

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сьогоднішнє суспільство потребує людей з високим рівнем загального розвитку, які зможуть орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, доцільно змінювати власну діяльність, адекватно самоусвідомлювати межі свого знання і незнання, осмислювати виникнення системно-якісних новоутворень у власному внутрішньому світі. Розвиток цих складових з необхідністю передбачає рефлексію як уміння виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії.

Сучасний стан системи освіти відображає протиріччя між зростаючими вимогами до суспільного і інтелектуального інтелекту, свідомості і духовності, здатності людини до проектування та прогнозування, з однієї сторони, і фактичним рівнем якості освіти, – з іншої. Це протиріччя можна розв'язати переглянувши основи системи освіти. Тому назріла необхідність у дослідженні можливостей розвитку рефлексії в межах того чи іншого освітнього простору.

Мета даної статті розглянути поняття рефлексії, проаналізувати і узагальнити систему поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників відносно її розвитку в межах традиційної, розвиваючої та недирективної системи освіти, спробувати з'ясувати, чим відрізняються традиційні форми управління від фасилітативної управлінської ситуації, та виявити за якої з систем розвиток рефлексії відбуватиметься найкраще.

Питання, що стосуються проблеми рефлексії нині піднімаються в роботах багатьох вітчизняних та світових учених (Г. А. Цукерман 2003, Ю. І. Суховерша 2001, М. Келесі 1996, В. Г. Кремень 1998, І. Ю. Кулагіна 1997, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов 1998, В. В. Давидов 1990, Т. М. Яблонська 1999, Н. В. Наумчик 2005, В. В. Знаков 2005, Дж. Пурвіс 1980, Н. Кантор 1980, М. Ліпман 1993). Рефлексія в них розглядається у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення, для пояснення процесів комунікації, кооперації, у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання, як універсальний механізм саморегуляції та самоконтролю і все це в межах різних систем освіти.

Останні дослідження і публікації обґрунтовують необхідність усестороннього вивчення розвитку рефлексії в межах того чи іншого освітнього простору.

Методологічна концепція рефлексії розвинулась в останні десятиріччя на ґрунті взаємодії і диференціації відповідних філософських і психологічних уявлень. Дослідження проблеми рефлексії в вітчизняній психології було започатковане в наукових працях таких видатних

психологів, як Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, і отримало своє продовження у дослідженнях російських науковців Н. І. Гуткіної, А. З. Зака, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, Г. П. Щедровицького та інших. Дослідження ж присвячені безпосередньо рефлексії, є досить не чисельними (М. Ю. Варбан, М. Келесі, Н. І. Пов'якель, А. В. Захарова, М. Е. Боцманова, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, В. А. Семиченко, О. Б. Старовойтенко). Це пояснюється тим, що рефлексія як окрема психологічна категорія виділилася досить недавно, в 70–80 роках ХХ століття і цей напрямок дослідження був названий «рефлексивною психологією» (дослідження започаткували І. М. Семенов та С. Ю. Степанов).

Рефлексія – це активний, цілеспрямований процес усвідомлення суб'єктом сутнісних ознак або засад відображуваних об'єктів: діяльності, партнерів, себе самого, свого мислення, що спричиняється станом проблемності і здійснюється шляхом виходу в надситуативну позицію. Таке розуміння рефлексії наближається до традиційного її розуміння як механізму самосвідомості, процесу усвідомлення, а також, на нашу думку, як механізму регуляції соціальних процесів незалежно від відображуваного об'єкту.

Коротко розглянувши поняття рефлексії, постає питання особливостей її психологічного розвитку в межах певного освітнього простору.

