

T. P. Kuchai

AESTHETIC EDUCATION AT JAPANESE ELEMENTARY SCHOOLS

The article presents the problem of aesthetic education at primary schools in Japan. School in Japan plays a significant role in shaping the traditional features of Japanese national character (hard work, dedication, perseverance, ability to see and appreciate the beauty of the world), in aesthetic education that they develop in the socialization process of children. Particular attention is paid to the color as a means of harmonization. Children combine colors of different color phases, saturations and tones. By studying combinatorics children create a variety of compositions based on accent, rhythm, contrast, that study to be focused on the color palette of nature itself, which creates a harmonizing effect on emotional state. Study of color is focused on training students' sense of beauty. So, classes are designed to develop self-observation and creativity, to promote the development of skills in independent work. The classes on the subjects of children's aesthetic orientation acquire a sense of beauty, rhythm - the rhythm of the universe, which expresses the harmony of heaven and earth, achieving a high level of aesthetic education, which makes it possible to embody beauty as a result of their work and contribute to the economy. Analysis of aesthetic education in primary schools in Japan demonstrates the uniqueness and originality of the process.

Keywords: aesthetic education, school, Japan, kids.

Подано до редакції 20.08.13

УДК: 378.147:001.08

О. О. Лаврентьєва

АКТИВІЗАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

У статті розкриваються питання змісту й характеру методологічної рефлексії, що має бути сформована в майбутнього вчителя з метою усвідомлення й осмислення ним педагогічних явищ, створення образу нескінченно можливої педагогічної реальності; показано можливості навчального діалогу в активізації методологічної рефлексії у студентів; наведено типологію вправ; розкрито шляхи реалізації принципу критичного насичення навчальною інформацією в організації навчального діалогу.

Ключові слова: методологічна рефлексія, навчальний діалог.

Постановка проблеми. В умовах постійних змін, стрімкого розвитку загальнопедагогічних підходів до організації навчально-виховного процесу, широких можливостей щодо вибору часткових методик викладання, навчальних програм, підручників, дидактичних матеріалів сучасний учитель перебуває повсякчас у «ситуації розвитку» (С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір [2]). Причому, зміна й розвиток однієї ситуації приводить до виникнення нової ситуації, уже з новими проблемами та завданнями. Виявляється, що перебувати в авангарді подій може той вчитель-професіонал, який вільно орієнтується в потоці наукових підходів, теорій, методик, методичних розробок, що не тільки доповнюють одна одну, але й часто конкурують одна з одною. Це вчитель, який має в своєму розпорядженні набір інструментарію, який дозволяє йому обгрунтовано здійснювати відбір доцільних засобів для проектування варіантів педагогічної реальності із заданими характеристиками [2].

О. Ходусов правомірно вказує на те, що побудові оптимальної моделі цілісного педагогічного процесу, своєчасному внесенню коректив у створювану модель і в реальний хід організації педагогічної системи, розвитку «особистісного ресурсу» учителя, сприяє сформована в педагога методологічна рефлексія. Саме ме-

тодологічна рефлексія, що відбувається на ґрунті професійних цінностей та науково-педагогічних знань, і забезпечує вироблення вчителем програми індивідуальної поведінки в умовах професійної діяльності; запобігає «звужуванню» простору професійної культури, замкнутості й негнучкості професійних дій вчителя [11].

Аналіз публікацій. Рефлексія, як показує аналіз наукової літератури, є механізмом майже всіх важливих психологічних процесів. Широта представленості категорії «рефлексія» у наукових дослідженнях, пояснюється універсальністю механізму її дії, в основі якого лежить принцип зворотного зв'язка, що проявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда [8]. Глибоке осмислення цього феномену подано в дослідженнях психологів: Б. Ананьєва, Л. Віготського, Б. Вульфова, І. Беха, В. Давидова, Г. Костюка, І. Ладенка, О. Леонтєва, С. Максименка, Ю. Машбиця, В. Моляка, С. Рубінштейна, М. Смульсон, В. Шадрикова, Г. Щедровицького та інших. Відзнакою сучасних розробок є розгляд рефлексії не лише в контексті мисленнєвих процесів, але й у діяльнісному, професійному та ціннісному для індивіда аспектах. Цій проблемі присвячені роботи в галузі філософії, зокрема П. Зинченка,

В. Лекторського, В. Лефевра, М. Розіна, І. Семенова, Ю. Шрейдера та інших.

