

УДК 378.22:159.923.2

МИРОШНИК Олена Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано концепції професійної рефлексії вчителя в рамках когнітивно-дослідницького, рефлексивно-інноваційного та соціально-діяльнісного наукових підходів.

Ключеві слова: *інтелектуальна рефлексія, особистісна рефлексія, професійна рефлексія вчителя, децентрація, когнітивно-дослідницький, рефлексивно-інноваційний, соціально-діяльнісний підходи.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку професіоналізму педагога в сучасних умовах трансформації освітнього простору набуває особливої значущості. Акмеологічні дослідження показують, що професіоналізм це не стільки результат діяльності, скільки внутрішнє ставлення людини до професії, особливості її психічних властивостей, що забезпечують самовдосконалення, прагнення збагатити сферу професії власним творчим внеском [8]. Визнанням ролі рефлексії для становлення професійної майстерності вчителя, можна пояснити значну кількість публікацій, що засвідчує інтерес науковців та практиків до цієї теми. Водночас, варто вказати на відсутність обґрунтованих наукових підходів до аналізу природи, механізмів, методів діагностики професійної рефлексії вчителя при величезному досвіді успішного розгляду цих питань в межах психології рефлексії.

Мета дослідження полягала в аналізі концепцій педагогічної рефлексії. Термін концепція (conception) використовується нами в значенні системи поглядів, особливості розуміння явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії філософської думки склались певні традиції розуміння рефлексії, які знайшли своє продовження в логіці її психологічного аналізу. Гносеологічний підхід сприяв розгляду рефлексії як інтелектуального інструменту, який відкриває невідоме, приховане, незрозуміле завдяки припиненню поточної активності та зосередженні уваги на засобах та умовах її здійснення. Ідея розгляду рефлексії як властивості професійного мислення педагога є поширеною як західної так й вітчизняній психології. Цей підхід можна назвати когнітивно-дослідницький. Схарактеризуємо погляди основних представників цього підходу.

М. Ван-Манен [14], К. Цейхнер, Д. Лістон [16] розглядають рефлексію як ступінь проблемності та глибини аналізу вчителем різних сторін своєї практики. Розрізняють три рівня розвитку професійного мислення вчителя, що визначають особливості педагогічної рефлексії. Перший рівень виявляється в прагненні використання набутих знань задля досягнення мети діяльності. Мислення вчителя на цьому рівні характеризується як регламентоване та рецептурне. Цілі навчання та виховання не сприймаються вчителем як проблемні. Власні практичні дії вчитель аналізує як правильні та неправильні з точки зору використання професійних знань. Такий вид мислення потребує практичної рефлексії. Другий рівень рефлексії вчителя, що обслуговує його професійне мислення має назву каузального. Каузальна рефлексія забезпечує осмислення педагогом причинних основ власних дій та їх наслідків. На цьому рівні рефлексивного аналізу вчитель розглядає конкретну ситуацію як прояв загальних психологічних та педагогічних закономірностей. Третій – критичний характеризується внесенням у зміст аналізу педагогічної діяльності моральних та етичних критеріїв. На цьому рівні актуальною для вчителя стає проблема цілій, форм, методів та змісту освіти, що приносять розвитку справедливих, прогресивних відносин в суспільстві.

Концепція професійної педагогічної рефлексії С. Гранта [12] та П. Кербі [13] основана на дослідницької парадигмі професійної підготовки вчителя, що реалізує ідею Д. Дьюї про відмінності між стандартним та рефлексивним педагогом. Концепція включає три базових тези про проблемний зміст педагогічних ситуацій (здатність сприймати педагогічні ситуації як унікальну та неповторну), дослідницький підхід до розв'язання педагогічних завдань (розвиненість практичного мислення вчителя, орієнтацію на дослідження прихованих, невідомих сторін педагогічної ситуації) та онтологічний статус явищ у системі освіти (опора як професійні так й на соціально – значущі критерії в оцінці власних професійних рішень). Відповідно до вказаних особливостей педагогічної діяльності Грант та Кербі визначають операційну структуру рефлексії, що включає: глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони; прогнозувати наслідки власних дій; оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння виявляти високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь яких обставинах.

