

Розвиток рефлексивних умінь учнів на уроках іноземної мови

Аліна Синюта
Національний Авіаційний Університет
Київ, Україна

Анотація. Стаття присвячена аналізу явища рефлексії у контексті занять з іноземної мови, роль рефлексивних навичок в оптимізації процесу учіння. Обґрунтовано необхідність розвитку рефлексивних умінь відповідно до сучасних тенденцій життя та суттєвих інноваційних впроваджень у педагогічній освіті загалом, які продиктовані кардинальними змінами в розумінні освітнього процесу. Суб'єкт-суб'єктна модель навчання декларує розуміння ролі учня не як пасивного учасника, який сприймає знання, а як активного суб'єкта, який регулює хід вивчення іноземної мови відповідно до своїх потреб та індивідуальних особливостей розвитку через аналіз, самоконтроль та прогнозування. Отже, стає активним творцем навчально-виховного процесу. Окреслено вектор розуміння явища рефлексії в семантичній парадигмі GLL (Good Language Learner). Диференційовано поняття рефлексії, критичного мислення, самоаналізу та метакогнітивної діяльності. Проаналізовано концепт рефлексивної діяльності та рефлексивної компетенції в межах вивчення іноземної мови та класифіковано рефлексивні форми й методи діяльності на заняттях з L2 (learning of the 2nd language). Узагальнено методичні рекомендації з використання рефлексивних групових та індивідуальних методів і завдань на уроках іноземної мови, визначено роль вчителя як фасилітатора процесу рефлексії.

Ключові слова: рефлексія, критичне мислення, метакогнітивна діяльність, іноземна мова, індивідуалізація навчання.

Development of reflexive abilities of pupils in foreign language lessons

Alina Syniuta
National Aviation University
Kyiv, Ukraine

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of reflection in the context of foreign language classes, the role of reflexive skills in optimizing the learning process. The necessity of development of reflexive skills in accordance with modern tendencies of life and significant innovations in pedagogical education in general, which are dictated by radical changes in the understanding of educational process, is substantiated. The subject-subjective model of learning declares an understanding of the role of a student not as a passive participant who perceives knowledge but as an active subject that regulates the course of learning a foreign language in accordance with his needs and individual peculiarities of development through analysis, self-control and forecasting. So, he becomes an active creator of the educational process. The vector of understanding of the phenomenon of reflection in the semantic paradigm GLL (Good Language Learner) is outlined. The concept of reflection, critical thinking, self-analysis and metacognitive activity is differentiated. The concept of reflexive activity and reflexive competence within the framework of studying a foreign language is analyzed and reflexive forms and methods of activity in classes with L2 (learning of the second language) are classified. Methodical recommendations

on the use of reflexive group and individual methods and tasks in foreign language lessons are generalized, the role of a teacher as facilitator of the process of reflection is determined.

Key words: reflection, critical thinking, metacognitive activity, foreign language, individualization of training.

Вступ

Рефлексія – категорія, яка функціонує на міждисциплінарному рівні (здебільшого як предмет вивчення психології, філософії). Розуміння рефлексії як форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх власних дій, та загалом схильність до самоаналізу (у площині філософії), а також рефлексія як аналіз власних переживань, роздумів про свій внутрішній стан, самопізнання та самопостереження (у площині психології) сьогодні розширене у площину педагогіки та конкретно педагоголінгвістики. Дж. Дьюї як засновник рефлексивного навчання ще у 1938 році наголошував на тому, що люди набагато менше засвоюють із пережитого, ніж із рефлексії на пережите (відрефлектований досвід). Як стверджує В. Кохонен, «теоретичні концепти лише тоді стануть частиною індивідуального світогляду, коли їм буде надано значеннєвого переживання на емоційному рівні. Рефлексія, звідси, відіграє велику роль у засвоєнні знань, адже слугує мостом від теоретичної концептуалізації до досвіду» (Kohonen, 2014).