У випадку майбутнього вчителя важливим виявляється усвідомлення й рефлексія ним педагогічної діяльності як творчого процесу, на що вказують праці О. Анісімова, О. Бодальова, Л. Григоровської, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, М. Марусинець, Л. Митиної, Т. Разіної, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Т. Шамової та інших. Ученими аналізуються й виокремлюються види, типи педагогічної рефлексії, досліджуються особливості, чинники й рушійні сили, що сприяють переходу майбутнього вчителя на рефлексивну позицію в організації навчально-виховного процесу й побудові доцільних суб'єкт-суб'єктних стосунків з учнями.

Достатньо новим у психолого-педагогічних розвідках виявляється напрям, в якому вивчаються особливості протікання методологічної рефлексії у вчителя-дослідника. Ці питання порушені й окреслені в роботах О. Бережної, В. Краєвського, С. Казанцева, В. Кравцова, О. Ходусова та інших.

Метою статті є розгляд змісту поняття «методологічна рефлексія», огляд основних засобів переходу майбутніх учителів у рефлексивну позицію, активізації методологічної рефлексії під час організації навчального діалогу.

У психологічному словнику *рефлексія* (від лат. reflexio – вигин, відображення) представлена як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування; самоаналіз. Змістом рефлексії є перехід неявного знання в явне, формалізоване і логічно розчленоване із застосуванням гіпотез, ідеалізацій [9, с. 157].

А. Карпов виокремлює різні *модуси рефлексії*, де вона є такою собі синтетичною психічною реальністю, що може виступати як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них. Саме синтез цих модусів і становить її якісну визначеність [3, с. 48].

О. Ноженкіна зафіксувала такі напрями трактування змісту рефлексії. У гносеологічному аспекті – здатність людської думки міркувати про себе саму. При онтологічному підході рефлексія розкривається як здатність суб'єкта зрозуміти процес породження власної думки. Екзистенціально рефлексія виступає самопізнанням життя – існуванням, до якого здатна індивідуальна особистість. Феноменологічно рефлексія є здатністю індивідуального суб'єкта вводити в тему свідомого пізнання своє психічне життя й власне «Я» [8].

Г. Щедровицький та його послідовники трактують рефлексію як усвідомленість підстав і засобів мислєдіяльності. Основою для здійснення рефлексивної діяльності є так званий *рефлексивний вихід*. Індивід «повинен вийти зі своєї колишньої позиції діяча й перейти в нову позицію – зовнішню, як стосовно колишніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно май-

бутньої, проектованої діяльності. Нова позиція діяча, по відношенню до його колишньої позиції, буде називатися *«рефлексивною позицією»*, а знання, вироблені в ній, будуть *«рефлексивними знаннями»*, оскільки вони беруться щодо знань, вироблених у першій позиції» [12, с. 487].

Т. Разіною визначено базові *функції рефлексії*: організація процесу мислення, аналіз процесу мислення, контроль розумових стратегій, пошук нового знання усередині себе [10].

Відтак, мета рефлексії – методологічне обґрунтування теоретичної системи; її засобами виступають аналіз смислових підвалин певної системи знання, зміна старих парадигм досконалішими; результатом стає збагачення об'єкта, на який спрямовується рефлексія, шляхом виявлення концептуальних структур більш високого порядку узагальнення [9, с. 157]. У процедурі рефлексії виділяють три основних етапи: аналіз діяльності, критику попередньої діяльності на основі аналізу й пошук нового зразка діяльності. Пусковим механізмом виникнення рефлексії є наявна проблемна ситуація, якась неузгодженість, утруднення в досягненні цілей.

