

УДК 378. 147

DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12042>

ЧЕРЕЗ ПРОФЕСІЙНУ РЕФЛЕКСІЮ – ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

Ольга Місечко

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, Львів, Україна, UA–79000
olha.misenchko@lnu.edu.ua*

Зосереджено увагу на дослідженні зв'язку між рефлексійним мисленням та креативністю у професійно-педагогічній діяльності на етапі підготовки майбутніх учителів у вищій школі. Простежено імплементацію цього зв'язку у формуванні стійкої потреби майбутнього педагога в цілеспрямованому самоаналізі позитивних і негативних аспектів досягнутих результатів, оцінюванні сильних і слабких сторін своєї позиції, формулюванні висновків і нових концептуальних ідей, зміни критеріїв пошуку, що загалом могло б привести до отримання нових результатів. Обґрунтовано думку, що з часу своєї появи в науково-педагогічному обігу поняття рефлексійного мислення спрямовується на підвищення креативного потенціалу людини, стимулює самооцінювання, роздуми з приводу виконаних дій, їх позитивних і негативних результатів, причин тих чи інших наслідків і спонукає до пошуку нестандартних способів вирішення проблеми задля особистого професійного розвитку та вдосконалення. Аналізовано відому на Заході модель рефлексійного підходу в процесі професійної освіти вчителя М. Уоллеса з точки зору того, як вона мотивує до педагогічної креативності. Зазначено, що вітчизняні вчені дещо ширше тлумачать поняття педагогічного професіоналізму і більшого значення надають ролі педагога як рефлексуючого дослідника, яка стимулює креативність у професійній діяльності. Розглянуто можливості теорії особистісних конструктів американського психолога Дж. Келлі у побудові дихотомічних оціночних суджень для інтерпретації дійсності, формулювання свого ставлення до неї і її подальшого модифікування в напрямі досягнення нового результату і створення нової, удосконаленої дійсності. Рекомендовано деякі цільові завдання і відповідні їм прийоми організації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, які, будучи проявом рефлексійного мислення, паралельно сприятимуть розвитку здатності до креативної професійної діяльності.

Ключові слова: рефлексійне мислення, креативність, підготовка вчителя, модель рефлексійного підходу Уоллеса, теорія особистісних конструктів Келлі.

Постановка проблеми. Коли Дж. Дьюї у своїй засадничій книзі «How We Think» («Як Ми Мислимо») вводив поняття рефлексії в освітню сферу, він трактував цей пізнавальний процес як «активний, наполегливий і

ретельний розгляд будь-якого переконання чи припущення у світлі підстав, які його підтримують, і подальших висновків, до яких воно веде» [14, с. 6]. Причому Дж. Дьюї зазначав «попит на вирішення певного утруднення», збентеження, сумніву як «стабілізуючий регулятор і керівний чинник усього процесу рефлексії» [14, с. 11], а подолання інерції, вихід за межі існуючого стану речей та пошук нових шляхів підтвердження чи спростування своїх припущень – як основні елементи рефлексійного мислення [14, с. 13]. І хоча слово «creation» («створення») трапляється у тексті книги лише один раз, контекст, у якому воно вживається, дає чітку картину розуміння автором тісного зв'язку рефлексійного мислення з креативністю, коли він стверджує, що «...кінцева виховна цінність усіх дедуктивних процесів вимірюється ступенем, до якого вони стають робочими інструментами у створенні та розвитку нового досвіду» [14, с. 96]. У багатьох подальших тлумаченнях рефлексійного мислення упродовж XX ст. ця ідея дублюється і розвивається в напрямі підтвердження важливості перегляду людьми свого досвіду, роздуму над ним, розмірковування й оцінювання його [20, с. 19; 11], об'єднання своїх суджень і висновків про свої дії у нове й краще розуміння проблеми [17, с. 79], позиціонування рефлексії «як вирішального елемента професійного зростання вчителя» [12, с. 1].

Відповідно, рефлексійне мислення в освітньому процесі почало пов'язуватися з певною імпровізацією у процесі подолання професійних викликів [20], яка віднаходить свою досконалу форму через нову освітню практику. Як зауважує американський соціолог Д. Шьон, один з перших розробників сучасної концепції рефлексійної практики в освіті (1983, 1987), як професіонали, так і непрофесіонали, у ситуації неочікуваного розвитку подій подумки повертаються до витоків цих подій і ставлять собі питання на зразок «За якими рисами я можу розпізнати цю ситуацію?», «На яких критеріях будується моє судження про неї?», «Яким способом мені діяти, щоб виконати завдання?», «Як сформулювати проблему, яку слід вирішити?». Пошук відповідей на ці питання, на його думку, є шляхом до самовдосконалення [20, с. 10]. Саме у точці самооцінювання, роздумів з приводу виконаних дій, їхніх позитивних і негативних результатів, причин тих чи інших наслідків і пошуку нестандартних способів вирішення проблеми задля особистого професійного розвитку та вдосконалення рефлексійне мислення перетинається з продукуванням нових ідей, або креативністю.