Посилена увага до рефлексії почасти зумовлена викликами XXI століття. Сучасна молодь живе у світі, який «...рухається швидко та непередбачувано, вимагає ефективної сумісної праці, взаємодії, швидкої адаптації до інновацій відповідно до висококонкурентного ринку» (Chau and Cheng, 2012). З огляду на це, головні проблеми, котрі постали перед педагогами – розвиток стратегій та умов діяльності, які супроводжують процеси екзаменування (контролю) та питання оцінки процесу навчання (як зі сторони учня, так і зі сторони вчителя) з метою оптимізації навчання й виховання, що розуміється не лише як засвоєння теоретичного багажу знань та практичних навиків, але й процес освоєння світу як такого та себе у світі. Рефлексія в широкому сенсі є інструментом розширення самосвідомості, націленим на збільшення ефективності функціонування «Я» у системі взаємозв'язків зі світом, а також метод психологічного абстрагування («побачити/оцінити себе зі сторони») задля аналізу й фіксації поточного стану розвитку особистості (визначення сильних і слабких сторін) та проектування майбутнього розвитку (план саморозвитку/самовдосконалення).

Застосування рефлексивної стратегії діяльності під час опанування іноземної мови відкриває широкі можливості індивідуалізації та поглиблення усвідомленості процесу навчання. Окрім того, будь-яка рефлексивна діяльність, супроводжувана вербально, на заняттях з іноземної мови матиме подвійний ефект корисності. З одного боку, це власне рефлексивні оцінково-проективні функції, а з іншого боку – розвиток і тренування мовленнєвих навичок використання іноземної мови (варто врахувати також, що форми рефлексивної діяльності є відносно складними за своєю суттю, а отже й передбачають залучення ускладнених синтаксичних конструкцій та використання специфічної лексики, притаманної опису даної теми). Дж. Чау посилається на дослідження Дж. Дьюї (John Dewey), одного із перших дослідників рефлексії (праці ще 30-их років XX століття і наст.), який говорив, що рефлексія є специфічно мовною формою діяльності, адже саме мова поєднує та організовує значення, добирає та фіксує їх. Саме Дж. Дьюї першим спонукав

учителів розширювати мовлення учнів, яке первинно використовувалось із практичною та соціальною ціллю, у напрямкові трансформації мовлення в свідомий інструмент освоєння знань та супроводу думки (Chau, 2012).

Мета дослідження – з'ясувати роль рефлексії у контексті занять з іноземної мови, окреслити теоретичні основи рефлексивної діяльності та практичні функції рефлексії у парадигмі навчання та, частково, викладання мови. Новизна дослідження полягає у перенесенні теми рефлексії не просто у контекст педагогіки (що сьогодні теж є досить інноваційним кутом розгляду теми), а конкретно у систему вивчення іноземної мови, до того ж саме у ключі розвитку рефлексивних умінь учнів (а не вчителів – праці у цьому ракурсі більш поширені). Розвідок у специфічно цьому напрямкові, які б відпрацьовували тему рефлексивних навичок учнів, надто на уроках іноземної мови, серед вітчизняних праць з педагогічної психології дуже обмаль, вони надто фрагментарні та не містять більш чи менш вичерпної характеристики проблеми. Оскільки рефлексія закономірно розуміється як вища форма психічної діяльності, то у наукових дослідженнях її здебільшого окреслюють як прерогативу діяльності педагогів у системі педагогічного самовдосконалення (Браун, 2001; Ліу, 2014; Маралані, 2015; Річардс і Родерс, 2001; Воллес, 1991; Смульсон, 2014; Мельничук, 2014; Умінська, 2014 та ін.). Позиція ж даної роботи полягає у розумінні рефлексії як двоєдиного процесу синергізації рефлексії учня та рефлексії вчителя, яка спрямовується на розвиток мовної компетенції учня (дотично до розуміння необхідності залучення рефлексивної діяльності з метою поглиблення викладацької компетенції).