У сучасній психологічній літературі мова йде про безліч різноманітних форм, видів, аспектів рефлексії. Проте, правильніше було б говорити про різноманітні сфери додатку рефлексивного принципу, сфери існування рефлексивних процесів, основними з яких є мислення, комунікація, самосвідомість і діяльність особистості (О. Ноженкіна [8]).

На сьогодні прийнято говорити про три *види рефлексії*: *елементарну рефлексію*, що приводить до розгляду й аналізу знань і вчинків, до міркувань щодо їхніх меж і значення; *наукову рефлексію*, яка припускає критику й аналіз теоретичного знання, проведеного на основі застосування методів і прийомів, властивих певній галузі наукового дослідження, і *філософську рефлексію*, тобто рефлексію, що приводить до усвідомлення й осмислення буття й мислення, людської культури в цілому [4].

І. Ладенко, за особливістю протікання процесу, вирізняє шість видів рефлексії: предметно-формульовану; класифікаційну; інтегруючу; інтерогаційну; організаційно-психологічну; методологічну [6, с. 35-37].

Залежно від домінуючого виду діяльності, на фоні якої відбувається рефлексія, можуть бути виокремлені інтелектуальна, комунікативна, соціально-перцептивна, особистісна чи індивідуальна і професійна види рефлексії.

Рефлексія для педагога – не просто знання чи розуміння іншого. Професійна рефлексія вчителя є процесом самопізнання як професіонала шляхом самоаналізу власних професійних знань і особистих якостей, поведінки та переживань у зв'язку з професійною педагогічною діяльністю, усвідомлення того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти навчально-виховного процесу (М. Марусинець [7]).

Рефлексія в педагогічній діяльності – це процес уявного, випереджального або ретроспективного аналізу якої-небудь професійної проблеми, професійного утруднення або успіху, у результаті якого виникає осмислення їх сутності, народжуються нові перспективи професійної діяльності [7; 8].

Зазвичай, вказують на три основні види педагогічної рефлексії – соціально-перцептивну, комунікативну й особистісну. Встановлено, що особистісна й комунікативна рефлексія вчителя здійснюється за допомогою типових для всіх видів рефлексії дій. Соціально-перцептивна ж рефлексія, як специфічна для педагогічної діяльності, здійснює функцію регуляції педагогічного спілкування в умовах неузгодженості стратегії і тактики педагогічного впливу [8]. Її сутність полягає в переосмисленні, повторному перегляді педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувався щодо учнів у процесі спілкування з ними.

М. Марусинець, у результаті спеціальних досліджень, побудувала типологію професійної рефлексії вчителя: педагогічну (відносно учнів), ділову (відносно інших суб'єктів навчально-виховного процесу) рефлексію та авторефлексію, або саморефлексію (відносно себе як особистості вчителя) [7].

Проте, сьогодні, як окремий й такий, що має самостійне значення для наукової та практичної педагогічної діяльності, відзначають особливий тип – методологічну рефлексію, яку пов'язують із методикою і логікою організації та здійснення педагогічної діяльності в цілому, у її практичній і теоретичній формах.

У філософських підходах *методологічна рефлексія* трактується як приналежна до сфери наукового дослідження. Ця традиція подекуди зберігається й у дослідженнях педагогічних. Проте, сучасна соціокультурна ситуація спростувала думку щодо чіткого розмежування педагогічної науки та практики. Сьогодні професійно-педагогічна діяльність набуває все більш виразного методологічного характеру.

Як відомо, професійно-педагогічна діяльність є галуззю професійної діяльності педагога з навчання, виховання і розвитку учнів. Вона може відбуватися у теоретичній та практичній формі, які хоча і не співпадають за цілями, засобами й отриманим продуктом, проте мають певну логіку розгортання й підкоряються певним педагогічним закономірностям.