Рефлексія як властивість мислення вчителя що забезпечує його чутливість до проблем, пов'язаних із змістом професійної діяльності представлена в науковій школі Ю.М. Кулюткіна та Г.С. Сухобської [9]. В основі підходу знаходиться ідея про те, що мислення вчителя є основою його професійного буття, що реалізується в умовах педагогічних ситуацій із певним ступенем проблемності. Зняття цієї проблемності в процесі вирішення професійних задач є основною функцією мислення вчителя. Професійні задачі характеризуються різним рівнем структури та складності. Так, є задачі виконавського характеру, які виникають в процесі реалізації методичних задумів та проєктів. Задачі проєктувального характеру, що потребують конструювання вчителем способів та прийомів педагогічного впливу. Аналітичні задачі, що мають зв'язок із узагальненням свого досвіду та потребують розвиненості категоріального строю мислення вчителя, осмислення провідних ідей. Професійна рефлексія дозволяє виокремлювати, розрізняти задачі в діяльності вчителя, сприяючи оптимальному пошуку засобів їх розв'язання.

Ю.М. Кулюткін справедливо зазначав, що рефлексія не може розглядатися як «добавка» до основних функцій вчителя. «Без постійного аналізу та самоаналізу вчитель не зміг би глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають в практиці та правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати та корегувати отримані результати» [9, с.73-74]. Основні ідеї цього підходу знайшли своє продовження у дослідженні рефлексії вчителя А.О. Бізязевої [3], яка розглядає рефлексію як когнітивне утворення, що обслуговує професійне мислення вчителя по вирішенню операційних завдань та забезпечує функціонування професійної самосвідомості в статусі особистісної рефлексії. Операційна складова має конструктивний, прогностичний та мотиваційний компоненти, що відображають важливі аспекти практичної діяльності вчителя (конструювання та адаптація навчального матеріалу у відповідності із можливостями учня, прогнозування можливих ускладнень в його засвоєнні, стимулювання самостійних дій учня). Особистісний план рефлексії вчителя виявляється в здатності до професійно-особистісної централізації на учні, осмисленні вчителем свої відповідальності за результати навчальної діяльності учня.

Визнання рефлексії як властивості, що забезпечує управління вчителем розвитку особистості учня в навчально-виховному процесі дозволяє визначити педагогічну діяльність за своєю організацією як метадіяльність, тобто діяльність, що будується над діяльністю учня [9].

Статус метадіяльності включає дві рефлексивних орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Т. Уайлдмен, Д. Найлз [15] зазначає, що рефлексія «на себе» та

рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно з поєднанням предметних площин. Учитель має здійснити рефлексію внутрішньої основи дії учня та водночас усвідомити основи організації власних дій, спрямованих на вирішення навчального завдання та конструювання методичних підходів для корекції та розвитку відповідних дій учня.

На наш погляд, визначення педагогічної діяльності як метадіяльності, обґрунтоване Ю.М. Кулюткиним та Г.С. Сухобською, є важливим внеском у розуміння системної природи рефлексії, що забезпечує регуляцію мислення вчителя в розв'язання професійних завдань не тільки з власної позиції, але й з позиції учня. Водночас, цей підхід потребує подальшого розвитку в сфері питань, пов'язаних із розробкою соціально-психологічних аспектів рефлексії в професійній діяльності вчителя. Так, на думку, С.В. Кондратьєвої, А.К. Маркової, Л. Мітиної, В.А. Семиченко соціально-перцептивні здібності вчителя є складовими його професійної компетентності.

