

EMPIRICAL RESEARCH OF THE REFLECTION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THEIR READINESS TO THE ORGANIZATION OF STUDENT'S RESEARCH ACTIVITY

Тягло Наталія Василівна,

здобувач, Запорізький національний університет

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Summary. The article analyzes the structure of the teacher's professional readiness for the organization of students' research activities and describes its components. It substantiates a system-forming character of the reflexive component of the indicated readiness. The results of an empirical study of reflection of the activity of school teachers by their individual components are presented. The work also reveals the discrepancy of indicators of partial reflection of teachers' activity, which negatively affects the efficiency of their professional performance as a whole and the organization of research activity of students in particular.

Анотація. У статті проаналізована структура професійної готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів, охарактеризовані її складові. Обґрунтований системоутворювальний характер рефлексивного компоненту зазначеної готовності. Презентовані результати емпіричного дослідження рефлексії діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти за її окремими компонентами. Виявлена невідповідність показників парціальної рефлексії діяльності педагогів, що негативно впливає на ефективність їх професійної діяльності в цілому та організацію науково-дослідницької діяльності учнів зокрема.

Keywords: professional activity, research activity, readiness, reflection, teacher.

Ключові слова: професійна діяльність, науково-дослідницька діяльність, готовність, рефлексія, педагог.

Постановка проблеми. Одним з актуальних завдань сучасної післядипломної педагогічної освіти в Україні є пошук шляхів ефективної підготовки вчителів до організації науково-дослідницької діяльності учнів. Адже саме вирішення цього завдання є стратегічним у контексті подолання проблеми старіння української науки, розвитку інноваційно-технологічного потенціалу країни, створення умов для гармонійного розвитку обдарованих школярів тощо.

Незважаючи на тривалий процес наукового осмислення таких питань як: педагогічне забезпечення, психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованих та здібних дітей (О. Антонова, С. Бергер, М. Кашапов, Н. Лейтес, О. Леонтович, О. Матюшкін, А. Обухов, О. Савенков, О. Яковлева та ін.), створення цілісних умов для організації науково-дослідницької діяльності учнівської молоді (О. Антонова, Ю. Біляєв, С. Балашова, Ф. Галіулліна, О. Повідайчик, Ю. Стрелкова та ін.), підготовка педагогів до професійної взаємодії із обдарованими учнями та розвиток їх професійної компетентності (А. Деркач, М. Кашапов, Н. Кузьміна, Ю. Поваренков, В. Шадриков та ін.), у педагогічній науці на сьогодні відсутній єдиний підхід як до розуміння сутності професійної готовності педагогів до організації науково-дослідницької діяльності учнів, так і до особливостей її формування і розвитку в умовах післядипломної освіти.

Здійснений аналіз останніх досліджень та публікацій, дає підстави стверджувати, що більшість наукових праць присвячується вивченню дослідницької компетентності вчителів (В. Загвязинський, І. Зимня, С. Іванова, О. Шквир та ін.) та організації науково-дослідницької діяльності студентів (О. Гирфанова, С. Омеляненко, П. Осипов та ін.). Проблема цілеспрямованої підготовки педагогів до організації науково-дослідницької діяльності школярів залишається маловивченою. Особливо це стосується рефлексивного компоненту готовності вчителів, проте саме вона забезпечує усвідомленість усієї діяльності фахівця, є значущим чинником ефективності взаємодії вчителя та учня у процесі їх спільного наукового пошуку.

Відтак, метою статті є емпіричне визначення особливостей рефлексії діяльності педагогів у контексті їх готовності до організації науково-дослідницької діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз наукових праць, присвячених визначенню сутності дослідницької діяльності людини в цілому (О. Антонова, Є. Гирфанова, О. Зимня, О. Леонтович, А. Обухов, П. Осипова, О. Савенков, А. Скотнікова та ін.) та особливостям науково-дослідницької діяльності школярів зокрема (О. Антонова, М. Арцев, А. Обухов та ін.), а також змісту та структурі професійної готовності педагогів (О. Гура, А. Деркач, І. Зимня, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), вимог до його дослідницької компетентності (С. Гончаренко,

В. Загвязинський, О. Леонтович, А. Хуторський, О. Шквір та ін.), створив підґрунтя для розуміння професійної готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів складним, системним особистісно-професійним утворенням, що визначає здатність педагога організувати, активізувати, супроводжувати дослідницьку діяльність учнів з отримання нових наукових знань та інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, конструктивний і рефлексивний компоненти.

Визначення зазначених компонентів готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів ґрунтується і на нормативному визначенні сутності компетентності особистості (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту») та загальноприйнятих компонентах структури особистості, а саме ціннісного, знаннєвого та вміннєвого.