Вказана мета передбачає виконання ряду завдань:

- окреслити вектор розуміння рефлексії відповідно до поняття GLL (Good Language Learner), диференціювати поняття рефлексії, критичного мислення, самоаналізу та метакогнітивної діяльності;
- проаналізувати поняття рефлексивної діяльності та рефлексивної компетенції в межах вивчення іноземної мови та класифікувати рефлексивні вміння на заняттях з L2 (learning of the 2nd language);
- узагальнити методичні рекомендації з використання рефлексивних групових та індивідуальних методів і завдань на уроках з іноземної мови.

Під час проведення дослідження були використані такі наукові методи, як спостереження, аналіз, абстрагування, порівняння, аналогія, синтез, узагальнення та системний метод. Для конфігурації поняття рефлексії в навчанні іноземної мови (що є предметом нашої уваги) важливими є: а) аксіологічний підхід, який ставить акцент на ціннісних орієнтаціях та особистісному саморозвитоківі, а також б) суб'єктно-діяльнісний підхід, котрий «акцентує увагу на аналізі механізмів особистісної рефлексії» (Фурман, 2013).

Оскільки тема рефлексії в педагогічному процесі є відносно невизначеною, надто у вітчизняній науковій думці, на що звертає увагу О. Герасимова (Герасимова, 2011), доречно розглянути трактування терміну «рефлексивні вміння» в сучасній психолого-педагогічній літературі, оскільки дана дефініція має досить різні трактування: «педагогічна рефлексія», «професійно-педагогічна рефлексія», «особистісна рефлексія», «саморефлексія». Як бачимо, частина наведених термінологічних словосполучень («педагогічна рефлексія», «професійно-педагогічна рефлексія») закріплені специфічно за діяльністю вчителя, тоді як інші мають більш загальний характер. Але знов-таки всюди проігнорована специфіка учнівської рефлексії. Ключова універсальна смислова одиниця рефлексії та рефлексивних умінь співвідносна із розумінням себе у

контексті особистісного розвитку/саморозвитку та абстрагованим усвідомленням себе у системі соціальних груп, до яких дотичний окремий індивід («я очима інших»). Звідси, рефлексивні уміння – це «...вид діяльності, спрямований на самопізнання й усвідомлення того, як особу сприймають інші люди» (Герасимова, 2011). Для розгляду рефлексії на уроках іноземної мови доречним є як індивідуальний, так і груповий аспект. О. Герасимова, слідом за Г. Коджаспіровою, наголошує на особистісному плані рефлексії і визначає її як «усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів продуктивного самовдосконалення своєї діяльності».

Рефлексія все частіше розуміється як інтегральна частина ефективізації навчання. Наприклад, М. Прайс-Мітчел однією з передумов модернізації освітнього процесу бачить сприяння рефлексивному мисленню (Price-Mitchell, 2015). Ряд сучасних дослідників концептуалізують рефлексію на основі тези про постійно змінюваний світ, де зміни стають перевагою (Schon, 1983). Систематична рефлексія на переживання націлена на глибше розуміння поведінки та мотивації, а також підвищення загальної компетентності (Newton, 2000; Thorpe, 2004). А. Умінська, українська дослідниця, одна з небагатьох, хто звертає увагу на рефлексію у взаємозв'язку з процесом опанування мови, переконана, що рефлексивні навички є необхідними у процесі вивчення іноземної мови (надто для вчителів), адже це продиктовано соціальними трансформаціями та контрадикціями в українському суспільстві, яке потребує креативних особистостей, здатних здійснювати самоконтроль та виявляти невідому ініціативу в плані розвитку своїх знань. Крім того, рефлексія сприяє вдосконаленню академічної успішності учнів/студентів, підвищує мотивацію та впевненість, вказує на прогалини у знаннях та виховує здатність їх долати (Умінська, 2014).