Дослідження рефлексивних функцій у структурі розумової діяльності представлено в рамках моделі рефлексивно-інноваційного процесу І.М.Семенова та С.Ю. Степанова [10]. В основі моделі знаходиться ідея про те, що виникнення творчого продукту, інновації в процесах мислення залежить не тільки від предметно-операційного рівня мислення, а також від характеру рефлексивно-особистісної регуляції, тобто усвідомлення власних мислительних дій, а також розуміння міри значущості завдання. В рамках рефлексивно-інноваційного підходу досліджується роль рефлексивних властивостей мислення в створенні якісно нових утворень особистості. У подальшому ця ідея знайшла своє продовження в рефлексивно-гуманістичному підході, що визначає роль механізму рефлексії у переосмисленні та перетворенні змісту своєї свідомості, діяльності та спілкування. Рефлексія забезпечує якісні зміни смислових утворень особистості, сприяє радикальним перетворенням «я концепції». Вияв творчості потребує від людини особливого типу рефлексії, що отримала назву екзистенційної [1]. У момент виникнення новоутворень окремі типи рефлексій інтегруються та стають складовими екзистенційної рефлексії, що визначає динаміку творчого процесу. Після подолання проблемно-конфліктних ситуацій екзистенційна рефлексія розпадається на попередні типи рефлексивних процесів, які здійснюються на функціонально новій структурі особистості. О.І. Лаптева проаналізувала можливості рефлексивного мислення педагога у розвитку його професійно-значущих властивостей [7]. Вона визначає такі структурно-функціональні напрями професійної діяльності та професійно-важливі якості педагога, що обслуговуються його рефлексивним мисленням: особистісний (прагнення реалізувати свої здібності, ефективно

використати час та можливості для досягнення успіху), комунікативний (відповідальне ставлення до інформації, високий рівень аналітичного мислення, пам'яті, уваги), кооперативний (активна лідерська позиція, здатність до співпраці та формуванню творчого колективу), інтелектуальний (відповідність особистісних цілей та ціннісних орієнтацій у вихованні підростаючого покоління, відповідальність за інших, творче мислення у вирішенні проблемних ситуацій). І.Б. Байер та І.М. Семенов визначають основні компоненти професійної діяльності, що є предметом рефлексивного аналізу педагога [2]. Організаційно-регулятивний компонент, що має зв'язок із цілями, завданнями та нормами професійної діяльності, формами її планування і організації, стратегіями здійснення. Комунікативний, пов'язаний із особливостями міжособистісних взаємин. Кооперативний має зв'язок із існуючими засобами організації взаємодії та суб'єктами виховного процесу. Особистісно-мотиваційний, презентований мотивами, цілями, установками та цілями діяльності, а також професійними властивостями. Предметно-інтелектуальний, пов'язаний зі змістом професійної діяльності. Кожний із цих компонентів має стати предметом усвідомлення в процесі рефлексії, що забезпечить професійне самовдосконалення.

Достатньо поширеним стало поняття рефлексивної компетентності як здатності фахівця найбільш ефективно проявляти рефлексивні здібності, що забезпечують розвиток та саморозвиток, сприяють творчому підходу до професійної діяльності. Визначено поняття рефлексивної діяльності, схарактеризовано її основні складові. І.А. Стеценко називає такі компоненти в структурі рефлексивної діяльності педагога: мотиваційно-цільовий, що виявляє інтерес до усвідомлення цілей рефлексивної діяльності; когнітивно-операційний, що визначає основи педагогічної рефлексії, професійні вміння здійснювати професійну рефлексію; афективний, що супроводжує практичні дії вчителя при здійсненні рефлексивної діяльності; оціночний, що включає самооцінку та контроль рефлексивної діяльності; морально-вольовий [11].

Важливим внеском рефлексивно-гуманістичного підходу в розробку проблеми рефлексії вчителя, на нашу думку, є визначення ролі рефлексивних механізмів в творчому процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення, розуміння системної природи рефлексії, в межах якої окремі її типи можуть змінювати свій статус при збереженні основних функцій, аналізу рефлексивних процесів у вимірах свідомості, діяльності та спілкування. Водночас, слабким місцем цього підходу є ігнорування основної особливості рефлексії вчителя, як властивості, що визначає контроль професійної діяльності

та саморозвиток із урахуванням особливості контролю діяльності учнів та їхнім саморозвитком.