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів відображає систему його професійних установок, цінностей, інтересів та включає: ціннісне ставлення до науково-дослідницької діяльності; науковий світогляд, наукову спрямованість та дослідницьку активність; дослідницьку позицію; мотивацію професійної педагогічної діяльності, професійного розвитку в цілому та розвитку у науковій сфері зокрема; мотивацію до організації науково-дослідницької діяльності учнів.

Як зазначає О. Обухов, внутрішня мотивація та інтерес до проблеми дослідження у самого педагога – основа успіху реалізації дослідницької діяльності його учнів [2, с. 37]. Дуже важливим елементом ціннісно-мотиваційного компоненту готовності є наявність у вчителя дослідницької позиції як внутрішнього прагнення до невизначеності, установки на знаходження власного рішення проблемної ситуації.

Крім того, варто наголосити на тому, що, як зазначав В. Вернадський, цінності науки є незалежними від вікових, національних або конвенційних особливостей; вони ґрунтуються на єдиних принципах та алгоритмах наукової традиції, зорієнтованої на максимально об'єктивні уявлення про світ, про себе та про себе у цьому світі, що підтверджуються досвідом. Прагнення до об'єктивності та певної особистісної відстороненості може стати міцною основою для взаємодії людини, яка транслює культурні норми та цінності (вчителя) і людини, яка входить у культуру, засвоює культурні нормативи (учня) [2, с. 62].

У ціннісних орієнтаціях педагогів у зазначеному контексті доцільно виокремити три групи ставлень до значущих моментів їх професійної діяльності:

- до наукової та дослідницької діяльності, а також до педагогічної діяльності в цілому (усвідомлення цілі та особистого смислу зазначених діяльностей, їх суспільної значущості, особистісна зацікавленість у їх результатах);

- до учня (його безумовне прийняття та спрямованість на його всебічний розвиток, організацію його науково-дослідницької діяльності);

- до самого себе як до педагога, науковця та наукового керівника (наявність позитивної професійної Я-концепції як сукупності уявлень про самого себе, прагнення до професійного саморозвитку в цілому та розвитку у науковій сфері зокрема).

Когнітивний компонент готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів складають різномірні професійні знання, причому специфіка наукової, науково-дослідницької діяльності, а також педагогічної діяльності в цілому вимагає складної системи професійних знань учителя. Так, систему професійних знань, на нашу думку, утворюють такі:

- знання щодо сутності наукових досліджень: філософської, загальнонаукової, спеціально наукової та прикладної методології наукового дослідження; методів та методик дослідження; технології наукового, у тому числі педагогічного дослідження;

- знання щодо сутності науково-дослідницької діяльності учнів та її організації і супроводу: особливостей наукового-дослідницької діяльності учнів (вікових, психолого-педагогічних, галузевих), специфіки її об'єктів, етапів, механізмів, специфіки результатів, чинників; особливостей організації та супроводу такої діяльності школярів (функціонального забезпечення, етапів освоєння, створення збагаченого дослідницького середовища, особливостей ефективної взаємодії з учнями, підготовки їх до участі у конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт);

- знання щодо себе як педагога, науковця та наукового керівника.

Особливостями професійних знань педагога щодо організації науково-дослідницької діяльності учнів є такі:

- комплексний характер: рівень професійної готовності залежить від здатності синтезувати знання з різних галузей науки та практики і перетворювати їх у особистісний інструмент професійної діяльності та розвитку. Відтак, професійні знання педагога мають бути сформовані на всіх рівнях: 1) методологічному (знання закономірностей розвитку загально філософського ряду, зумовленість цілей виховання і навчання та інше); 2) теоретичному (закони, принципи та закономірності наукового знання, наукової діяльності, її педагогічних та психологічних основ тощо); 3) методичному (рівень конструювання освітнього процесу, взаємодії з учнем); 4) технологічному (рівень вирішення практичних завдань організації науково-дослідницької діяльності школярів);

- системність, яка забезпечує цілісність та єдність розвитку особистісного і професійного компонентів;

- дієвість, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність.

Конструктивний компонент готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів визначається системою професійних умінь – засвоєних фахівцем комплексних способів успішного виконання складної професійної дії.