Якщо предметом діяльності вчителя є навчально-виховний процес чи його окремі аспекти, для розв'язання виниклих педагогічних ситуацій педагог зазвичай використовує готові схеми, розроблені технології, усталені підходи. У випадку, коли ж для вирішення своїх завдань у вчителя немає потрібного інструментарію, то предметом його діяльності стають наукові підходи, теорії, методи і форми діяльності, методичні розробки. Саме вони потребують рефлексивного аналізу та реконструювання з метою отримання (створення) нової наукової системи, за допомогою якої можливе виконання завдань і досягнення педагогічних цілей [2].

У результаті виникає *«методологічна ситуація»* (Г. Щедровицький [12]). У цьому випадку методологічна робота, яку виконує вчитель, уже носить теоретико-дослідницький характер. Вона потребує самовизначення щодо власних наукових поглядів, професійних переваг і вподобань, оцінки й узагальнення власного педагогічного досвіду і досвіду інших педагогів, тобто рефлексивного виходу. Якими би ґрунтовними знаннями про методи наукового дослідження не володів педагог, вони виявляються недостатніми для проведення продуктивної методологічної роботи. Здатність усвідомити, систематизувати й адаптувати до досліджуваного об'єкту, відповідно його природі і сутнісних характеристик, цілей діяльності методи й засоби дослідження фіксується категорією *«методологічна рефлексія»* [11].

В. Краєвський зазначає, що *методологічна рефлексія* – це здатність дослідника одержувати нові методологічні знання шляхом адаптації філософських, наукових і загальнопедагогічних методологічних знань до досліджуваного предмета. Методологічна рефлексія забезпечує формування методологічного забезпечення кожного конкретного дослідження. У педагогічній же практиці проявом методологічної рефлексії є, на думку вченого, здатність педагога застосовувати наукові знання для аналізу власних дій у пошуках найкращих шляхів навчання й виховання [5].

Становлення і розвиток методологічної рефлексії більшість дослідників пов'язують із включенням майбутнього вчителя в моделювання задачної структури педагогічної діяльності, де виявляються необхідними прояви рефлексії, емпатії, емоційності, творчості, інтелектуальної гнучкості тощо задля пошуку багатоваріантних шляхів вирішення педагогічних завдань.

Майбутній учитель, розв'язуючи професійні завдання, має виступати нібито *«носієм»* рефлексії, коли знання й рефлексія, існуючи разом, народжують компетентного професіонала. Педагогічна теорія тут виступає як відсутня ланка в діалозі з педагогічним досвідом, така, що розширює простір професійно-педагогічної підготовки, з огляду на перевірений історією педагогіки досвід [11].

Для цього в індивідуальній методологічній рефлексії повинні бути об'єднані обидві характеристики наукового педагогічного знання – його концептуальність і нормативність. Нормативні знання дозволяють озброїти педагога-дослідника реальним, *«працюючим»* методологічним інструментарієм, запобігнути таким недолікам, як-от невірність і самоочевидність висновків, абстрактність міркувань із приводу вже встановлених раніше істин, малій переконливості, невисокому рівню обґрунтованості вироблених рекомендацій. Ознаками концептуальності виступають: явна позиція, авторське трактування розглянутих питань, висунення керівної ідеї, системність, чіткість, що припускає однозначність уживаних термінів; відповідність сучасним вимогам; повнота змісту [5].

Виразна й систематична методологічна рефлексія

має охоплювати не лише рекомендації педагогічної науки й передового педагогічного досвіду, але насамперед й власний педагогічний досвід майбутнього вчителя, що формується [11].

Становлення методологічної рефлексії починається з освоєння тих норм діяльності, які традиційно пов'язуються із суб'єктивністю, зі сферою свідомості: оволодіння культурою мислення, рефлексії, розуміння, спілкування, творчої й цільової діяльності, психологічною культурою [11]. Одним з таких природних засобів професійної підготовки майбутнього вчителя виступає навчальний діалог.