На Заході, де проблема креативності в освіті почала розроблятися вже давно (сам термін «креативність», як відомо, запозичений з англійської мови – «creativity»), поняття креативності формувалося під впливом різноманітних теорій пізнання. Так, Хутц і Краг [16] інтерпретували мислення як процес конструювання знання, тобто акцентували креативний характер мислення.

Трефінгер, Айсаксен і Файерстайн [21], розробляючи модель креативного навчання, розглядали вплив когнітивних і афективних чинників на кожному з цих рівнів і пропонували відповідні технології впливу, в послідовності яких можна простежувати зростання частки пошуково-проблемних мисленневих операцій, спрямованих на отримання нового знання.

У традиціях вітчизняної педагогіки спрямованість мислення на досягнення нових результатів у контексті творчої діяльності (М. В. Брушлинський, Н. В. Кічук, В. О. Крутецький, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, С. О. Сисоєва) розглядається як особливе ставлення до виконання певних дій, що супроводжується подоланням традиційних стереотипів мислення, інтелектуальною активністю, самостійним вибором способу дії, готовністю до пошуку розв'язку проблеми, розробкою внутрішнього плану дій, тяжінням до інновацій, потребою самореалізації і саморозвитку. На цьому науковому тлі запровадження терміна «креативне мислення» викликається необхідністю підкреслити здатність мислення до знаходження неочікуваних рішень, його дивергентність.

Зв'язок між креативним і рефлексійним мисленням виражається у потребі в цілеспрямованому самоаналізі позитивних і негативних аспектів досягнутих результатів, оцінюванні сильних і слабких сторін своєї позиції, формулюванні висновків і нових концептуальних ідей, зміни критеріїв пошуку, що загалом могло б привести до отримання нових результатів.

Звернімо увагу на поширену термінологічну проблему – відсутність диференціації схожих за звучанням термінів. Зокрема, є цілком обґрунтованими доводи З. Козиревої щодо того, що семантично й словотвірно відповідним до іменника «рефлексія», зафіксованого в академічному Тлумачному словнику української мови в 11-ти томах у значеннях «1. Самоаналіз, роздуми людини над власним станом. 2. В ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання» [8] є прикметник **«рефлексійний»** [5]. Через розповсюджену мовну практику й нечітке лексикографічне формулювання його часто підміняють в україномовному науковому дискурсі прикметниками **«рефлексивний»** чи **«рефлексивний»**. Як на одну з впливових причин, лексикологиня вказує на механічне перенесення в українську мову досвіду російських дослідників, які прикметник «рефлексивний (рефлексивный) узаконили у значенні “мимовільний, машинальний, позасвідомий; 1 рефлєкторний”, а рефлексивний (рефлексивный) визнали стосовним до рефлексії» [5, с. 218]. В українській мові, як зазначає З. Козирева, подібна заміна є неможливою, оскільки в ній активно вживають також прикметник рефлексійний. Схоже явище змішування понять трапляється і в англійській мові, коли в одному й тому самому контексті вживають терміни «reflective» і «reflexive».

Попри відносно давні історичні витоки проблема взаємодії рефлексійного і креативного мислення не втрачає своєї актуальності і дослідницької зацікавленості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Західні вчені (D. Schön, 1983; S. Knights, 1985; D. Walker, 1985; G. Handal & P. Lauvas, 1987; M. Wallace, 1991; M. Griffiths & S. Tann, 1992; J. Calderhead & P. Gates, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kimber, McKay, Sinclair, & Yuet Wong, 2008; Harland & Wandra, 2011) вже давно користуються терміном «рефлексійний підхід», «рефлексійна модель», «рефлексійна практика». Стандарти акредитації вчителів рясніють твердженнями щодо виховання практиків, здатних до професійної рефлексії («reflective practitioners») та інноваційних пошуків. Рефлексійне мислення педагога прямо чи опосередковано досліджують у зв'язку з креативністю (Brookfield, 1988; Gibbs, 1988; James & Brookfield, 2014; Killeavy, Maureen & Moloney, 2010; Lucas, 1991; Hatton & Smith, 1995). Проведено дослідження позитивного впливу рефлексії на креативну діяльність [13; 15]. Проте поняття «рефлексія» все ще залишається розпливчатим і допускає великі варіації в описі рефлексійної діяльності в програмах підготовки вчителя. Так само креативність розглянуто у широкому діапазоні наукового дискурсу: і як багатогранна діяльність, і як продукт професійного мислення.

У вітчизняних дисертаційних дослідженнях останніх десятиліть педагогічний аспект рефлексійного підходу фігурує у низці робіт. Так, у ракурсі порівняльної педагогіки цей підхід вивчав В. Дикань (1999) у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США [3].

О. Трубіцина (2002) та С. Немченко (2021) розробляють проблему управління освітнім процесом на основі такого підходу [7; 9]. А в монографії О. Бігич (2004) професійно-педагогічна рефлексія є теоретичним підґрунтям розробки концепції формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи [1, с. 71, 72]. Концепцію рефлексійної свідомості в музичній творчості покладено в основу дослідження Л. Шаповалової (2008) [10]. М. Марусинець (2012) досліджує систему формування професійної рефлексії у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів [6].