Основними властивостями професійних умінь педагога є адекватність педагогічній ситуації, осмисленість, гнучкість, успішність при змінах обставин, достатній темп, надійність (тобто непорушність, стійкість до впливу перешкод) (О. Столяренко [3]). Вони за своєю спрямованістю розподіляються на:

- метакогнітивні вміння: визначення проблемної ситуації, розчленувати проблемну ситуацію на відоме та невідоме, формулювати мету та завдання діяльності, об'єктивізувати результат, створювати моделі, формулювати гіпотези, визначати, обирати метод прийняття рішення, складати план та програму діяльності, аналізувати результат діяльності та її мети, визначати шляхи коригування діяльності, оцінювати етапи власної діяльності;

- науково-дослідницькі вміння: володіння методами наукового дослідження в цілому та педагогічного зокрема, уміння чітко формулювати досліджувану проблему, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження; планувати та організовувати експеримент; уміння презентувати результати власної дослідницької діяльності, підготувати публікацію або виступ за результатами своєї наукової роботи;

- проектувальні вміння: проектувати та створювати особливе освітнє середовище – збагачене дослідницьке, що спрямовує на самостійну дослідницьку діяльність учнів, самостійне прийняття ними рішень у складних дослідницьких ситуаціях; проектувати власну діяльність та науково-дослідницьку діяльність учнів;

- дидактичні вміння: застосовувати методи дослідницького навчання, стимулювати та підтримувати дослідницький інтерес учнів, вміння формувати в учнів наукову картину світу;

- комунікативні вміння: вибудовувати діалогічні, а не монологічні стосунки з учнями; домінуючого використання впливів, які організують, проти таких, що оцінюють та дисциплінують; встановлювати довірливі, партнерські стосунки; вести наукову дискусію;

- організаційні вміння: здійснювати психолого-педагогічну підтримку учнів, стимулювати та підтримувати самостійний науковий пошук учнів тощо.

Рефлексивний компонент готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів визначається здатністю аналізувати результати власної професійної діяльності в цілому та дослідницької діяльності зокрема, здатністю здійснювати рефлексію різних видів та рівнів.

Зважаючи на цілісний, інтегративний характер готовності педагога до організації науково-

дослідницької діяльності учнів як особливого особистісно-професійного явища, необхідно підкреслити те, що виокремлення її системоутворювального компонента є умовним, і на кожному етапі її актуалізації, формування та розвитку можна говорити про відносно домінування окремих її складових. Проте саме рефлексія як метакогнітивна функція організації психічного [1] є головним механізмом як контролю/самоконтролю професійної діяльності педагога, так і загальним механізмом функціонування та розвитку усіх складових його готовності до організації науково-дослідницької діяльності учнів.

Виходячи з таких методологічних принципів як: суб'єктності діяльності (передбачає спрямування аналізу діяльності на внутрішні якості, що приналежать суб'єкту діяльності та актуалізуються і розвиваються у неї); предметності діяльності (при вивченні діяльності необхідно виходити з аналізу результатів як системоутворювального фактору та умов діяльності); єдності свідомості та діяльності (діяльність вивчається як усвідомлена реальність, а усвідомленість діяльності тісно пов'язана з цілепокладанням та рефлексією, що визначають її хід) (за А. Карповим, О. Леонтьєвим, В. Шадриковим та ін.), особливого значення для діагностики цілісної готовності педагогів до організації науково-дослідницької діяльності учнів набуває визначення особливостей їх рефлексії діяльності.

Вкрай важливим, на нашу думку, є розуміння того, що рефлексія як прояв рефлексивності у діяльності, буде мати індивідуальну міру вираженості за конкретними компонентами діяльності. По відношенню до кожного компонента діяльності рефлексія вирішує завдання найкращого виконання в структурі діяльності. В наслідок того, що кожний компонент змістовно відрізняється від іншого, рефлексія актуалізується у кожному компоненті з різним змістом і саме цим буде детермінована різна міра її вираженості [4]. Ефективне здійснення діяльності забезпечується середніми показниками рефлексії суб'єкта по кожному компоненту.

Отже, з метою визначення особливостей професійної готовності вчителів до організації науково-дослідницької діяльності учнів з наступним визначенням шляхів її розвитку у системі післядипломної освіти, було здійснено емпіричне дослідження вираженості рефлексії діяльності педагогів за окремими компонентами психологічної системи діяльності.

Дослідження проводилось серед 86 учителів закладів загальної середньої освіти, які викладають предмети різних освітніх галузей у 5-11 класах та мають досвід організації науково-дослідницької діяльності учнів (вік від 32 до 67 років, стаж педагогічної діяльності від 9 до 46 років, 62 жінки та 24 чоловіки). Участь у дослідженні була добровільною. Дослідження здійснювалось за допомогою Тесту рефлексії діяльності (авт. В. Шадриков, С. Кургінян), яка є

валідізованою методикою, спрямованою на визначення міри індивідуальної вираженості парціальної рефлексії діяльності за трьома шкалами: 1) інформаційна основа діяльності, що визначає рефлексію предметних та суб'єктивних умов діяльності, що забезпечують її організацію відповідно до поставленої мети та очікуваним результатом; 2) мотивація та цілепокладання діяльності, яка виявляє рефлексію мотивів та цілей діяльності, пов'язаних з її змістом та очікуваними результатами; 3) прийняття рішення та здійснена діяльність, що визначає рефлексію виявлення проблемної ситуації, висування гіпотези та відпрацювання суджень про варіанти її вирішення, визначення принципу її рішення, а також оцінку як вибір найбільш оптимального варіанту вирішення проблемної ситуації для ефективного здійснення діяльності [4].