Аналіз теоретичних джерел і практики свідчить про наявність нині таких основних систем з їхніми поглядами на мету, задачі, зміст, форми і методи навчання як от – *традиційної*, що склалася на протязі століть, починаючи з класно-урочної системи Я. А. Коменського; *розвиваючої*, що чітко намітилася ще у 50–60 роки ХХ століття і пов'язаної з ідеями психологічної школи Л. С. Виготського, А. М. Леонтєва, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, а пізніше В. В. Рубцова, Ю. В. Громико та Л. В. Занкова; та *недирективної* в умовах *педагогічної фасилітації*, що розвинулась в 70–80 роки і нині набирає своїх обертів і походить від американської теорії формування критичного мислення Ліпмана і гуманістичного «человекоцентрированного» психологічного підходу К. Роджерса, Д. Фрейберга, П. В. Лушина та ін [2, с. 212].

Практика сьогодення переконливо доводить, що традиційна, навчально-дисциплінарна модель освіти з її авторитарно-імперативною спрямованістю не здатна забезпечити сприятливих умов для розвитку рефлексії [3, с. 73]. За традиційного навчання відношення вчителя до учнів, форма звернення, тип надання допомоги, характер оцінки вчителя, зверненні до результатів діяльності, а не до способів спільних дій учня й вчителя, що є важливою причиною, через яку не формується рефлексія. При розв'язанні задач діти орієнтуються на отримання результату і ними контролюється лише результати розв'язку. За таких умов в повній мірі не розвиваються самоконтроль і самооцінка, оскільки на уроці практично відсутні такі учбові завдання, які б створювали оптимальні умови для

детального контролю та об'єктивної оцінки дітьми особистих дій. Рефлексивні функції контролю, оцінки, цілепокладання в шкільній практиці традиційно являються функціями вчителя.

Рефлексія стосувалася в більшій мірі ЗУНів (знань, умінь, навичок), в рідкісних випадках мотивів, окремих особистісних рис і поведінки і не була цілеспрямованим інструментом розвитку самосвідомості, самовизначення і самореалізації учнів.

В традиційній системі навчання, де основною метою є трансляція культурного досвіду поколінь, найбільш доречною є «тріада учбового діалогу», яка складається з :

1. ініціації – майже завжди у формі запитання вчителя;
2. відповіді – учня (-ів) на запитання вчителя;
3. підсумку – у формі оцінки вчителя. [5, с. 104]

Однак, там де основним завданням педагога є виховання людей, здатних перебудувати існуючі способи мислення і діяльності, співвідносити свої дії з діями інших, а також діяти ефективно в нових, нестандартних ситуаціях, тріада учбового діалогу недоречна.

Аналізуючи мету, зміст і задачі навчання в умовах *традиційного* або ж *директивного* навчання можна дійти висновку, що формування рефлексії за таких умов неможливо в принципі, хіба що її нижніх рівнів.

За умов *розвивального навчання*, основу якого складає виконання дітьми повноцінної розгорненої навчальної діяльності, формується теоретичне мислення, це безумовно створює більш широкі можливості для розвитку рефлексії.

Виокремивши три сфери існування рефлексії (мислення і діяльність; комунікація, кооперація; самосвідомість), В. В. Давидов наголошував, що сфера «комунікації, кооперації» учбової діяльності від початку і до кінця залишається проміжною, забезпечуючи зв'язок двох інших, а також стверджував, що ця сфера залишається за межами цілеспрямованого впливу. Таким чином, можна стверджувати, що розвиток рефлексії, в сукупності всіх її видів, неможливий за умов *розвивального навчання*.

Особливої потреби детально зупинитися та розглядати розвиток рефлексії за умов *розвивального навчання* ми не бачимо, оскільки багато в чому спостерігається схожість з наступною системою.

Як стверджує К. Роджерс: «весь континуум шкільного обучения лежит между двумя крайними точками, полюсами. Один полюс – традиционное, авторитарное обучение, а другой – «человекоцентрированное», гуманистическое или свободное обучение...» [4, с. 77]. Другий полюс передбачає формування рефлексивних навичок в умовах недирективного навчання, або педагогічної фасилітації.