Серед числа праць, пов'язаних із темою поточного дослідження, на особливу увагу заслуговує розвідка Дж. Чау. Дослідниця ставить акцент на процесах посилення рефлексивного аспекту вивчення іноземної мови, вирізняючи поняття рефлексивної кваліфікації (компетенції), яке здебільшого функціонує у професійному вимірі викладання, значно рідше – в опануванні другої мови. Дж. Чау спрямовує дослідження у напрямкові детермінації рефлексивного вивчення іноземної мови через посилену увагу до методики аналізу та узагальнення форми послідовних регулярних записів рефлексивного характеру в спеціальному обліковому журналі (students' written journal entries). Записи дали змогу позитивно оцінити рефлексивні методи у трьох напрямках: з позицій вчителя, дослідника явища та учня/студента (Chau, 2012).

Диференціація понять рефлексії, критичного мислення, самоаналізу та метакогнітивної діяльності на заняттях з іноземної мови

Розмитість терміна «рефлексія» зумовлює деякі неточності у його вживанні та розумінні. Досить часто термін «рефлексія» вживається у термінологічній парадигмі з іншими дотичними поняттями: критичне мислення, самоаналіз, метакогніція. Щодо терміна «метакогніція», то задля його точного розуміння слід звернутись до етимологічних джерел. Так, з лат. *cognition* – пізнання (процес, який включає сприйняття, розпізнавання, розуміння, судження, осмислення, мотивацію та відображення). Префікс *meta-*, в свою чергу, означає приналежність до більш високого рівня, вихід за рамки явища чи поняття. Отже, етимологічно термін «метакогніція» означає «вище пізнання». С. Хейс зазначає, що метакогніція специфічно залучає рефлексію, яка прозводить до дво- чи навіть тривимірності

процесу навчання (Hase, 2014). Традиційно рефлексія належить до ментального процесу, який сприяє перетворенню досвіду в персональне знання шляхом виконання функції провідника між емоційним та когнітивним станом. У широкому змісті даний термін, який первинно означає процес перевірки мети діяльності, включає і процес самооцінки процесу навчання з метою його оптимізації (Chau, 2012). Рефлексія неодмінно включає в себе функції навмисного «освідомлення» мотивацій, думок, переконань.

К. Блейк пропонує розглядати метакогніцію як здатність досліджувати, яким чином здійснюється процес реалізації думки і почуття. Тобто метакогніція – це загалом більш широкий термін, ніж рефлексія. Але рефлексія є однією з ключових складових частин метакогніції, що пояснює їх часте синонімічне вживання, надто у педагогічній площині, де метакогніція розуміється як явище, котре допомагає зрозуміти, як навчатись краще, водночас підвищуючи здатність адаптуватись до нових умов (Blake, 2016). Наслідком створення умов для метакогнітивної діяльності є модель мислення, яка необхідна для розвитку навчальних стратегій, що базуються на саморефлексії (Millis, 2016).

За Л. Найдьоною, «...рефлексія займає ключове місце в системі метакогніцій як суттєвий фасилітатор (полегшувач) метакогнітивних процесів. Самознання розвиваються через цілеспрямовану рефлексію (в контексті інтроспекції і самосвідомості), а також рефлексію під впливом некогнітивних змінних, зокрема контексту ситуації. Рефлексивні процеси опосередковано впливають на саморегуляцію (регуляцію інтраіндивідуальних персональних знань)». Дослідниця виділяє рефлексію знань, почуттів, ставлень, досвіду (Найдьона, 2014). Специфіка вивчення іноземної мови дозволяє повною мірою у вербальній формі проявляти всі вказані види рефлексії, на противагу іншим дисциплінам, де наголос робиться на рефлексії знань.

Термін «критичне мислення» так само належить до проблемного кола понять, що розглядаються. Педагогічна метакогніція/рефлексія дає змогу критично, з допомогою абстрагування, оцінити власний процес опанування знань (у тому числі й з іноземної мови) не суб'єктивно, а більш об'єктивно, хоч і особистісно орієнтовано. Критичне мислення дає змогу виявити незрозумілий матеріал, тоді як завдання вчителя – пояснити, як відмежування незрозумілого (через складні процеси самоусвідомлення, самоаналізу, самокритичності, самознання) допомагає збільшити ефективність педагогічного процесу, надто коли стає інтегральною частиною занять.