Виклад основного матеріалу дослідження. Авторський підхід до розуміння професійної рефлексії вчителя побудовано на інтеграції різних традицій вивчення рефлексії. Ключовими для нас стали такі концептуальні положення психології рефлексії: 1) розуміння рефлексії як системно-структурного утворення, що розвивається в процесі онтогенезу індивіда (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, Г.П. Щедровицкий, С.Д. Максименко); 2) визначення регуляційної функції рефлексії задля збереження існуючих меж власного «Я» (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, А.С. Шаров); 3) визнання рангової структури організації рефлексії як психічного явища, що породжує необхідність оцінки предмета рефлексії у вимірах етичної системи (В.О. Лефевр, Ю.А. Шрейдер); 4) розуміння онтологічних характеристик рефлексії як метакогнітивного психічного процесу, стану та властивості, що має феноменологічні характеристик та індивідуальні відмінності у кожній людині (А.В. Карпов, М.С. Егорова, І.М. Скитяева); 5) визначення смислоутворювальної ролі рефлексії в організації актів діяльності (К.О. Абульханова-Славская, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.М. Леонтьев, А.В. Россохін, І. М. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, Г.П. Щедровицкий); 6) розуміння рефлексії як процесу, що забезпечує мислення за іншого та розуміння станів іншого у міжособистісній взаємодії (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Дж. Мід, Р. Даймонд, К. Роджерс); 7) розуміння системно-структурної організації професійної рефлексії вчителя (Ю.М. Кулюткін, І.М.Семенов, Г.С. Сухобська, С. Грант, М. Ван-Манен).

На нашу думку, розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її онтологічного статусу в структурі професійної діяльності. Аналіз особливостей професійної діяльності вчителя показав, що вона може продуктивно існувати лише режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів. Таку діяльність не можна зводити до індивідуальної діяльності. В.О. Лекторский характеризує природу такої діяльності зазначає, що це не діяльність по створенню предмета, в якому людина прагне виразити себе, закарбувати себе. Це взаємна діяльність, взаємодія свободних учасників як рівноправних партнерів, кожен з яких враховує інтереси інших у результаті чого вони обидва змінюються [5]. Отже, вивчення професійної рефлексії вчителя доцільно здійснити на засадах соціально-діяльнісного підходу, який дозволяє засвідчити опосередкований характер професійної діяльності вчителя. Тобто, організація дій вчителя в структурі діяльності має бути успішно реалізована з урахуванням дій учнів, поза межами яких вона втрачає свій зміст.

Із позиції соціально-діяльнісного підходу професійна рефлексія вчителя є системною професійною властивістю, що забезпечує функціонування регуляційних основ його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії з навчально-пізнавальною діяльністю учня. Ця властивість формується на основі рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти особливості професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості. Можливість цього механізму пояснюється існуванням системного конфігуратора (за визначенням О.В. Лефевра) або рефлексивної системи, що дозволяє одночасно усвідомлювати не тільки зміст власної свідомості та свідомості іншого, але й здійснювати оцінку змісту власної свідомості як позитивну або як негативну [6]. Робота цього конфігуратора дозволяє вчителю усвідомити та корегувати регуляційні основи власних дій вчителя у взаємодії з діями учня.

Онтологічно рефлексія представлена в професійній діяльності як система метакогнітивних процесів, станів та професійних властивостей, що з одного боку сприяють визначенню смислу професійної дії в системі педагогічної взаємодії, а з іншого є процесуально-психічною складовою професійної діяльності, що забезпечує осмислення вчителем педагогічної мети, антиципації результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, вибору професійного рішення та є складовою самоконтролю професійної дії.

