

УДК 378.011.3-051

## КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

*Желанова Вікторія В'ячеславівна*  
м.Луганськ

*У статті розглянуто критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у процесі контекстного навчання, до яких автор відносить рефлексивну компетентність та рефлексивно обумовлені складові особистості, а саме: мотиваційну та смислову сферу, а також професійну суб'єктність майбутнього фахівця. У представленій статті виокремлюються базові критерії та сукупність відповідних їм показників. Автор ґрунтується на таких вимогах до визначення критеріїв, як об'єктивність, чіткість, охоплення найбільш суттєвих та типових ознак, розкриття через ряд показників, пріоритет показників, які характеризують виявлення якості досліджуваного явища.*

*Ключові слова: критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, рефлексивна компетентність, мотивація, смислова сфера, професійна суб'єктність, контекстне навчання.*

У сучасному освітньому просторі в Україні все більшого поширення набувають практико-орієнтовані системи освіти. Досліджуваний нами феномен контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є відомим серед них. У попередніх працях нами було розглянуто сутнісні ознаки контекстного навчання [3], його міждисциплінарні витоки та терміносистему, обґрунтовано парадигмальні основи [4]. Ми з'ясували, що методологічне підґрунтя контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів складає парадигма, що синтезує ідеї когнітивної, особистісно орієнтованої та смислової освітніх парадигм. Ми доводимо, що такою поліпарадигмальною цілісністю є рефлексивна парадигма освіти. На підставі компаративного аналізу зазначених парадигм ми упевнились, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трактують одні й ті ж самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Ми поділяємо думку О. Бермуса, що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів [2]. На підставі позиції І. Зимньої [5] щодо перспективності поліпідхідності сучасної освіти ми наполягаємо, що стосовно нашого дослідження це є такі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний, суб'єктний, середовищний, задачний. У нашому дослідженні ми обґрунтовуємо рефлексивно-контекстний підхід. Ми вважаємо, що об'єднання

й переосмислення даних парадигм, а також наукових підходів з домінуванням рефлексивної парадигми освіти та рефлексивно-контекстного підходу можливе саме в межах контекстного навчання. Оскільки провідним джерелом змісту контекстного навчання є майбутня професійна діяльність, а його провідною одиницею є проблемна ситуація, що стимулює процес мислення студента, який регулюється рефлексивно-антиципаційними механізмами. Результативно-цільовою основою контекстного навчання ми вважаємо формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів. При цьому очевидною є проблема з'ясування критеріїв та показників їх сформованості у межах контекстного навчання.

Якнайповніше питання щодо формування критеріального апарату певних досліджень викладено у роботах Н. Кузьміної, де пропонується використовувати базовий критерій і сукупність показників. Подібний підхід поділяє А. Маркова. Сильною стороною цього підходу є відсутність строгого розділення критеріїв і показників, що додає їх взаємозв'язкам велику гнучкість і рухливість. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніцева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхово); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Башаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Феномен педагогічної рефлексії є одним з найбільш досліджуваних. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Канкалік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анисімов, О. Бодальов, А. Деркач,

І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Слассьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Вагомими у контексті нашого дослідження є праці О. Поліщук щодо феномену рефлексивної компетентності. Проте, при такій високій зацікавленості рефлексивною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, що пов'язані з дослідженням процесу формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у межах контекстного навчання у ВНЗ, зокрема критеріїв та показників зазначеного феномену залишаються поза увагою науковців.

Метою статті є з'ясування критеріїв та показників сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у межах контекстного навчання.

Визначаючи критерії та показники зазначеного феномену, зауважимо, що поняття критерій розуміється як засіб для судження, ознака, на основі якої виставляється оцінка, визначення або класифікація чогось, мірило оцінки [10]. Тобто, критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети [1]. При цьому необхідно брати до уваги й той факт, що поняття „критерій“ за своїм обсягом ширше, ніж поняття „показник“ і що останній входить до нього як складова частина та є компонентом критерію. Показник як компонент критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості [9].

При визначенні критеріїв необхідно дотримуватися певних вимог, які можуть бути сформульовані наступним чином: критерії повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти явища, яке досліджується; охоплювати типовий бік явища; формулюватися ясно, коротко, точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [7].