В умовах альтернативної не директивної системи навчання паритетна полілогічна діяльність вчителя і учнів, рефлексивно-гуманістична практика їхньої співтворчості істотно розширюють рефлексивні можливості кожного, сприяють розвитку фундаментальної людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну

життєдіяльність, бути суб'єктом свого розвитку.

Тому, для того, щоб розвивати рефлексивне мислення у учнів в умовах педагогічної фасилітації потрібен рефлексуючий керівник (вчитель-фасилітатор) орієнтований на захист і підтримку індивідуальності кожного учасника освітнього простору. Фасилітатор (від англ. facilitate – допомагати, полегшувати) на відміну від вчителя стимулює і направляє процес пошуку інформації, що зумовлює зростання самостійності учнів. У дослідженнях Ліпмана – критичне (рефлексивне) мислення «thinking for themselves» це і є самостійне мислення. [6, с. 682] Основна задача вчителя – фасилітатора – спонукати осмислене навчання.

Паритетна позиція вчителя-фасилітатора й учнів в умовах не директивного навчання сприяє розвитку самостійності останніх, вмінню «вчити себе», що означає здатність подолання власної обмеженості не лише в області конкретних знань і навичок, але й в будь-якій сфері діяльності і людських відносин, зокрема, з самим собою, неумілим, неуважним, але здатним змінюватись, робити себе іншим. Для того, щоб вчити, змінювати себе, людина повинна знати про свою обмеженість і вміти долати кордони своїх можливостей. Обидві складові вміння вчитися являються рефлексивними за своєю природою, відповідно здатність до рефлексії (вміння оцінити свої думки і дії з боку) – це важлива складова «вміння вчитися», поява якої є центральною подією в психічному розвитку учня.

Переосмислення своїх дій (рефлексія), особливо в початковій школі, рідко присутнє. Тому, оскільки рефлексії неможна навчити чи показати, необхідні спеціально створені умови розвитку рефлексії в навчанні, при яких процес формування рефлексії буде відбуватись природно і стане невід'ємною частиною його мислення. В умовах уроку процес рефлексії міститься в учбових діях самоконтролю і самооцінки. Саме з самоконтролю і самооцінки розпочинається майбутнє вміння вчити самого себе. Система контролю та оцінки не обмежується перевіркою засвоєння знань і виробленням умінь і навичок, вона ставить більш важливу задачу – розвивати у школярів вміння перевіряти та контролювати себе, критично оцінювати свою діяльність, знаходити помилки та шляхи їх усунення.

Недирективному, демократичному навчанню також властиве – 1) організація учбового процесу по типу суб'єкт-суб'єктних взаємин, де вчитель і учень виступають партнерами спільної діяльності; 2) учбове співробітництво, де учні співпрацюють в групах, допомагають один одному, розвивають позитивну взаємозалежність, здатність взаємодіяти, вміння навчатися як у групах, так і індивідуально, розвивають міжособистісні навички.

Як відомо, чимало науковців стверджують, що саме за умов колективного розв'язування проблем найефективніше демонструється досвід породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення і функціонування. Специфіка рефлексивних дій зумовлюється різноманітними реально-практичними (пізнавальними, моральними,

поведінковими) ситуаціями навчання, що вимагають від учня розвинутого вміння скоординувати свої автономні дії з діями інших. Саме в умовах комунікації і кооперації учень має можливість мислити і діяти в рефлексивній атмосфері, оскільки ситуація комунікації потребує від учасників оволодіння позиціями як комуніканта (того, хто доносить текст, думку до іншого), так і розуміючого (того, хто розкладає текст на його складові). І в тій і в іншій позиції необхідні рефлексивні «виходи» в особистий досвід діяльності, комунікації і т.п. Рефлексія дозволяє учню виходити в позицію «над» діяльністю, комунікацією. Її сформованість дозволяє учню вільно «включатися» та «виключатися», підніматись «над» діяльністю, виокремлюючи себе від виконаної діяльності, фіксувати позиції учасників сумісної діяльності.