Рефлексія у парадигмі концепту GLL (Good Language Learner). Поняття рефлексивної компетенції

Поняття GLL (Good Language Learner) тривалий час існувало в науковій думці, але носило більш імпліцитний характер, не окреслюючись в конкретну дефініцію. Почасти це було пов'язане з тим, що роль учня в навчальному процесі була пасивною й обмежувалась комплексом вчительських очікувань, які мали бути ретельно виконані учнем, аби називатись «хорошим учнем мови» (Richards and Rodgers, 2001). Окрім того, існувала усталена система суб'єктивних суджень про те, чи учень/студент, котрий вивчає іноземну мову, є «хорошим» або «поганим». Сьогодні система, коли учні здобували «належні лінгвістичні навички через зубріння та практичне дресирування», а також були психологічно налаштовані на «уникнення помилок», себе віджила, на що звертає увагу М. Гренфел (Grenfell, 1999). На противагу їй на сьогоднішніх заняттях з іноземної мови важливо

створювати ситуацію комфортного психологічного клімату, де учень не повинен боятись відкрито демонструвати реальний рівень своїх вмінь та навичок, аби критично оцінювати ситуацію й намічувати шляхи розвитку (Рис. 1).

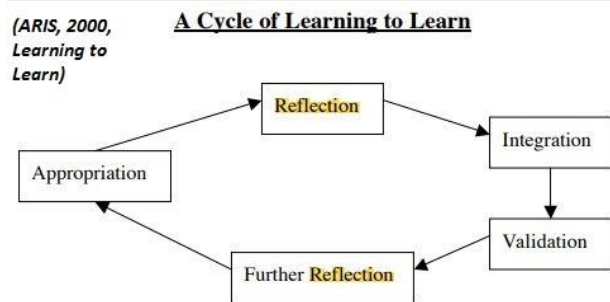


Рис. 1. Цикл навчання, щоб вчитися

Впродовж останніх декількох деkad помітна тенденція до концептуалізації поняття GLL, котре об'єктивно відображає процеси вивчення мови (Kunitake, 2001). Результатом цього загалом стала посиленна увага до індивіда, котрий опановує мову. GLL – це, найперше, ефективний учень (Kunitake, 2001). Процес окреслення поняття GLL тісно пов'язаний із пошуком найбільш ефективного методу навчання, який фактично не існує, адже немає універсальної форми діяльності, яка б охоплювала весь спектр роботи на уроках, в тому числі на уроках іноземної мови (Brown, 2000). GLL характеризується постановкою конкретних та реалістичних цілей, усвідомленням зовнішніх та внутрішніх факторів, котрі впливають на процес здобуття знань та відпрацювання навичок, використовує стратегії ефективно та систематично як частину продовжуваного освітнього циклу, а також використовує рефлексію з метою оптимізації навчання чи подолання труднощів, які властиві специфічно для індивіда. Окрім того, GLL прагне автономії та незалежності (Kunitake, 2001). Як видно, ключовою позицією, яка вирізняє сучасного GLL, є свідомий та індивідуалізований процес навчання, чого можна досягти посередництвом рефлексії, критичного мислення, загалом свідомого процесу здобуття знань з об'єктивною оцінкою особистісного стилю навчання (Kunitake, 2001). Коли учень/студент активно використовує рефлексію, тоді він здатний вдосконалювати свої навчальні здібності (Kunitake, 2001: 13). В той же час, рефлексія дає змогу переоцінити свій прогрес і слідувати тим шляхам вивчення мови, які показують себе найбільш ефективними на практиці (Kunitake, 2001).