В. Желанова (2014) позиціонує рефлексійно-контекстне освітнє середовище як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів [4]. Як складник особистості і творчої професійної діяльності вчителя рефлексію активно розглядають як методологічний інструмент теоретичного і експериментального аспектів наукового пошуку чи як один із елементів загальної структури готовності педагога до виконання певних професійних дій.

Водночас педагогічна рефлексія як стимул до творчої самореалізації педагога утворює самостійне і широке поле для дослідження. У зв'язку з цим

завданням пропонуваної статті є обґрунтування кореляції рефлексивного мислення й креативності і пошук таких прийомів організації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, які, будучи проявом рефлексійного мислення, паралельно сприятимуть розвиткові здатності до креативної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зазначити, що рефлексія як слово розмовно-побутового вжитку (зазвичай, для опису емоційного стану «задумливості») відрізняється від наукового терміну тим, що останній означає форму мислинневого процесу переосмислення й реорганізації наявних знань для досягнення результату, який наразі не є очевидним і потребує додаткового опрацювання інформації й реструктуризації наукового бачення, іншого кута зору.

Широко відомою на Заході є модель рефлексійного підходу в процесі професійної освіти вчителя Майкла Уоллеса (1991), подана ним у вигляді такої схеми [22, с. 49] (рис. 1).

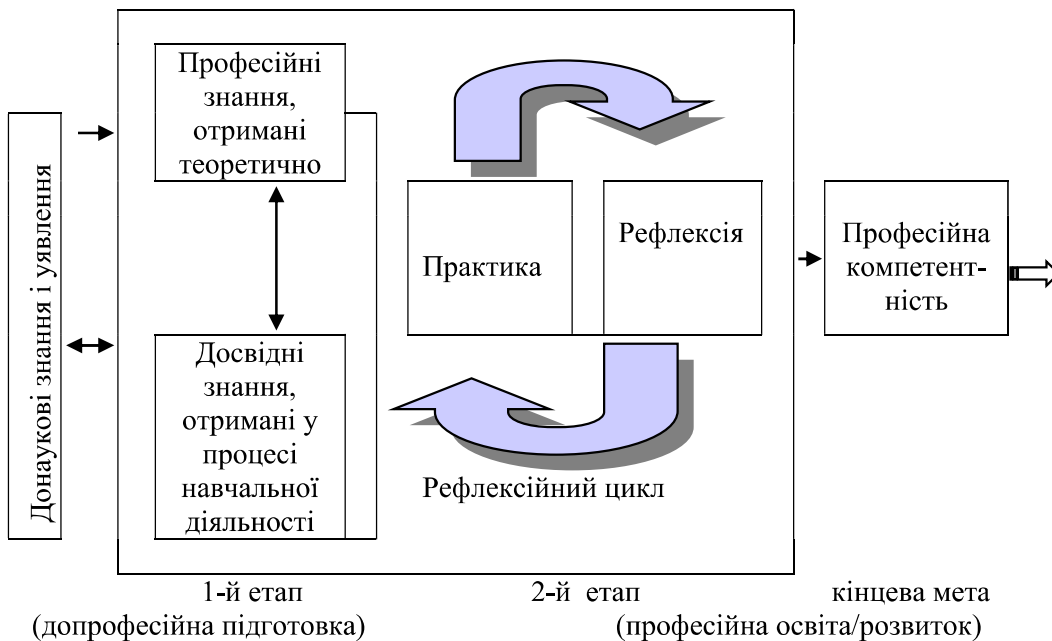


Рис. 1. Модель професійної освіти на основі рефлексійної практики (М. Уоллес, 1991)

Пояснюючи сутність елементів своєї моделі, М. Уоллес включає до змісту професійних теоретичних знань майбутнього педагога ті складові, які формують інтелектуальний зміст професії, наприклад: відповідні теорії, концепції, результати наукових досліджень, широко визнані в освітній сфері

уміння тощо [22, с. 14]. Досвідні знання становлять практичний зміст професії і здобуваються як шляхом застосування теоретичних знань у дії, так і шляхом спостереження. Рефлексійний цикл реалізується під час постійно триваючого процесу осмислення професійних теоретичних знань і досвідних знань у контексті конкретної професійної діяльності (практики). Автор наголошує, що рефлексія може відбуватися на «допрактичному» рівні, коли засвоювані на лекційних заняттях чи за самостійного опрацювання літературних джерел теоретичні знання одразу проєктуються на практичні професійні потреби і розглядаються майбутніми педагогами з точки зору практичної професійної діяльності. З іншого боку, професійні проблеми, що виникають упродовж навчальної практики, теж, своєю чергою, можуть стимулювати звернення до відповідних теоретичних і досвідних знань для оцінки і вирішення проблеми. Нарешті, сама педагогічна практика може мати вигляд «рефлексії у дії», коли кожен проведений урок аналізується і критично оцінюється як самим практикантом, так і вчителем чи методистом, з тим, щоб у плануванні наступного уроку було взято до уваги всі недоліки чи позитивні сторони попереднього. Таким способом, наявність рефлексійного циклу створює умови для активізації творчого потенціалу майбутнього педагога, пошуку ним нових способів вирішення професійних проблемних ситуацій. І хоча сам автор рефлексійної освітньої моделі про це не згадує, проте вона є підтвердженням думки, що рефлексійне мислення є однією з базових умов креативного мислення.