Ще один фактор, який сприяє розвитку рефлексивних навичок в умовах педагогічної фасилітації – *самодисципліна*. В більш широкому життєвому контексті самодисципліна передбачає знання себе та своїх дій, необхідних для особистісного росту і розвитку. Самодисципліна потребує недирективного навчального середовища, що забезпечує можливість вчитися на особистісному досвіді (і на власних помилках) і рефлексувати цей досвід. До самодисципліни можна віднести вибір, організацію свого часу, постановку цілей і визначення пріоритетів, а також підтримання відчуття порядку. [4, с. 297]

З усього вище сказаного можна зробити висновок, що саме за недирективної системи в умовах педагогічної фасилітації рефлексія найкраще розвивається і функціонує.

Спробуємо також з'ясувати, чим відрізняються традиційні форми управління від фасилітативної управлінської ситуації. Для цього ми узагальнили дослідження П. В. Лушиним психологічного змісту поняття «екологічна фасилітація» [2, с. 248].

По-перше, розглянемо ці розбіжності за критерієм стилю лідерства та формою управління. При традиційних формах управління домінує директивна форма керування діяльністю, вчитель спонукає групу або члена групи виконувати власні інструкції та розпорядження. Спосіб управління при фасилітації не директивний, не виходить за рамки самоорганізації керованої системи.

По-друге, виявимо розбіжності за критерієм управління психодинамікою групи. При традиційній формі управління один із суб'єктів, найчастіше це вчитель, сам визначає не тільки зміст, а й динаміку групового процесу. У фасилітаційному управлінні психодинаміка групового процесу розподілена між рівноправними суб'єктами, де вчитель є тільки одним з них.

По-третє, розбіжності за критерієм впливу на самоорганізацію особистості чи групи торкаються наступних моментів. У класичних формах директивного управління керівник визначає реалізацію всіх компонентів самоорганізації (постановка цілей, висування гіпотез самоорганізації, перевірка результатів). Учні нездатні виступати

суб'єктами діяльності, ініціаторами якої вони є. У фасилітаційному управлінні фасилітатора, будучи членом керованої ним системи, претендує тільки на те, що він може краще за інших піклуватися про інтеграцію всіх компонентів самоорганізації.

По-четверте, мають місце й розбіжності за критерієм реалізації програми в «зоні найближчого розвитку». У традиційних системах директивного управління розвивальний контекст чітко визначений у вигляді програм або спеціально підібраних завдань і вправ, які їх реалізують. У фасилітаційному управлінні розвивальний контекст повністю визначається зоною актуального розвитку всіх учасників системи.

Нарешті, значні розбіжності стосуються особливостей психологічного мікроклімату. При фасилітаційному управлінні переважає здоровий, сприятливий мікроклімат, дух товариства, висока внутрішня дисципліна, принциповість і відповідальність, вимогливість як до себе, так і до інших.

В результаті огляду наукової літератури, можна виділити наступні положення: проблема формування рефлексії в освітньому просторі є актуальною психолого-педагогічною проблемою; альтернативою традиційному, хаотичному і непланомірному формуванню рефлексії є спільна або групова взаємодія, що відбувається за умов педагогічної фасилітації; основні фактори, що сприяють розвитку рефлексивних навичок в умовах педагогічної фасилітації, це – самостійність, самоконтроль, самооцінка, самодисципліна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волянюк Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача / Волянюк Н. // Соціальна психологія. – 2005. – № 2(10). – С. 114–127.
2. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Лушин П. В. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 360 с.
3. Пеньковська Н. М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами / Пеньковська Н. М. // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 72–74.
4. Роджерс К. Свобода учиться / Роджерс К., Фрейберг Дж. – М., Смысл, 2002. – 527 с.
5. Цукерман Г. А. У истоков учебной общности: микроанализ одного урока в I классе / Цукерман Г. А. // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 104–126.
6. Matthew Lipman Thinking Children and Education // Philosophy for Children and Critical Thinking. – 1993. – 745 с.