Цю думку розвивають також І. Ісаєв, наголошуючи, що загальні вимоги до визначення й обґрунтування критеріїв, які існують у теорії й практиці педагогічної освіти, необхідно доповнити вимогами, які відображають специфіку професійно-педагогічної культури:

- а) критерії повинні бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), за мірою виявлення яких можна судити про більший чи менший ступінь прояву даних критеріїв;
- б) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості у часі й культурно-педагогічному просторі;
- в) критерії повинні, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності;
- г) критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості;
- д) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, яку досліджують;
- е) якісні показники повинні виступати у єдності з кількісними;

ж) критерії повинні бути розкриті через ряд специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти [6].

Відтак, ми розуміємо критерій як ознаку, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, а показник – як компонент критерію, що характеризує типові особливості та сутність якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання.

Зазначимо, що до рефлексивних конструктів ми відносимо рефлексивну компетентність та рефлексивно обумовлені складові особистості майбутнього вчителя початкових класів, а саме: мотивацію, смислову сферу, а також професійну суб'єктність. Отже, розглянемо їх критерії та показники.

Рефлексивна компетентність. У нашому дослідженні ми вважаємо доцільним розглядати зазначений феномен у двох аспектах. Підставою першого є відоме у психолого-педагогічній теорії виокремлення певних видів педагогічної рефлексії (І. Семенов, С. Степанов, І. Стеценко). Тобто у цій площині критеріями сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є особистісна, міжособистісна, методологічна та предметно-функціональна рефлексія. При цьому показниками особистісної рефлексії є переосмислення і корегування своєї свідомості, діяльності та спілкування; міжособистісної – самопізнання, здійснюване шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе; методологічної – аналіз, оцінювання і корегування педагогічних теорій, власної діяльності, сприйняття її іншими; предметно-функціональної – осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності.

Основою розуміння другого аспекту рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є структурно-діяльнісна ознака. У цьому випадку зазначений феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності. Відповідно до цієї позиції ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний критерії сформованості рефлексивної компетентності. При цьому показниками мотиваційно-ціннісного критерію є мотивоване, ціннісне ставлення, установка до рефлексивної діяльності, позитивна, відкрита Я-концепція; когнітивного – спеціальні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні, соціально-психологічні, аутопсихологічні знання як теоретична основи рефлексивної компетентності; операційно-діяльнісного – система рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою й оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н.Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проективно-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Мотивація. Ми вважаємо доцільним розуміння мотиву як складного інтегрованого ієрархізованого утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її „потребовий стан“, певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення, а мотивації – як багаторівневого, багатокомпонентного, ієрархізованого динамічного утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність. Визначаючи критерії сформованості мотивації, ми враховували представлені у психолого-педагогічній літературі різноманітні мотиваційні характеристики, що умовно об'єднані у дві провідні групи: 1) змістовні, що пов'язані з сутністю діяльності; 2) динамічні, що розкривають процесуальні аспекти мотивів. Зазначені характеристики інтегруються в показниках, що характеризують якісні особливості мотивації, а саме: розвиненість, тобто широта (відбиває різноманітність мотиваційних факторів), гнучкість (відбиває динамічні характеристики взаємодії та взаємозмінюваності різних мотивів), упорядкованість (ступінь організованості її структури). Отже, мотивація не є статичним утворенням, а має функціональну динаміку протягом здійснення діяльності. У зв'язку з цим розгляд проблеми формування мотивації в контекстному навчанні містить як змістовні, так й динамічні аспекти. При цьому перший спрямований на з'ясування змісту мотивації майбутнього фахівця, а другий – на дослідження процесу трансформації мотивів у технології контекстного навчання.

Відтак, на підставі зазначених положень ми виокремлюємо змістовні, динамічні, якісні критерії сформованості мотивації майбутнього вчителя початкових класів. При цьому показниками змістовного критерію є пізнавальні, професійні та соціаль-

ні мотиви; динамічного – виникнення й усвідомлення спонуки, прийняття мотиву, реалізація мотиву, закріплення мотиву, актуалізація спонуки; якісного – розвиненість, гнучкість, упорядкованість.