Кінцевий результат професійної освіти майбутнього вчителя іноземної у вигляді професійної компетентності також тлумачиться М. Уоллесом неоднозначно. В одному випадку професійна компетентність, на його думку, є формальним показником того, що людина відповідає мінімальним вимогам, які висувуються до професії, що підтверджується отриманим документом про освіту, або «професійну адекватність», яку автор називає ще «початковою компетентністю» [22, с. 58]. В іншому значенні вона є постійною перспективою, до якої педагог іде все своє професійне життя з метою вирости з рівня адекватності до рівня експерта. І тоді документ про освіту є лише стартовим моментом для досягнення вищого рівня професійної компетентності, яка формується завдяки самооцінці, самовдосконаленню і професійному розвитку, тобто, фактично, має ознаки креативності у професійній діяльності. Іншими словами, поняття початкової професійної освіти і подальшого професійного розвитку розрізняє автор за ознакою перспективи творчого саморозвитку, яка забезпечується рефлексійним циклом взаємодії теорії й практики з урахуванням впливу таких змінних величин, як суспільні очікування, зміст освіти, система екзаменування, методичні вимоги, внутрішня мотивація, зміни у розумінні вчителем сутності своєї професії і професійної відповідальності тощо [22, с. 58]. Отже, саме

чинник професійної рефлексії є вирішальним у професійному вдосконаленні й виході на рівень креативного педагога.

Варто зазначити, що, визнаючи формування «початкової компетентності» головною метою професійної підготовки майбутніх педагогів у навчальному закладі, М. Уоллес, втім, вважає також за необхідне ознайомлення їх з технологіями розвитку своєї компетентності і формулює це як вторинну ціль програми професійної підготовки. Зрозуміло, що не останнє місце серед цих технологій посідають технології рефлексійного мислення.

Порівняння тлумачення поняття «професійна компетентність» через поняття професійної освіти і професійного розвитку у наведеній вище рефлексійній моделі з його розумінням у вітчизняній педагогічній науці засвідчує певні розбіжності, урахування яких є вагомим чинником професійної підготовки майбутнього педагога. Як переконливо доводить дослідження Н. Гузій [2], вітчизняні вчені дещо ширше тлумачать поняття педагогічного професіоналізму і більшого значення надають ролі педагога як рефлексуючого дослідника, яка стимулює креативність у професійній діяльності.

Якщо у рефлексійній моделі М. Уоллеса вчителю з різних причин відмовляють у здатності серйозно корелювати наукову теорію і шкільну практику, а його дослідницька роль, натомість, зводиться до вирішення вузькопрактичних проблем з метою досягнення негайних практичних результатів у конкретній ситуації, то у вітчизняних дослідженнях виокремлюється важливість формування у вчителя системних методологічних знань, які б дали змогу йому оцінювати і конструювати педагогічний процес з урахуванням існуючих умов, чинників, протиріч, використовувати педагогічну теорію як метод творчої пізнавальної діяльності.

Говорячи про спільні точки дотику рефлексійного і креативного мислення, ми маємо на увазі процес, який багато в чому залежить від особистісних якостей людини та її емоційного стану: гнучкості й альтернативності мислення; відкритості до ризиків і неординарних рішень; готовності конструктивно реагувати на виклики у професійній діяльності; уміння застосовувати уяву для пошуку шляхів вирішення проблеми; самокритичності; занепокоєння чи напруженості від невідповідності дійсного й бажаного; зацікавленості у новому результаті; радості й задоволення від процесу й результату роботи тощо.

У цьому зв'язку хотілося б згадати про теорію особистісних конструктів американського психолога Дж. Келлі (1955), у якій пропонується використання дихотомічних оціночних конструктів для інтерпретації дійсності і її подальшого модифікування. Автор теорії особливо акцентував на самодетермінуючих психологічних характеристиках людини. Дж. Келлі

побудував її на припущенні, що у кожної людини є потенціал до «безмежної креативності» у реінтерпретації, а отже, у перетворенні світу довкола себе, і що набір конструктів, який становить цей потенціал, у кожного є унікальним, побудованим на особистому життєвому досвіді, що й відрізняє людей один від одного [18]. В освітній площині цю теорію оцінюють як «конструктивний альтернативізм» [19, с. 23], який допускає залежність змін у розумінні світу від часу і навчання.