Сучасні тенденції у викладанні іноземної мови акцентують на ролі особистого внеску студентів у хід опанування мови через ініціативність та активне залучення у процес навчання (Kohonen, 2014). Навчання потребує експліцитної усвідомленості та розуміння того, що необхідно вивчати (металінвістична та метакогнітивна свідомість) й чому дане знання є необхідним. Навчання є процесом створення нового знання та розуміння через трансформацію досвіду. Рефлексія відіграє важливу роль у контексті сказаного (Kohonen, 2014). Рефлексія орієнтована на ціль, є послідовним процесом, який контролюється учнем, котрий займає активну позицію і бажає знайти рішення проблеми чи внести ясність у процес, котрий є джерелом сумнівів.

За О. Герасимовою (Герасимова, 2011), до навчально-виховного потенціалу рефлексивних умінь варто віднести такі її особливості, як розвиток навичок аналізу, осмислення і переосмислення своїх знань та відносин із навколишнім світом, що є необхідною складовою частиною особистісного розвитку. Рефлексія

дає змогу людині свідомо регулювати, контролювати свій інтелектуальний розвиток та свою поведінку й усвідомлювати цінність «себе для себе» та «себе для інших».

Форми рефлексивної діяльності на заняттях з 2L

За словами К. Блейк, будь-яке завдання, котре заохочує учнів давати відповідь з урахуванням особистісного кругозору та світовідчуття, допомагає в процесі здобуття знань та шліфування навичок (Blake, 2016). За посередництвом рефлексивної діяльності навчання стає більш індивідуалізованим. У процесі розвитку рефлексивних умінь учні можуть виявити, що підхід до навчання, який ефективно працює для більшості класу, є неефективним для навчальної діяльності інших (яким, наприклад, може знадобитись додаткове пояснення чи більший обсяг часу для досягнення бажаного результату).

Дж. Чау наводить чотирьохступінчасту модель рефлексивної діяльності учнів/студентів (Рис. 2). Перше – опис та фіксація досвіду, друге – аналіз позитивних та негативних сторін досвіду, конкретної ситуації та себе у цій ситуації. Третє – розуміння та висновки. Четверте – планування, яке є висновком чи наслідком роботи на трьох попередніх етапах та фактично має найбільше перспективне значення. Залежно від наведеної схеми на кожній стадії рефлексії можуть бути використані найбільш доцільні для даного етапу методи роботи.

A Four-stage Model for Guiding Students' Reflection

*Chau Juliana,
Cheng Gary
(2012)*

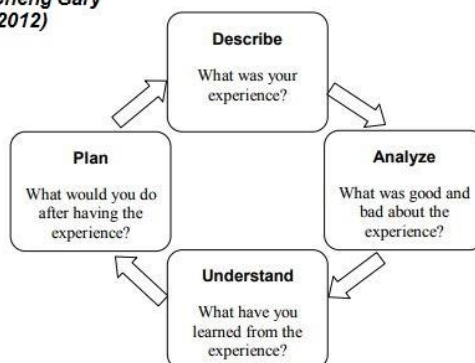


Рис. 2. Чотирьохступінчаста модель рефлексивної діяльності учнів/студентів

Дослідники рефлексії говорять про різноманітні форми взаємодії, які дають змогу розвивати рефлексивні навички на уроках іноземної мови. Дж. Чау акцентує на методах *рефлексивних записів у журналі* (reflective journal writing) та *рефлексивних електронних портфоліо* (дає доказ розуміння учнями/студентами навчання як продовжуваного процесу, підвищує рівень критичного мислення; залучає візуальні та слухові канали комунікації, є ефективним засобом пропагування рефлексивного мислення через засоби мультимедіа). Дані методи базуються на рефлексивному письмі. Їх застосування дає простір для оцінки мовних навичок (L2 learning), а також дослідження та оцінки когнітивного та соціоафективного аспекту вивчення іноземної мови. Рефлексивне письмо полегшує процес опанування нового матеріалу, даючи змогу коригувати напрямки та перспективи в процесі вивчення мови, тим самим генерувати особистісний наратив, у якому відбито власний досвід і саморозвиток (Chau, 2012). Таким чином, рефлексивне письмо не тільки відображає репозиторій рефлексивного

мислення, але й слугує індикатором навичок письма з використанням засобів іноземної мови, котра вивчається. Єдине, слід контролювати складність даного виду роботи. Наприклад, складність побудови синтактичних конструкцій (для молодших школярів на етапі запровадження методу рефлексивного письма доречно навіть дозволяти робити такі записи рідною мовою, але тоді ефект буде суто рефлексивний), окремо слід звертати увагу на відточення лексико-синтаксичних зворотів, які можуть стати у пригоді під час формування рефлексивного письмового висловлення.