Н. Волкова вважає, що «діалог – дія в педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові самовиразитися в спілкуванні» [1, с. 100]. Специфіка навчального діалогу пов'язана з особливостями діалогу в цілому, однак якщо у звичайній розмові діалог є формою спілкування людей, то навчальний діалог – є способом навчання, який має свою структуру, динаміку й композицію. Навчальний діалог, основу якого складає діалогічне спілкування, розглядається як форма взаємодії між партнерами, опосередкована системою знань і різними способами комунікації [1].

Технологія організації діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (Де відбувається діалог? Хто партнер у діалозі? Яка мета діалогу? Що треба з'ясувати, усвідомити, до чого спонукати). Мотив спричиняє найрізноманітніші вияви спілкування: запитання-відповідь, прохання-згода (або відмова), пропозиція-згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, учасник діалогу має спланувати своє висловлювання, тобто продумати його тему, основну думку, форму і стиль [1].

До рефлексивних процесів, що функціонують у спілкуванні, належить самопізнання, самоаналіз, переосмислення й повторний огляд власної думки про себе, думки про інших людей, а також про те, що, на думку суб'єкта, думають про нього інші люди, як вони його оцінюють і як до нього ставляться [8].

Істотною ознакою рефлексії є звичка задавати питання самому собі, тобто перебувати у діалозі з самим собою. Тому одним із прийомів організації навчального діалогу є розгляд базових методологічних категорій не у вигляді дефініцій, а у формі питань. Викладач у цьому випадку має звертати увагу на формування в майбутнього вчителя вмінь застосовувати отримані знання для аналізу його власних дій у пошуках найкращих шляхів навчання й виховання [5].

Для того, щоб навчальний діалог виконував свої функції й спрацьовував на користь професійного розвитку майбутнього вчителя, він повинен бути організованим за певними вимогами: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами; зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів; персоніфікована манера спілкування («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися»); поліфонія взаємодії; двоплановість позиції педагога у діалогічному навчанні [1].

А. Коржуєв, В. Попков, С. Рязанова розробили типологію вправ, які можуть бути використані для активізації методологічної рефлексії студентів під час навчального діалогу. З-поміж них:

1) Конструювання ситуації, коли з очевидно неправильної посилки шляхом коректних логічних міркувань виходить висновок, що явно суперечить наявним у студентам знанням і уявленням.

2) Конструювання ситуації, коли зі справедливого твердження шляхом некоректних логічних операцій виходить абсурдний висновок.

3) Некоректне критичне осмислення очевидно правильного результату, яким в результаті виглядає сумнівним [4].

Подана студентам під час навчального діалогу інформація має відповідати принципу критичного насичення [4]. Це передбачає, по-перше, що у навчальній інформації повинні втримуватися фрагменти, які спонукають студентів осмислювати їх з погляду різних, незалежних один від одного підходів. Спонукальними словосполученнями, що провокують самостійну оцінку ступеня вірогідності різних тверджень шляхом незалежного їхнього одержання з інших міркувань, тут є такі: «розглянемо, як одержати цей результат, застосовуючи (такий спосіб)», «це є одночасно й наслідком (певного закону, положення)», «однак, з іншого боку...» тощо.

По-друге, у пропонованій інформації повинні, поряд із формально-стверджуваними, міститися й фрагменти, що спонукають до пошуку сенсу, критичної оцінки наведених тверджень. Для такої навчальної інформації характерна наявність зворотів і фраз типу: «подивимося, чи завжди це справедливо...», «обговоримо, чи спрацьовує ця закономірність чи закон в інших умовах», «змінимо ті чи інші характеристики досліджуваного об'єкта або зовнішнього впливу на аналогічні» [4].

По-третє, в інформації, по можливості, повинні бути відбиті історичні етапи розвитку науки, діалектика становлення, боротьба ідей та ретроспектива поглядів на виучуване положення.

По-четверте, інформація має включати впливові на хід явища чи процесу фактори та умови. Їх актуалізація можлива за наявності таких звернень: «розглянемо як саме дана умова впливає на...», «які наслідки можна спостерігати під час зміни обставин?» тощо.