Смисли. Відомо, що саме вони є тією інстанцією, яка підпорядковує собі інші життєві прояви особистості (О. Леонтьєв). Досліджуючи проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, ми вважаємо, що саме в цій освітній системі відбувається перехід на особистісно-смыслову парадигму освіти й створюються реальні умови для реалізації смислоутворювального контексту. На підставі наукових підходів Д. Леонтьєва [8] ми вважаємо критеріями сформованості смислової сфери особистості майбутнього фахівця смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки, що є ситуативними смисловими структурами; а також смислової диспозиції, смислового конструкту, особистісну цінність як стійкої смислової структури.

Професійна суб'єктність. Ми визначаємо зазначений феномен як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Розглянутий феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. Критеріями професійної суб'єктності вчителя початкових класів ми вважаємо суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, здатність до рефлексії, антиципацію. Відповідно показниками суб'єктної профе-

сійної позиції є система „суб'єктних” відносин учителя, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності. Показники педагогічної активності складає ініціативність, усвідомленість, ситуативність, надситуативність, інтегративність. Критерій здатності до рефлексії представлений такими показниками, як здатність аналізувати та розуміти власні дії; здатність до самопізнання; здатність аналізувати та розуміти педагогічну діяльність. Показниками сформованості антиципації є вміння прогнозувати й передбачувати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Відтак, у визначенні критеріїв та показників ми ґрунтувалися на положеннях рефлексивної парадигми освіти, що є поліпарадигмальною цілісністю когнітивної, особистісної та смислової парадигми освіти. У цій роботі вагомими для нас також були ідеї діяльнісного, компетентнісного, суб'єктного, контекстного наукових підходів. Представлені критерії відбивають сутнісні та типові ознаки рефлексивної компетентності, мотивації, смислів та професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів. Вони розкриваються через низку показників. При цьому очевидним є пріоритет показників, що характеризують виявлення якості досліджуваного явища. Представлені критерії та показники є підґрунтям діагностичної роботи на всіх етапах експериментальної частини дослідження. Проте, у поданій статті ми розглянули лише узагальнені критерії та показники. Зазначені нами показники потребують подальшого уточнення відповідно певним етапам контекстного навчання, що збігаються з динамікою руху діяльностей студентів, а саме: навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності.

#### Література і джерела

1. Алексеенко Б. М. Введение в основы научных исследований : (науч.-теорет. анализ, результат, рек.) / Б. М. Алексеенко. – Хмельницкий, 1993. – 67 с.
2. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А. Г. Бермус [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf](http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf).
3. Желанова В. В. Сутнісні ознаки та зміст контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. LYPI. Частина I. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 245 – 249.
4. Желанова В. В. Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 15 (226) серпень. – С. 262 – 272.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
6. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во Бел ГУ, 1997. – 144 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика : (опыт эксперимент. исслед.) / Н. И. Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 69 с.
10. Энциклопедический словарь : в 2 т. / [ред. Б. А. Введенский]. – М. : Сов. энцикл., 1963. – Т. 1 : А–Маскарон. – 656 с.

*В статье рассмотрены критерии и показатели сформированности рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов в процессе контекстного обучения, к которым автор относит рефлексивную компетентность и рефлексивно обусловленные компоненты личности, а именно: мотивационную и смысловую сферу, а также профессиональную субъектность будущего специалиста. В представленной статье выделяются базовые критерии и совокупность соответствующих им показателей. Автор основывается на таких требованиях к определению критериев, как объективность, четкость, охват наиболее существенных и типовых признаков, раскрытие через ряд показателей, приоритет показателей, которые характеризуют выявление качества исследуемого явления.*

*Ключевые слова: критерии и показатели сформированности рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов, рефлексивная компетентность, мотивация, смысловая сфера, профессиональная субъектность, контекстное обучение.*

*Criteria and indexes of formed reflective constructs of future teacher of initial classes in the process of context studies have been considered, to which the author refers the reflective competence, reflectively conditioned components of a personality, namely: motivational and semantic sphere, professional subjectness of future specialist. In the presented article base criteria and aggregate of indexes are selected as their constituent. An author ideas are based on such requirements to determine the criteria of objectivity, clearness, scope of the most substantial and typical signs, disclosed through the row of indexes, priority of indexes, which characterize the exposure of quality of the investigated phenomenon.*

*Key words: criteria and indexes of formed of reflective constructs of future teacher of initial classes, reflective competence, motivation, semantic sphere, professional subjectness, context studies.*