

РЕФЛЕКСИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО МИСЛЕННЯ*

Ярослава БУГЕРКО

кандидат психологічних наук,
заступник директора Інституту педагогіки,
психології та інклюзивної освіти
РВНЗ “Кримський гуманітарний університет”
(м. Ялта, АРК)
Copyright © 2011

У статті розглядаються особливості пошукової пізнавальної активності учнів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміслової суперечності. Проаналізована рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення наступників, виходячи з теорії навчальних проблемних ситуацій А.В.Фурмана. Розкрито інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення учнів за умов інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

Загальносистемні зміни у взаємовідносинах людини та соціального оточення у ХХІ столітті ставлять проблему рефлексивно-ціннісного виміру системи освіти. Важливим пріоритетом при цьому стає формування вільної і відповідальної особистості, яка здатна конструктивно працювати у проблемних ситуаціях, має чітко визначений вектор свого становлення, тобто здійснює рух-поступ до вершинної повноти людського буття через само-неспівпадіння, самоподолання, саморозвиток, самопобудову, самоперетворення. Саме останній вектор стає смислоутворювальним у системі модульно-розвивального навчання [див. 8].

Постійне освоєння повноцінних теоретичних понять, формування норм та цінностей освітньої діяльності забезпечує особистісне зростання її суб'єктів, сприяє становленню *готовності до думки-комунікації* – якості, яка не так часто зустрічається, особливо за межами дитячого віку. В психології достатньо добре відомі стани готовності (установки), зокрема перцептивної готовності чи ситуаційної здатності до дій. Однак готовність до саморозвитку, прагнення задовольнити “голод думки” (О. Мандельштам), розвивати навички рефлексивної саморегуляції у традиційній шкільній освіті усвідомлено не розглядаються, а тому цілеспрямовано не формуються.

* Дослідження здійснене у рамках науково-дослідницької теми “Різномасштабність систем психологічного пізнання” кафедри психології РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), затвердженої УкрНПІ на 2008–12 роки.

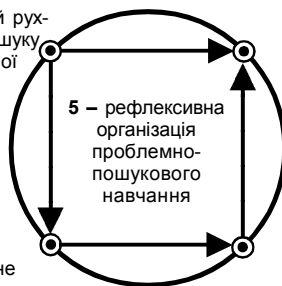
Інший важливий аспект – діалектика співвідношення розвитку і формування: теоретичне мислення і його рефлексивні компоненти розвиваються, а освітня діяльність і навчальні дії привласнюються, формуються. А тому постає проблема створення умов, за яких учень є не просто пасивним об'єктом впливу вчителя, котрий повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності, коли він аналізує мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім чинникам задачі, особливостям її структури. За визначенням А.З. Зака, така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, є рефлексією або рефлексивною дією. Окремий предмет її моделювання – це пошук власного розв'язку освітніх завдань і задач, їх схематичне виконання у різних формах. Використання рефлексії, спрямованої на перетворення способу дії, що видозмінює об'єкт, тобто забезпечує “перетворення (самого) перетворення” [4, с. 103], свідчить про її особливий характер – суб'єкт свідомо ставить до самого себе, до власних дій.

Розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів відбувається через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності [2, с. 91]. Створення навчальних проблемних ситуацій як сукупності змістово спричинених внутрішніх умов зовні ініційованої пізнавальної діяльності актуалізує перебіг рефлексивних процесів у школярів. Дослідження А. В. Фурмана показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить усі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організовують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [10, с. 62].

Змістова характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, здійснена у згаданій теорії, вказує на наявність *рефлексивних компонентів* у пошуковій пізнавальній активності школярів. Вже етап виникнення навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учень робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, потребою вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії. Виникає рефлексивна *інтенція* на оволодіння власною пошуковою діяльністю, на її регуляцію і зміни [3, с. 83]. Функціонування даного компонента рефлексії визначає активність учня стосовно власного освітнього діяння науково-пізнавального наповнення.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, яка зумовлює розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації [9, с. 51], організує дію такого компонента рефлексії, як *конструювання*, тобто розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом

1 – предметно-операційний рух-поступ думки у процесі пошуку розв'язку-зняття проблемної ситуації



4 – активна самоперебудова суб'єкта та реорганізація його мислення щодо теоретичних узагальнень, закономірностей, принципів

2 – рефлексивно-предметне перетворення навчальної проблемної ситуації

3 – активізація потреби в осмисленні і переосмисленні навчально-пізнавальних завдань та освітніх задач

Рис.

Рефлексія в організації мисленнєво-пошукового процесу учня як суб'єкта навчання

елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу [3, с. 81].

Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Так, під час розв'язування навчальної ситуації (третій етап) суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії, як *схематизація*, тобто вдається до “зображення діяльності чи окремих її компонентів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови” [1, с. 39]. Це дає змогу учневі довізнати проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи.

Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивізацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає “вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності” [1, с. 39]. Завдяки цьому уможливується аналіз одержаного результату, перевірка розв'язку, визначення рівня узагальненості одержаних знань, перенесення виявлених нових способів, засобів і технік мислення, що стають об'єктивованими предметами ефективної дії-розв'язку, на успішне здолання інших проблемних задач.

При розв'язуванні навчальних проблемних ситуацій учні вчаться виділяти в об'єкті структурні відношення і генетичні взаємозв'язки, а використання мисленнєвих схем, моделей дозволяє їм відшукати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій з чітких критеріальних позицій. У зв'язку з цим інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення можна подати у вигляді чотирьох етапів (див. *рис.*). Інтерпретуємо їх.

В навчальній проблемній ситуації, що характеризується невизначеністю умов та багатозначністю можливих рішень, учень усвідомлює інтелектуальну суперечність у вигляді зіткнення відомих йому знань і вмінь з утрудненими умовами освітньої взаємодії. Для здолання цього утруднення, школяр вибудовує мисленеву модель проблемної ситуації як актуалізовану абстракцію, вичленяє в ній лише ті зв'язки і відношення, які відповідають заданій меті пошуку.

Наступний крок – рефлексивно предметне перетворення проблемної ситуації. Це означає, що у процесі пошуку рішення учень веде із собою своєрідну рефлексивну гру: дозволяє собі вибрати ту чи іншу гіпотезу, дає собі право на спроби і помилки. Кінцевим задумом тут є виявлення під час “прокручування” умовних допущень потрібної, але недостатньої інформації, якої більше чи менше не вистачає для вирішення поставленого завдання. Роль рефлексії на даному етапі проявляється в організації руху-поступу думки для з'ясування суб'єктом усіх перешкод і вичерпання можливих розв'язків.

Рефлексивні зусилля особистості, спрямовані на осмислення і переосмислення невідповідності та конфліктності умов проблемної освітньої задачі приводять до формування продуктивної особистісної позиції. Антиципуючи результати своїх майбутніх дій у вигляді припущень, гіпотез, моделей, програм [5, с. 25], учень зіставляє їх з тим, що досягається реально. У такий спосіб конкретизуються, уточнюються чи коректуються початкові прогнози. Експериментальні дані показують, що з віком відбуваються зміни в інтелектуально-рефлексивних механізмах мислення, які “ніби відбраковують очевидно невірні рішення без доведення їх до операційної реалізації та блокують формулювання невірної відповіді” [6, с. 37]. Результатом такої рефлексивної активності є розв'язання конкретної ситуації задачі шляхом подолання звичних стереотипів мислення. Нове знання стає власним здобутком учня, розвиває його розумові здібності та збагачує ментальний досвід.

Переведення школяра від неповного знання й незадіяного досвіду до більш досконалого і всебічного супроводжується виникненням таких інтелектуальних новоутворень, як відкриття нових властивостей і зв'язків предметного світу, з якими він активно взаємодіє як суб'єкт, стратегічно й тактично унормовуючи засоби його перетворення [7, с. 37]. Це інтенсифікує інтелектуальний та особистісний розвиток школярів, розвиває їхню готовність до обдумовування і почуття “сміслової ініціативності” (М.М. Бахтін).

Таким чином, розвиток теоретичного мислення, інтенсифікація рефлексивних процесів за умов інноваційної системи модульно-розвивального навчання не лише забезпечує продуктивність пізнавальної діяльності школярів, а й надає їм змогу самореалізуватися у процесі вирішення навчальних завдань, породжує зацікавленість кожного в її високих результатах. У них формується потреба у самозміні, а в перспективі – у розвитку пізнавальної сфери особистості й у формуванні творчих здібностей, коли стійке бажання вчитися є її своєрідною соціальною візитівкою.

1. Галкина Н.В. Проблема психических функций рефлексии в игровом обучении / Н.В. Галкина // Игровое моделирование в методологии и практике. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38–47.
2. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
3. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.
4. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.
5. Куллоткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Куллоткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности [под ред. О.К. Тихомирова]. – М.: Изд. Моск. гос. ун-та, 1979. – С. 22–28.
6. Семенов И.Н. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Р. Новикова // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1986. – № 2. – С. 34–38; 1987. – № 2. – С. 7–12.
7. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
8. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення / Анатолий Васильевич Фурман: [монографія]. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
9. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів / А.В. Фурман, Б.Г. Скоморовський. – К.: Зодіак ЕКО, 1996. – 112 с.
10. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолий Васильевич Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

Надійшла до редакції 15.06.2011.