По-п'яте, інформація повинна ілюструвати наслідки неправомірного отождолення чи навпаки безпідставного протиставлення об'єктів чи явищ. Методологічна рефлексія в цьому випадку передбачає виявлення основ для порівняння об'єктів, з'ясування ступеня їх подібності, як зовнішньої, так і глибинно внутрішньої. Показником її проходження свідчать питання типу: «начебто мова йде про однакові поняття (об'єкти чи явища), проте у своєму вияві в певних обставинах вони охоплюють різні сторони» або «безумовно це різні поняття, але механізми їх прояву подібні» тощо [4].

Звичайно, при реалізації вимог критичної насиченості інформації слід дотримуватися міри – її пере-насичення, перебільшена проблематизація можуть привести до «втрати інформативності». Головне, щоб викладач виступав у такому діалозі не в ролі останньої інстанції, не повідомлювачем, а дослідником, який залучає студентів до спільного пошуку істини [4].

Висновки. Методологічна рефлексія – це здатність дослідника одержувати нові методологічні знання шляхом адаптації філософських, наукових і загальнопедагогічних методологічних знань до досліджуваного предмета. У педагогічній практиці методологічна рефлексія проявляється у здатності застосовувати наукові знання для аналізу власних дій у пошуках найкращих шляхів навчання й виховання (В. Краєвський). Загалом, методологічна рефлексія в педагогічній діяльності об'єднує в собі теоретичну рефлексію і рефлексію власної практики вчителя, виконуючи специфічну функцію: послідовно сприяє формуванню різних видів узагальнення, що відповідні

видам мислення, та дозволяє розвинути в педагога потребу в творчому мисленні і здатність реалізовувати її на індивідуально-особистісному рівні. У результаті розвинена методологічна рефлексія сприяє зміні ступеня усвідомлення й осмислення педагогічних явищ, формує цілісне сприйняття навколишньої дійсності, з її закономірностями, взаємозв'язками й перспективами розвитку (О. Ходусов). Активізація методологічної рефлексії в майбутнього вчителя передбачає його вихід на рефлексивну позицію стосовно отриманих науково-педагогічних знань і пропонованого педагогічного досвіду. Цьому сприяє залучення студентів до вирішення різноманітних навчальних ситуацій у формі діалогу, побудованому на принципі критичного насичення навчальною інформацією. Така діяльність у поєднанні з позааудиторними формами роботи (конференціями, «круглими столами», диспутами, вечорами запитань і відповідей тощо) дозволяє ефективно й результативно сприяти активізації й розвитку в студентів методологічної рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Діалогічно-дискусійні технології навчання у педагогічній комунікації / Н. П. Волкова // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк, 2004. – № 2. – С. 100-110.

2. Гончаренко С. Фундаментальність знань учителя як новий виклик розвитку суспільства / Семен Гончаренко, Василь Кушнір, Григорій Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – С. 9-20.

3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : монография / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 310 с.

4. Коржуев А. Как формировать критическое мышление? / А. Коржуев, В. Попков, Е. Рязанова // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 55-60.

5. Краевский В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – №2. – С. 72-79.

6. Ладенко И. С. Рефлексия в науке и обучении : Сб. науч. тр. / И. С. Ладенко. – Новосибирск : ИИФ-ФСО, 1989. – 254 с.

7. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія / М. М. Марусинець. – Івано-Франківськ; Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – 419 с.

8. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога: монография / О. С. Ноженкина. – Смоленск: Уни-версум, 2012. – 222 с.

9. Психологічний словник / [ред. В. І. Войтко]. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.

10. Разина Т. В. Научная рефлексия у студентов и ее формирование в процессе обучения в вузе / Т. В. Разина // Психология обучения. – 2011. – № 2 (февраль). – С. 66-70.

11. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : Дис. ... д-ра педагогических науки: 13.00.08 / Ходусов Александр Николаевич – М., 1997. – 430 с.

12. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 450 с.