Інструментом практичної реалізації теорії особистісних конструктів є біполярна сітка оціночних суджень (конструктів) щодо певного об'єкта навколишнього середовища, які формулюються у термінах полярного контрасту одне з одним (наприклад, «хороший–поганий», «талановитий–бездарний», «вдалий–невдалий»). На основі набору цих дихотомічних конструктів пропонується шляхом вибору однієї з альтернатив відповідно до свого особистого бачення провести рефлексію з приводу цього об'єкта, сформулювати своє ставлення до нього і з'ясувати можливі перспективи його вдосконалення. Прикладом може бути сітка складених автором статті конструктів щодо дій учителя для розвитку навчальної автономності учнів (табл. 1).

Таблиця 1

Сітка конструктів щодо дій учителя для розвитку навчальної автономності учнів

<i>Ефективні дії вчителя для розвитку навчальної автономності учнів</i>	<i>Неефективні дії вчителя для розвитку навчальної автономності учнів</i>
1	2
1. Уважає автономність учнів невід'ємною частиною навчального процесу.	1. Уважає автономність учнів додатковим, тобто факультативним методом навчання.
2. Підбирає ефективні види роботи, які спонукають учнів роздумувати над своїми наявними знаннями і компетенціями.	2. Не надає учням можливості роздумувати над своїми наявними знаннями і компетенціями.
3. Допомогає учням формулювати свої власні навчальні цілі і завдання.	3. Не переймається тим, щоб допомогти учням спланувати своє навчання.
4. Пропонує завдання, які допомагають учням обдумувати і розвивати специфічні для них навчальні стратегії і вміння.	4. Уважає, що учні засвоюють навчальні стратегії і вміння підсвідомо.
5. Обирає завдання і види роботи відповідно до індивідуальних потреб та інтересів учнів.	5. Уважає, що брати до уваги індивідуальні потреби та інтереси усіх учнів нереально і тому не варто.
6. Організовує проектну роботу учнів відповідно до цілей і завдань навчального процесу.	6. Ставиться до проектної роботи учнів як для пустої витрати часу.
7. Спонукає учнів до роздумів над своїм навчанням і до оцінювання його наслідків.	7. Не виявляє зацікавленості у тому, щоб учні роздумували над своїм навчанням і його наслідками.

Закінчення табл. 1

1	2
8. Завершує урок підведенням разом з учнями підсумків і критичним аналізом того, що було цікавим чи корисним на уроці.	8. Не проводить з учнями підсумку успішності й результативності уроку.
9. Спонукає учнів до самооцінки своєї роботи на уроці й виставлення балів успішності собі чи один одному.	9. Дуже скупий на хороші оцінки і заохочувальні слова.
10. Підбирає домашні завдання, з якими учні можуть справитися самостійно.	10. Дає додому завдання з вищим рівнем складності, ніж ті, що виконувалися в класі.

Біполярні конструкти, що включаються до сітки, не є незалежними один від одного, а організовані в систему, в якій всі вони певною мірою інтегруються один з одним. Порівняння і вибір одного з альтернативних конструктів, з одного боку, відображає ціннісні орієнтири того, хто їх оцінює, а з іншого – стимулює рефлексію з приводу того, «яким я є наразі» і «яким би я хотів стати», що, своєю чергою, дає поштовх до креативного мислення в напрямі досягнення нових результатів і покращення ситуації. Формування особистісних конструктів відбувається на основі особистого спостереження за схожістю і відмінністю подій, явищ, предметів навколишнього світу та ймовірного передбачення результатів своїх дій. Змістова наповненість конструктів може змінюватися разом зі зміною особистого досвіду і знань людини. Валідність того чи іншого конструкта перевіряється його прогностичною ефективністю, яка також може змінюватися.

Отже, теорія особистісних конструктів пропонує технологію рефлексійного мислення, що спонукає до креативності, веде до створення особистого ціннісного еталону, роздумів про свій життєвий досвід з точки зору схожості і відмінності з цими цінностями та модифікації своїх дій відповідно до очікуваних наслідків.

Можна погодитися, що, націлюючи майбутніх учителів на креативне мислення, аналіз, осмислення і перспективне проектування власної професійної діяльності, варто брати до уваги їхню особистісну готовність до поєднання теорії і практики, оскільки не кожен з них на рівні допрофесійної підготовки мав змогу якісно оволодіти прийомами критичного мислення, оцінювання, аналізу, синтезу. Тому особливої ваги для формування готовності до креативної професійної діяльності набуває їх озброєння спеціальними технологіями і прийомами рефлексійного мислення.