Рефлексивне письмо розкриває навички учнів, пов'язані з рефлексивним мисленням (через вибір, що саме обговорювати, обґрунтування явищ, показ усвідомленості впливу зовнішніх чинників на вивчення іноземної мови, мотиваційний аспект тощо). Рефлексивні коментарі учнів тісно корельовані з фундаментальними компонентами рефлексії, якими є: мовленнєва специфіка, націленість, діалектичність процесу, контрольованого учнем, який прагне охопити дилему (Chau, 2012). Доречно також розрізняти окремі рівні рефлексивного письма:

- 1) описове письмо (звіт про події з мінімальним рефлексивним елементом);
- 2) описова рефлексія (опис подій + наведення причин на власний розсуд);
- 3) діалогічна рефлексія (презентує форму дискурсу з самим собою);
- 4) критична рефлексія (рефлексія на історичні, соціальні чи політичні події).

Важливо диференціювати, що саме вважати рефлексивною мовленнєвою діяльністю на заняттях з іноземної мови. Тобто чи це може бути будь-яка особистісна, культурна, політична, історична чи інша тема, чи ж обов'язково рефлексія повинна базуватись на змісті й особливостях опанування іноземної мови. На наш погляд, специфіка саме іноземної мови дозволяє плідно використовувати рефлексивну діяльність в усіх окреслених напрямках, але на останньому виді рефлексії має бути зроблено особливий акцент.

Іншими методами рефлексивної діяльності на уроках іноземної мови є рольові ігри, театральна активність, ігри та симуляції, власні історії з життя та конкретні приклади для характеристики ситуації, візуалізації та образна діяльність, моделі конструювання, аналогії, моделювання, емпатична діяльність, групові дискусії рефлексивного характеру, рефлексивне слухання та рефлексивне читання, перифраз, картки-додатки, закінчення речення, зіставити або розрізнити, підтримати висловлення чи спростувати його, метод Minute Paper/Half-Sheet Response тощо (Kohonen, 2014; Millis, 2016; Djudin, 2017). Б. Мілліс (2016) зазначає, що для метакогнітивної діяльності як контролю над рівнем знань підійдуть різні частини заняття: як початок, так і середина чи закінчення заняття й підбиття його підсумків (наприклад, Minute Paper/Half-Sheet Response із запитаннями на кшталт "What was the most important thing you learned during this session?" / "What important question remains unanswered?").

Висновки. Методичні рекомендації з використання рефлексивних групових та індивідуальних методів і завдань на уроках з іноземної мови

Недостатня погодженість щодо термінів, концепцій, структур та стратегій впровадження рефлексивної діяльності на заняттях з іноземної мови неминуче призводить до непорозумінь і неправильного тлумачення змісту рефлексивної діяльності, чим обмежує прогнозовану ефективність рефлексії. Тому моменти, які стосуються загальних методичних засад використання рефлексивних форм і методів роботи, мають бути конкретизовані.

Предметом критики часто є те, як оцінити рефлексивну практику. Це викликає неабиякі труднощі, адже рефлексивне навчання як таке не є чимось матеріальним чи принаймні спостережуваним об'єктивно, тут важко безпристрасно оцінити достовірність та щирість, повноту рефлексії учнів, а отже й складно оцінити достеменно рівень розвитку рефлексивних вмінь шляхом застосування раціоналізаторських формул, розрахунків, узагальнень тощо. Часто оцінка рефлексії учня вчителем є вкрай відносною (Chau, 2012). Ефективність рефлексивної роботи конкретного індивіда у площині вивчення іноземної мови можна відстежувати за рівнем зростання, поглиблення його комунікативної компетенції та контролю напрямків цілеспрямованої самостійної роботи учня (над тими завданнями і тим матеріалом, який було відрефлексовано як місця недоопрацювань).