За результатами здійсненого емпіричного дослідження були отримані такі дані. За загальним показником рефлексії діяльності 25,6% педагогів мають низький рівень її розвитку, 47% - середній, 17% - високий рівень. Що стосується індивідуальної міри представленості рефлексії інформаційної основи діяльності вчителів, то 36% вчителів мають низький рівень її розвитку, 58,4% - середній та 5,81% - високий. За шкалою рефлексії мотивації та цілепокладання діяльності 26,7% опитаних педагогів виявили її низький рівень розвиненості, 44,1% - середній та 29% - високий. Та за шкалою рефлексії прийняття рішення та здійснення діяльності 20,9% вчителів виявили її низький рівень, 45,3% - середній та 33,7% - високий.

Отримані результати засвідчили про таке.

По-перше, внаслідок того, що ефективність діяльності суб'єкта виражається в розвиненості його рефлексії стосовно її окремих конструктів (за В. Шадриковим), то можна припустити, що вчителі, які мають низький рівень розвитку рефлексії виявляють значні труднощі в ефективному здійсненні їх педагогічної діяльності в цілому та діяльності з організації науково-дослідницької роботи учнів зокрема. Низький рівень розвитку рефлексії діяльності засвідчує про відсутність у педагогів умінь, необхідних для оцінки предметних та суб'єктивних умов діяльності, умінь з виявлення мотивів та цілей діяльності, пов'язаних з її змістом та очікуваними результатами, а також умінь, необхідних для виявлення проблемної ситуації, висування гіпотез та відпрацювання суджень про варіанти її вирішення. Тобто тих метакогнітивних умінь, які складають конструктивний компонент готовності педагогів до організації науково-дослідницької діяльності та віддзеркалюють як етапи мисленнєвого пошуку, так і етапи науково-дослідницької діяльності.

По-друге, високий рівень розвитку рефлексії діяльності засвідчує про неадекватну оцінку (недооцінку або переоцінку) педагогом предметних та суб'єктивних умов власної діяльності, що

призводить до виникнення сумнівів у відборі необхідної інформації та виборі способів вирішення проблемної ситуації. Зазначена ситуація також негативно впливає на ефективність професійної діяльності педагога в цілому та діяльності з організації науково-дослідницької роботи учнів зокрема: при достатньо чіткому уявленні про очікуваний результат діяльності, пов'язаному з мотивацією та цілепокладанням, відбувається затримка прийняття рішення та реалізація шляхів вирішення проблемної ситуації.

По-третє, серед педагогів, які прийняли участь у дослідженні 36% мають дисгармонійність вираженості рефлексії різних конструктів діяльності. Причому зазначена дисгармонійність у більшій мірі виявляється у невідповідності показників рефлексії інформаційної основи діяльності показникам рефлексії мотивації та цілепокладання діяльності, а також рефлексії прийняття рішення та здійснення діяльності. Крім того, - у невідповідності показників рефлексії інформаційної основи діяльності та рефлексії мотивації і цілепокладання діяльності показникам рефлексії прийняття рішення та здійснення діяльності. Це, у свою чергу, призводить до порушення перебігу діяльності (як мисленнєвої, так і предметної), знижує її ефективність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Організація науково-дослідницької діяльності учнів вимагає від вчителя складної системи ціннісно-мотиваційних, когнітивних, конструктивних та рефлексивних властивостей. Він має бути не тільки дидактом, методистом, але і тьютором, модератором, який володіє методами наукового пошуку, характеризується науковим стилем мислення тощо. В структурі готовності педагога до організації науково-дослідницької діяльності учнів рефлексивний компонент забезпечує її цілісність, єдність, флексильність. Проведене емпіричне дослідження вираженості рефлексії діяльності педагогів за окремим компонентами психологічної системи діяльності засвідчило про гостру необхідність корегування змісту та методів післядипломної освіти вчителів, її спрямування на розвиток в них рефлексивних здібностей, оволодіння механізмами рефлексії діяльності.

Список літератури

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 424 с.
2. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 280 с.
3. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: Учеб.пособие для средних профессиональных заведений. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 382 с.
4. Шадриков В.Д., Кургиян С.С. Парциальность рефлексии деятельности. Акмеология. 2015. Т. 64. - С.68-83.