Не створюючи ієрархічно побудованого комплексу завдань для формування рефлексійних умінь, можна виділити такі цільові завдання і відповідні прийоми організації навчальної діяльності майбутніх учителів, які

можуть бути використані для формування у них основ рефлексійного підходу до професійної діяльності як під час лекційних занять, так і під час аудиторних практичних занять чи педагогічної практики:

- усвідомлення власного образу навчального процесу за обраним фахом, професійних цінностей, уявлень, теорій з метою виявлення впливу попереднього досвіду на формування професійного мислення і поведінки та розвитку критичного ставлення до способів досягнення навчальних цілей. Цьому сприятимуть відкриті діалоги з викладачем, наставником, однокурсниками у форматах реального чи віртуального спілкування; рольові ігри; видання студентами рукописних чи електронних журналів з автобіографічними матеріалами;
- аналіз власного стилю вивчення відповідної предметної галузі з метою ідентифікації себе як учня і себе як вчителя, розвитку більш чіткого бачення майбутніми вчителями навчальної позиції своїх учнів. Доречним буде обмін досвідом проблемних ситуацій і способами їх вирішення;
- оцінка власних умінь вчитися з метою визначення своїх слабких і сильних сторін і пошуку шляхів вдосконалення цих умінь. Варто звернути увагу на детальний опис послідовності виконання якогось нещодавнього навчального завдання, наприклад, реферування тексту, складання і використання бібліографії тощо, обговорення і порівняння описів у колі однокласників;
- розвиток здатності аналізувати ситуації навчальної взаємодії учнів між собою та з учителем. Тут важлива організація безпосереднього чи технічно опосередкованого спостереження і обговорення побаченого з увагою до правильного використання термінологічного апарату;
- чітке усвідомлення і формулювання основних положень певного підходу до навчального процесу. Цього можна навчитися шляхом виділення у запропонованих планах-конспектах уроку чи мікрофрагменті уроку методичних припущень, з яких міг би бути уявний вчитель-автор конспекту; ідентифікації планів-конспектів з методичними позиціями кількох уявних учителів зі списку, порівняння складеного студентом плану-конспекту за певною темою і цілями уроку з іншими зразками, які можна знайти в супровідній до підручника книжці для вчителя чи в мережі Інтернет;
- аналіз власного досвіду викладання з метою порівняння своєї методики з отриманими професійними теоретичними знаннями і вимогами шкільної програми. Для цього варто застосовувати обговорення процедури проведеного фрагмента уроку з виділенням ситуацій, які ілюструють певний загальний дидактичний чи конкретний методичний принцип навчання; взаємне професійно спрямоване

оцінювання студентами концептуальних позицій один одного; написання есе, в яких практичні методичні дії пояснюються з точки зору теорії чи, навпаки, релевантність теорії підтверджується практичними прикладами; ведення особистого професійного щоденника, електронного журналу чи блогу;

- аналіз і оцінка дій учителя чи власних дій у класі з метою усвідомлення вагомості структурних елементів уроку, які впливають на його планування. Можливе при цьому відтворення дій за допомогою технічних засобів чи нотаток, оформлених у вигляді заповнених студентами схем спостереження; обговорення їх студентами за участю викладача; самооцінка співвідношення поставлених цілей і способу їх досягнення; розробка критеріїв для самооцінки;

- розвиток уміння аналізувати свою діяльність з різних точок зору (рефлексійні бесіди з досвідченим методистом; спільне дослідження програмних вимог; ретельний розбір уроку з організацією критичної дискусії);

- розвиток уміння створювати власну понятійну систему, яка відображає індивідуальну оцінку явищ і об'єктів за принципом їх схожості з еталоном чи відмінності від нього з метою формування у майбутнього педагога бачення своєї «зони найближчого розвитку» (побудова біполярних конструктів для порівняння двох моделей професійної діяльності або вже досягнутих умінь, якостей, професійних цінностей і перспективних професійних цілей).

Важливо, щоб під час шкільної практики майбутні педагоги звертали особливу увагу на спостереження за роботою вчителя та учнів, яке створює надзвичайно сприятливий ґрунт для педагогічної рефлексії. У контексті кореляції рефлексійного й креативного підходів важливо, якою мірою те, що простежувалося, сприймається як стимул до створення свого власного. Первинні дані для аналізу можуть бути отримані як унаслідок безпосереднього перебування в зоні спостереження (на місці вчителя чи спостерігача), так і опосередковано у вигляді відео- чи аудіозапису, паперових носіїв інформації, бесіди з учителем та/чи учнями. Суттєвим для ефективного аналізу матеріалу, отриманого завдяки спостереженню, є вибір підходу до інтерпретації даних: системного (побудованого на системі критеріїв) чи спрямованого на спостереження за певним об'єктом, глобального чи специфічного, кількісного чи якісного, зосередженого навколо вчителя чи учнів, оцінювального, тренувального чи дослідницького тощо.

Зазвичай, змістовий і процесуальний компоненти лекційних, семінарських чи лабораторних занять з педагогіки та методики викладання спрямовані на формування у майбутніх учителів нормативної лінії

професійної поведінки у напрямі універсалізації певного загального дидактичного чи конкретно-наукового методичного підходу і не містять відхилень, які змушують його зазирнути за межі цих норм. На жаль, через традиційний брак академічного часу студентів зазвичай не спонукають до багатоваріантного проєктування педагогічних технологій, порівняння різних підходів до вирішення одного методичного завдання, ідентифікування методичних прийомів з різними методичними школами, диференціювання способів виконання одного методичного прийому в контексті різних сучасних концептуальних положень тощо. Тому у своїй подальшій практичній діяльності вчитель йде прокладеним у вищому навчальному закладі шляхом як у шорах, які звужують поле його професійного бачення і розвитку, обмежують діапазон варіантів для критичного оцінювання і експериментування. З одного боку, існують об'єктивні причини для такого явища у вигляді освітнього стандарту й обмеженої кількості годин на курс дисциплін у навчальному плані вишу, нерозробленості відповідних тем у програмі підготовки майбутніх учителів, відсутності необхідної літератури тощо. Проте, з іншого боку, вчителю заважає його власна обмеженість в умінні самостійно здобувати знання, аналізувати, порівнювати, оцінювати, експериментувати, тобто виконувати професійну рефлексію задля самовдосконалення.