REFERENCES

1. Volkova, N.P. (2004). Dialogichno-dyskusiyini tekhnolohiyi navchannia u pedahohichniy komunikatsiyi [Dialogic-discussion learning technologies in teaching communication]. *Problemy pedahohichnykh tekhnolohiy – Problems of educational technologies*, 2, 100-110. Lutsk [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S. (2007). Fundamentalnist znan uchytelia yak novyy vyklyk rozvytku suspilstva [Fundamentality of teacher's knowledge as a new challenge to the development of society]. *Pedahohika i psykholohiia*

profesiinonii osvity – Pedagogy and Psychology of Professional Education, 3, 9-20 [in Ukrainian].

3. Karpov, A.V. (2004). Psykhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow: IP RAN [in Russian].

4. Korzhuyev, A. (2002). Kak formirovat kriticheskoye myshleniye? [How to create critical thinking?]. *Vyssheye obrazovaniye segodnia – Higher education today*, 1, 55-60 [in Russian].

5. Krayevskiy, V.V. (1989). Metodologicheskaiia

refleksiya [Methodological reflection]. *Sovetskaia pedagogika – Soviet pedagogy*, 2, 72-79 [in Russian].

6. Ladenko, I.S. (1989). *Refleksii v nauke i obuchenii [Reflection in science and learning]*. Novosibirsk: IIFFSO [in Russian].

7. Marusynets, M.M. (2012). *Profesiina refleksii maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka formuvannia [Professional reflection of a future elementary school teacher: theory and practice of formation]*. Ivano-Frankivsk, Uman: PP Zhovtyi O.O. [in Ukrainian].

8. Nozhenkina, O.S. (2012). *Rol refleksii v preodolenii professionalnoy deformatsii lichnosti pedagoga [Role of reflection in overcoming professional deformation of the personality of the teacher]*. Smolensk: Univer-sum [in Russian].

9. Voitko, V.I. (Eds.). (1982). *Psykhologichnyy slovnyk [Psychological Dictionary]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

10. Razina, T.V. (2011). *Nauchnaya refleksiya u studentov i yeye formirovaniye v protsesse obucheniya v vuze [Scientific reflection of students and its forming in the process of educating in higher school]*. *Psikhologiya obucheniya – Educational Psychology*, 2, 66-70 [in Russian].

11. Khodusov, A.N. (1997). *Formirovaniye metodologicheskoy kultury uchitelya [Forming of methodological culture of a teacher]*. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

12. Shchedrovitsky, G.P. (2005). *Myslheniye. Poni-maniye. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]*. Moscow: Naslediye MMK [in Russian].

Е. А. Лаврентьева

АКТИВИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГУ

В статье раскрываются вопросы содержания и характера методологической рефлексии, которая должна быть сформирована у будущего учителя с целью осознания и осмысления им педагогических явлений, создания образа бесконечно возможной педагогической реальности; показаны возможности учебного диалога в активизации методологической рефлексии у студентов; приведена типология упражнений; раскрыты пути реализации принципа критического насыщения учебной информацией в организации учебного диалога.

Ключевые слова: методологическая рефлексия, учебный диалог.

O. O. Lavrentieva

ACTIVIZATION OF FUTURE TEACHERS' METHODOLOGICAL REFLECTION BY MEANS OF EDUCATIONAL DIALOGUE

The article deals with questions of the contents and character of a methodological reflection which should be generated at the future teacher with the purpose of his or her comprehension and realization of the pedagogical phenomena, creations of an image of indefinitely possible pedagogical reality. The methodological reflection is considered as ability of the future teacher to apply scientific knowledge for the analysis of own actions in searches of the best ways of training and education. In the publication an opportunity of educational dialogue in activization of a students' methodological reflection is shown; separate receptions are opened, the typology of exercises is resulted, ways of realization of a principle of critical saturation by the educational information in the organization of educational dialogue are revealed. The conclusion that the educational dialogue organized by certain principles and in system is capable to remove pedagogical thinking of the future teacher on qualitatively new reflective level is made.

Keywords: methodological reflection, educational dialogue.

Подано до редакції 26.08.13