Аналіз теоретико-прикладних досліджень показав парціальні властивості рефлексії за критерієм часу. Так, вони існують в режимі актуальної діяльності, виявляються в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій які тільки плануються в майбутньому [3]. Зазначається, що рефлексія вчителем безпосередньої взаємодії характерна для вчителів, які вже засвоїли усі інші види рефлексивного аналізу та мають високий рівень професіоналізму. Специфічною особливістю рефлексії вчителя, з точки зору соціально-діяльнісного підходу, є її високий ступінь децентрації як здатності розуміти явища з позиції іншого. Вчитель має здійснювати рефлексію внутрішньої основи дії учня та водночас усвідомити основи організації власних дій, спрямованих на вирішення навчального завдання та конструювання методичних підходів для корекції та розвитку відповідних дій учня.

У сферу рефлексії вчителя як суб'єкта соціальної дії мають входити: спільний предмет дій вчителя та учня (особливості розуміння

навчального та виховного завдання вчителем та учнем, методичні прийоми та засоби роботи з ним); психологічні особливості учасників взаємодії, що визначають її динаміку, міру активності учасників, стильові особливості їхньої поведінки та ролі орієнтації; усвідомлення власної професійної позиції у взаємодії з учнем, що акумулює розуміння закономірностей психолого-педагогічної науки та визначає ставлення до учня; аналіз власної поведінки вчителем за соціальними критеріям, соціальним та культурним вимогам, моральними цінностями.

Таким чином, рефлексивні процеси забезпечують одночасну представленість в свідомості вчителя чотирьох ментальних презентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Предметна – полягає в презентації в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу. Соціально-перцептивна – забезпечує усвідомлення та розуміння психічних станів учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того як вчитель сприймається учнем. Морально-етична – відображає усвідомлення свої позиції в конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи. Професійно-особистісна – характеризує презентацію у свідомості особливостей свого професійного досвіду (педагогічна техніка, методичні засоби, професійна концепція), усвідомлення меж своєї професійної компетентності.

Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя з учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних презентацій в свідомості вчителя. Вони виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії.

Онтологічний аналіз психологічної природи професійної рефлексії вчителя в рамках соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі її функції:

1. Інтеграція численних суб'єктивних, власних та децентрованих (із позиції іншого) презентацій структурних складових педагогічної взаємодії в свідомості учителя.

2. Породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії.

3. Контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в рамках конкретної педагогічної ситуації.

4. Регуляцію педагогічної дії з врахуванням усвідомлюваних меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

5. Творчої зміни смислових утворень особистості, що забезпечують професійний розвиток вчителя у напрямку соціально-значущих функцій педагога.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз когнітивно-дослідницького та рефлексивно-інноваційного підходів у психологічній науці щодо розуміння психологічної сутності професійної рефлексії вчителя показав необхідність пошуку нових засад розуміння її функціонально-онтологічних аспектів. Розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її функцій у процесі педагогічної дії як гуманістичної взаємодії з діями учнів, тобто дії, що є за своєю природою соціальною. Соціальною дія стає якщо її регуляція включає відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як спів-діяча, що є умовою виникнення смислу своєї діяльності. Розуміння системно-структурної природи рефлексії на засадах соціально-діяльностного підходу дозволило нам визначити професійну рефлексію як систему рефлексивних процесів особистості вчителя, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти особливості професійної самосвідомості. З позиції соціально-діяльностного підходу, базовими функціями рефлексії є породження мотиваційно-смислового компоненту професійної дії та синтез процесуального-психологічного забезпечення педагогічної дії як складової педагогічної взаємодії.