Тому у *висновках* зазначимо, що:

- радикальні зміни, які відбуваються в сучасному вітчизняному освітньому середовищі і віддзеркалюють тенденції розвитку світової освіти, потребують виховання інтелекту креативної особистості, здатної на критично-конструктивне бачення себе, навколишнього світу і своєї ролі в ньому;
- важко стати креативним педагогом без саморефлексії;
- оволодіння рефлексійним підходом до власної професійної діяльності дозволить майбутньому вчителю вийти за рамки щоденної рутинної репродуктивної діяльності на рівень пошукової, творчої, яка в кінцевому результаті може стати або об'єктивно-продуктивною, як, наприклад, науково-дослідницька, або суб'єктивно-продуктивною – коли вчитель створює власну авторську систему навчання чи виховання;
- готовність до креативної професійної діяльності залежить від рівня озброєності педагога спеціальними технологіями рефлексійного мислення;
- розроблення технологій рефлексивного мислення має стати предметом більш активного науково-практичного пошуку сучасних дослідників.

1. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Київ : Вид. центр КНЛУ. 278 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Дикань В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Національний аграрний ун-т, 1999. 20с.
4. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. Дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2014. 46 с.
5. Козирева З. Рефлексивний – Рефлексивний – Рефлексійний. Культура слова. 2016. № 84. С. 216–218.
6. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. д-ра пед. Наук : 13.00.04. Київ, 2012. 456 с.
7. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія. 38 с.
8. Словник української мови : в 11 т. АН УРСР. Інститут мовознавства (за ред. І. К. Білодіда). Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 8.
9. Трубіцина О. М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса : Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2002. 20 с.
10. Шаповалова Л. В. Музика як аналог особистості: до проблеми рефлексійної свідомості : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03. Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 2008.
11. Boud D., Keogh R., & Walker D. Reflection : Turning Experience into Learning. London : Kogan Page, 1985. 170 p.
12. Calderhead J. & Gates P. (eds.). Conceptualizing reflection in teacher development. London : Routledge, Falmer Press, 1993. 172 p.
13. Catalana S. M. Indicators of Impactful Reflection in Pre-Service Teachers: A Case for Creativity, Honesty and Unfamiliar Experiences. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2020. Vol. 14, No. 1. Art. 14. Available at : <https://doi.org/10.20429/ijstl.20.20.140114>
14. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA : D. C. Heath & Co Publishers, 1933. 228 p.
15. Hao N., Ku Y., Liu M., Hu Y. et al. Reflection enhances creativity:

Beneficial effects of idea evaluation on idea generation. *Brain Cognition*, 2016 / №. 103. P. 30–37.

16. *Houtz J. C., & Krug D.* Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*. 1995. No. 7(3). P. 269–300. <https://doi.org/10.1007/BF02213374>

17. *Jay J. K. & Johnson K. L.* Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2002. No. 18, P. 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)

18. *Kelly G. A.* The psychology of personal constructs: a theory of personality : 2 vols. Vol. 2. New York : W. W. Norton & Co. Inc., 1955.

19. *Salmon P.* Psychology in the classroom: Reconstructing teachers and learners. London : Cassell, 1995. 98 p.

20. *Schön D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London : Temple Smith, 1983. 374 p.

21. *Treffinger D. J.; Isaksen S. G. & Firestein R. L.* Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation. *Journal of Creative Behaviour*, 1983. No. 17. P. 9–17.

22. *Wallace M. J.* Training Foreign Language Teachers. A reflective approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 180 p.

References

1. Bihych, O. B. (2004). *Metodychna osvita majbutn'oho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly*. [Methodological education of the future foreign language teacher of primary school]. Kyiv : Publishing center of KNLU, 278 p.

2. Huzij, N. V. (2004). *Pedahohichnyj profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty*. [Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects]. Kyiv : National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, 243 p.

3. Dykan', V. S. (1999). *Refleksyvnyj pidkhid u teorii i praktytsi pidhotovky majbutnikh pedahohiv v universytetakh SShA* (pedahohichnyj aspekt) [A reflective approach in the theory and practice of training future teachers in US universities (pedagogical aspect)] : Author's abstract. Dis... cand. ped. Sciences : 13.00.04. Kyiv : National Agrarian University, 20 p.

4. Zhelanova, V. V. (2014). *Teoriia i tekhnolohiia kontekstnoho navchannia majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theory and technology of contextual education of future primary school teachers] : Author's abstract. Dis. ... dr. ped. Sciences : 13.00.04. Luhansk, 46 p.

