, як наслідок, – самостійності дитини чи її безвідповідальності”. Важливим було те, що студенти не просто обмінювались інформацією, знаннями, вони ділились своїми переживаннями, висловлювали власні переконання, апелювали до власного життєвого чи початкового педагогічного досвіду. Як пізніше висловились одна з учасниць семінару: „Я начебто все це знала, але тепер, як розкрились очі – все стало зрозумілим”.

Найскладнішим завданням виявилось сформулювати загальнолюдські проблеми, що впливали з даного фрагменту тексту. Серед таких студенти назвали: „Любов до себе й любов до ближнього”, „Особисте та спільне – коли слід поступатися своїми інтересами та й чи слід поступатися?”. Наприкінці даної частини семінару на дошці перед очима студентів сформувалась певна картина життєвих та освітніх цінностей і смислів, з яких вони, формулюючи цілі сучасної освіти, виокремили найголовніші пріоритетні напрями. Для багатьох з учасників одержаний результат, до якого вони за активною участю кожного, дійшли самі, став відкриттям. Відчувалося, що більшість переживає відчуття щирого інтелектуального й душевного задоволення від виконаної роботи.

Попереду була ще цікавіша не менш складна задача – у груповій роботі з наступною презентацією результатів всім учасникам змодельовати шлях виконання бажання як механізм особистісного зростання. Студенти мали вибудувати лінію з послідовних ланцюжків, які демонстрували, що відбувається з людиною, коли вона сама досягає реалізації свого бажання; які вона переживає почуття та що відбувається з нею, коли її бажання виконує хтось інший, або хтось інший виконує бажання за іншу людину.

Після активної підгрупової роботи у процесі колективного обговорення кожна група презентувала своє бачення моделей реалізації бажань.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

У заключній фазі семінару модератор повернув розмову на тему сутності милосердя, до якого дещо із запізненням мати намагалася привернути свою старшу доньку. Студентам необхідно було зануритись у найпотаємніші куточки своєї душі та досвіду, щоб відповісти на ці запитання, скласти відповідне асоціативне поле. Потім кожна з підгруп зробила спробу, скориставшись картою ранжування, визначити вагомість смислових компонентів ключового поняття. Заключним акордом стало надзвичайно яскравий відео фрагмент „Інтерв'ю з Богом”, який було представлено за допомогою відеопрезентера. Він підвів ризику під усім, про що дискутували учасники протягом семінару. Цінність модеративного семінару виявилася не лише в ході самої роботи, але й у післядії, наступних роздумах і переживаннях, про які пізніше говорили студенти, отже, інтелектуальна й душевна робота тривала.

Апробування модеративної технології переконало нас у тому, що вона є дійсно ефективним засобом становлення суб'єктності майбутнього професіонала, оскільки вимагає величезної не лише інтелектуальної, а передусім душевної роботи, яка не закінчується із дзвінком, а продовжується ще тривалий час.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
3. Вязникова Л. Ф. Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.
4. Изард К. Эмоции человека / Кэрл Е. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
5. Локк Д. Сочинения : в 3 т. / Джон Локк. – М. : Мысль, 1985– Т. 1. – 1985. – 622 с.
6. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26–35.
7. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии – 1985. – № 3. – С. 31–39.