Набуття смислу окремої педагогічної дії зумовлено здатністю рефлексії вчителя здійснювати одночасну представленість у його свідомості чотирьох ментальних презентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Вони забезпечують фіксацію обмежень в усвідомленні значень та смислів, які мотивують професійну дію вчителя та впливають на ефективність контролю за регулятивним інваріантом процесуального-психологічного виконання педагогічної дії. Істотною ознакою професійної рефлексії є її децентрованість, тобто здатність рефлексувати за Іншого. Рефлексія вчителя може існувати в режимі актуальної діяльності, в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій які тільки плануються в майбутньому. Соціально-діяльнісний підхід дозволяє визначити професійну рефлексію вчителя як метакогнітивний процес, стан та властивість, що забезпечує регуляцію вчителем власних дій у педагогічній взаємодії з урахуванням меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

Список використаних джерел

1. Аникина В.Г. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях: Учебное пособие/ В.Г. Аникина, Н.А. Коваль, И.Н. Семенов. – Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 108с.
2. Байер И.В. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала/ И.В. Байер, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. //Проблемы эксперимента в психологии. – М.: РАГС, 1998. – С.62-78.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
6. Лефевр В.А. Рефлексия : монография / В.А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. –496 с.
7. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление педагогов: Учебно-методическое пособие./ О.И. Лаптева, И.М. Войтик, И.Н. Семенов – Омск : ООИПКРО, 2003. – 117 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М., 1996. – 308с.
9. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. –М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.35-42.
11. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности / И.А. Стеценко ... дисс. канд. пед. наук. – Таганрог, 1998. – 228 с.
12. Grant T.C. Preparing for reflective teaching / T.C. Grant. – Boston, 1984. – P. 85.
13. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v.22. – №4. – P. 45-50.
14. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical / M. Van Manen // Curriculum Tnguiru, 1977. – № 6. – P. 25.
15. Wildman J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities / J. Wildman, J. Niles // Journal of Teacher Education. – 1987. – v.7. – P. 18.
16. Zeichner K. Varieties of discourse in supervisory conferences / K. Zeichner, D. Liston //Teaching & Teacher education. - 1985. – v. 1. – P. 36.

Е.Г. Мирошник

КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье проанализированы концепции профессиональной рефлексии учителя в рамках когнитивно-исследовательского, рефлексивно-инновационного и социально-деятельностного научных подходов.

Ключевые слова: интеллектуальная рефлексия, личностная рефлексия, профессиональная рефлексия учителя, децентрация, когнитивно-исследовательский, рефлексивно-инновационный, социально-деятельностный подходы.

О. Myroschnyk

CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL STUDIES

The analysis of cognitive (M. Van Manen, K. Zeichner, D. Liston, T.C. Grant, Yu. Kulyutkin, G. Sukhobskaya et al.) and reflective-innovation (V. Anikina, I. Semenov, S. Stepanov, O. Lapteva et al.) approaches in psychology related to the comprehension of psychological essence of teacher's professional reflection has shown the necessity of elaboration of its new functional-ontological aspects. The elaboration of such model should be based on its functions in the process of pedagogical act as humanistic interaction with pupil. Thus, this kind of act has a social nature. An act becomes a social if its regulation includes subject's reflection of his/her grounds of activity as well as his/her relation to other person as co-partner. This is a condition of activity's meaning appearance. The understanding of system-structural nature of reflection based on social-activity approach allowed to define professional reflection as a system of teacher's reflective processes. These processes allowed to create simultaneously and to integrate in teacher's consciousness mental presentations of subject grounds of professional activity to reflect social-psychological peculiarities of pedagogical communication, and to manifest professional self-consciousness. The main feature of professional reflection is its decentration. Teacher's reflection exists in the mode of actual activity, in grasping the meaning of acts, which were fulfilled in the past and acts is being planned in the future. So in the framework of social-activity approach teacher's professional reflection is considered to be a metacognitive process, state and quality which provides teacher's regulation of his/her own acts within pedagogical interaction according to the boundaries of teacher's and pupil's Self.

Key words: intellectual reflection, personal reflection, teacher's professional reflection, decentration, cognitive, reflective-innovational, social-activity approach.

Надійшла до редакції 24.05.2016 р.