5. Kozyrieva, Z. (2016). Reflektyvnyj – Refleksyvnyj – Refleksijnyj. *Word culture*, 84, 216–218.

6. Marusynets', M. M. (2012). *Systema formuvannia profesijnoi refleksii majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [System of formation of professional reflection of future primary school teachers] : Dissertation. ... dr. ped. Sciences : 13.00.04. Kyiv, 456 p.

7. Nemchenko, S. H. *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky menedzheriv osvity do refleksyvnogo upravlinnia* [Theoretical and methodological principles of training managers of education for reflexive management] : Author's abstract... dr. ped. Sciences : 13.00.04. Kharkiv : Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, 38 p.

8. *Slovnnyk ukrains'koi movy* : v 11 Tt. (1970–1980). [Dictionary of the Ukrainian language : in 11 voll. 8]. Academy of Sciences of the Ukrainian SSR Institute of Linguistics (edited by I. K. Bilodid). Kyiv : Scientific thought.

9. Trubitsyna, O. M. (2002). *Pidhotovka majbutnikh uchyteliv do refleksyvnogo upravlinnia protsesom navchannia uchniv inozemnoi movy* [Preparation of future teachers for reflexive management of the process of teaching foreign language students] : Author's abstract. Dis... cand. ped. Sciences : 13.00.04. Odesa : South Ukrainian State Ped. University named after K. D. Ushynskiy, 20 p.

10. Shapovalova, L. V. (2008). *Muzyka iak analoh osobystosti: do problemy refleksijnoi svidomosti* [Music as an analogue of personality: to the problem of reflective consciousness] : Diss. ... doctor of art history : 17.00.03. Kyiv : National Music Academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky.

11. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection* : Turning Experience into Learning. London : Kogan Page, 170 p.

11. Calderhead, J. & Gates, P. (eds.). (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London : Routledge, Falmer Press, 172 p.

12. Catalana, S. M. (2020). Indicators of Impactful Reflection in Pre-Service Teachers: A Case for Creativity, Honesty and Unfamiliar Experiences, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14, 1, 14. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140114>

13. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA : D. C. Heath & Co Publishers, 228 p.

14. Hao, N., Ku, Y., Liu, M., Hu, Y., et al. (2016). Reflection enhances creativity: Beneficial effects of idea evaluation on idea generation. *Brain Cognition*, 103, 30–37.

15. Houtz, J. C., & Krug, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, 7(3), 269–300. <https://doi.org/10.1007/BF02213374>

16. Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–

85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051.X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051.X(01)00051-8)

17. Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs: a theory of personality*. New York : W. W. Norton & Co. Inc, 2.

18. Salmon, P. (1995). *Psychology in the classroom: Reconstructing teachers and learners*. London : Cassell, 98 p.

19. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London : Temple Smith, 374 p.

20. Treffinger, D. J.; Isaksen, S. G. & Firestein, R. L. (1983). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation. *Journal of Creative Behaviour*, 17, 9–17.

21. Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 180 p.

Стаття: надійшла до редколегії 06.09.2023

доопрацьована 11.09.2023

прийнята до друку 25.09.2023

FROM PROFESSIONAL REFLECTION – TO PROFESSIONAL CREATIVITY IN TEACHER TRAINING

Olha Misechko

*Ivan Franko National University of Lviv,
Universytetska Str., 1, Lviv, Ukraine, UA–79000
olha.misechko@lmu.edu.ua*

The article focuses on the study of the relationship between reflective thinking and creativity in professional pedagogical activity at the stage of training future teachers in higher education. The implementation of this relationship is possible through the formation of the future teacher's persistent need for purposeful introspection of the positive and negative aspects of the achieved results, assessment of the strengths and weaknesses of one's position, formulation of conclusions and new conceptual ideas, changes in search criteria, which in general could lead to obtaining new results. The opinion is substantiated that since its appearance in the scientific pedagogical discourse, the concept of reflective thinking has been aimed at increasing the creative potential of a person, stimulated his/her self-evaluation. It has supported thinking about the actions performed and their positive and negative results; and inspired the search for non-standard ways of solving problems for personal and professional development and improvement. M. Wallace's model of reflective approach in the process of teacher education is analysed from the point of view of how it stimulates pedagogical creativity. It is noted that Ukrainian scientists interpret the concept of pedagogical professionalism somewhat more broadly and attach greater importance to the role of a teacher as a reflective researcher, which stimulates creativity in professional activity. The possibilities of the theory of personal constructs of the American psychologist J. Kelly in the construction of dichotomous evaluative judgments for the interpretation of

reality, the formulation of one's attitude towards it, and its subsequent modification towards achieving a new result and creating a new, improved reality are considered. Some target tasks and corresponding methods of organising the cognitive activity of future teachers are recommended, which can simultaneously provide reflective thinking and contribute to the development of creative professional activity.

Keywords: reflective thinking, creativity, teacher training, Wallace's reflective model of teacher education, Kelly's theory of personal constructs.