

УДК 159.955.4 : 37.087

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

## **ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми.** Спроба науковців визначити точку відліку в оцінці критеріїв розвитку особистості вчителя у сфері професійній діяльності, породила різні наукові підходи щодо розуміння сутності його професійно-значущих властивостей. Достатньо поширеної в психолого-педагогічній науці є традиція визначення структурних складових особистості вчителя, виходячи із аналізу змісту педагогічної діяльності. Наприклад, відомий структурно-функціональний підхід до педагогічної діяльності заклав основу для визначення професійних здібностей вчителя (Н.В. Кузьміна). Розгляд сфер суб'єктності вчителя в професії дозволив виявити перелік професійних вмінь та навичок вчителя (А.К. Маркова). Аналіз домінуючого змісту професійної діяльності став основою для визначення мотиваційних утворень особистості та професійної спрямованості вчителя (Л.М. Мітіна).

© О. Мирошник, 2017

Водночас, аналіз педагогічної діяльності на рівні основних її одиниць (мотив, ціль, дія, операція, умови) не може визначити специфіку педагогічної праці. На сучасному етапі розвитку психологічної науки значна увага приділяється пошуку прихованих ресурсів категорії діяльності у поясненні природи психічного. Це є можливим завдяки результатам наукових пошуків щодо розуміння психологічної сутності колективної діяльності (В.В. Давидов) [1], соціально-психологічному аналізу групової діяльності (Е.І. Головаха), дослідженню природи індивідуальної діяльності особистості (В.Ф. Моргун) [3].

**Виклад основного матеріалу.** Спроба виходу за рамки абстрактного опису структури діяльності потребує пошуку її системоутворюючого початку. На думку Ю.М. Кулюткіна цим початком, що визначає психологічний зміст педагогічної діяльності, є ставлення вчителя до учнів. «Ми не можемо раціонально інтерпретувати поняття «вчитель» поза його ставленням до учня. Та навпаки, поняття «учень» може набути смисл, тільки як взяте у його відношенні до вчителя» [4, с. 10].

Відносини «вчитель-учні» є онтологічної ознакою професійної діяльності педагога та психологічною основою його спів-буття з учнями. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман розглядають спів-буття як категорію інтерпсихічного, що відображає внутрішні суперечності та рушійні сили будь якої людської спільності, у якій можливо вільне самовизначення кожного, хто входить до неї [4]. Одночасність існування та взаємодія цих різноспрямованих процесів, на думку В.І. Слободчикова, дозволяє розглядати феномен спів-буття рухливим, сприяючим, у нормі, до розвитку, до виникнення все більш складних видів єдності зв'язків та відношень [5]. Спів-буття є справжньою ситуацією розвитку, де вперше народжуються специфічні людські здібності, функціональні органи суб'єктивності, що у подальшому дозволяють дитині виявити самоставлення до власної життєдіяльності [5, с. 17].

Навчальна діяльність, що забезпечує спів-буття вчителя та учня, набуває ознак діяльності, яка реалізує самовизначення та самозміни дитини у навчальній спільності, сприяє формуванню позиції учня.

Однак, вчитель є не тільки учасником спів-буття із учнем, але є його організатором. Він визначає як предметно-дидактичну основу зв'язків та відносин із учнем, так й виявляє соціокультурну позицію по відношенню до учнів. Ця позиція має дихотомічний зміст. Перша,

характеризує орієнтацію на ототожнення, що є основою залучення школяра до загальнолюдських форм культури. Друга – на відокремлення як перетворення зв'язків та відношень, як умови становлення індивідуальності, суб'єктності учня. Г.А. Цукерман та В.І. Слободчиков називають ці позиції дорослого позиціями «умільця» та «вчителя» [6]. Дорослий, що навчає дитину у предметній співпраці різним вмінням є «умільцем». «Вчитель» же вчить дитину не стільки діяти, скільки попередньо вчитися діям. Звичайно, доросла людина має володіти арсеналом дій як «вчителя» так й «умільця», але вона має доцільно визначати прояв цих позицій залежно від особливостей педагогічної ситуації у взаємодії з учнем. Таким чином, спів-буття учителя з учнями потребує від нього розвиненої професійної рефлексії.

Існуючи підходи до розуміння професійної рефлексії вчителя, що орієнтовані переважно на дослідницьку (С. Грант, П. Кербі, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська) та інноваційно-творчу природу рефлексії (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов) як засобу або механізму пізнання та саморозвитку особистості педагога, не враховують в повній мірі онтологічного виміру його професійної діяльності.

Ця задача має бути розв'язана лише з позиції соціально-діяльнісного підходу [2]. В рамках цього підходу рефлексія розглядається як властивість суб'єкта, що дозволяє усвідомлювати, регулювати власну діяльність, яка опосередкована процесом спілкування та взаємодією із іншими людьми.

Тобто, в самому широкому сенсі, рефлексивні процеси мають забезпечувати процесуально-психологічний бік діяльності, що детерміновано не тільки мотивом та метою, але й статусно-рольовими характеристиками, нормативним регулюванням у конкретній соціальній групі чи спільності, ціннісними орієнтаціями, що відображають моральні канони соціальної системи. З позиції цього підходу, професійна рефлексія вчителя є системною властивістю особистості, яка забезпечує усвідомлення та регуляцію вчителем складових професійної діяльності, що здійснюється з урахуванням вимог спів-буття з учнями, спрямованого на розвиток їх суб'єктності в навчально-виховному процесі (самототожності в середині спів-буття з іншими, усвідомленням власних цілей, бажань, здібностей та особистісних якостей). Іншими словами, професійна рефлексія

здійснює регуляцію власних дій вчителя на основі усвідомлення ним меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

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

1) інтеграцію та диференціацію численних власних та децентрованих (з позиції іншого) презентацій структурних складових педагогічної взаємодії у свідомості вчителя;

2) породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії;

3) контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в рамках спів-буття із учнями;

4) регуляцію педагогічної дії із врахуванням усвідомлюваних меж власного «Я» та «Я» особистості учня;

5) творчої зміни смислових утворень особистості, що забезпечують становлення позитивної професійної ідентичності вчителя.

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 навчальних дій учня в рамках психологічного спів-буття з ним.

У сферу рефлексії вчителя як суб'єкта соціальної дії, спрямованої на досягнення спів-буття з учнями, 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 та їх міру активності, стильові особливості їхньої поведінки та рольової орієнтації; усвідомлення власної професійної позиції у взаємодії з учнем, що акумулює розуміння закономірностей психолого-педагогічної науки та визначає ставлення до учня; самоаналіз власної поведінки вчителем за соціальними критеріями, культурними вимогами, моральними цінностями.

Аналіз теоретико-прикладних досліджень [2] показав наявність парціальних властивостей рефлексії за критерієм часу. Так,

професійна рефлексія вчителя існує в режимі актуальної діяльності, в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій, які тільки плануються у майбутньому.

**Висновок.** Онтологічно рефлексія представлена в професійній діяльності вчителя як метакогнітивний процес, стан та професійна властивість, що з одного боку сприяє визначенню смислу професійної дії в умовах спів-буття з учнем, 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, а також є складовою самоконтролю професійної дії.

### *Література*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 204-228.
2. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. Науковий журнал. – К.-Полтава, 2016. – № 2 (10). – Част. 1. – С.189-199.
3. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. Науковий журнал. – К.-Полтава, 2015. – № 2 (8). – Част. 1. – С.23-44.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С.14-23.
6. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.25-36.