Для вчителів, які здатні оцінити рефлексивний потенціал учнів, вкрай важливо надавати належний фідбек, аби учні знали, як оперувати рефлексією та вибудовувати рефлексивні судження, а також бачили шляхи вдосконалення рефлексивних навичок (Chau, 2012). Як впливає зі сказаного, роль вчителя в класі з високорозвиненими рефлексивними вміннями та власне сам процес рефлексивної діяльності не є пасивним для педагога. Роль вчителя буде полягати у скеровуванні напрямків рефлексії. Тому і сам вчитель має бути людиною рефлексивного складу з готовністю постійно вдосконалювати своє вміння аналізувати потреби учнів, їхні індивідуальні особливості, шукати найефективніші прийоми навчання (Мельничук, 2014).

Окрім того, вчитель має організовувати заняття таким чином, аби на рефлексивну діяльність в означених вище чи індивідуально-авторських формах виділяти окремий час. Інакше рефлексія не буде володіти необхідною змістовністю, що фактично цілком нівелює коефіцієнт корисної дії. Учителю має не лише фіксувати поточний стан рефлексивного мислення учня, але й аналізувати отримані результати за двома напрямками: 1) розвиток власне навичок рефлексивного мислення; 2) вплив рефлексії на рівень еволюції мовних/мовленнєвих навичок учнів.

Коли говорити про вік, з якого учні мають ознайомлюватись із принципами рефлексії на уроках іноземної мови, то тут немає суворих обмежень. Все буде залежати від конкретних обставин роботи та готовності класу/групи рефлексувати. Що раніше учні привчаться аналізувати та критично оцінювати свій процес учіння, то більш оптимізованим буде навчання іноземної мови (чи будь-якого іншого навчального предмета) загалом.

Важливо вчити учнів мислити не тільки критично, а індивідуалізовано, на протигагу слідуванню стандартам та кліше, які можуть сформуватись в усній та письмовій формі рефлексування. Психологічна скутість чи недостатній арсенал володіння мовою можуть стати серйозною перешкодою на шляху ефективного оперування та посиленої уваги до свого власного досвіду. Так само слід тримати на адекватному контролі етичні проблеми, які є неодмінними, коли йдеться про рефлексію особистісного досвіду опанування мови та світорозуміння в цілому (Thorpe, 2004). Насаджувані стандарти «правильності» (надто в письмових формах рефлексивної діяльності) можуть випадково захопити до штучного підлаштування та відповідності критеріям і стандартам позитивної оцінки: мовляв, прикрашені рефлексивні розрахунки, висновки, судження, прогнозування в очах учителя чи класу/групи будуть мати пріоритет у порівнянні з відвертою, щирою критикою фактичних проблем з метою їх продуктивного конструктивного

подолання. Нічого не вартий і так званий феномен 'shmooz', за яким учні пишуть чи говорять в «рефлексивному» ключі те, що бажає побачити/почути вчитель, ігноруючи об'єктивність процесу навчання та первинну й найголовнішу мету рефлексії.

Слід взяти до уваги, що рефлексія є діалектичним процесом. Дуже актуально для ефективного процесу рефлексії налагодити довірливі, доброзичливі стосунки в групі навчання (клас чи академічна група). Для початку ж слід поступово, але систематично готувати учнів до рефлексивної активності та всяко заохочувати її. Загалом же необхідно дати час звикнути / остаточно зламати стереотип, що описане чи сказане може бути використане для інших, більш важливих та благородних цілей, ніж просто формальне оцінювання якості засвоєння освітньої програми.

Список використаних джерел

- ARIS. (2000). *Learning to Learn: ARIS Information Sheet-September 2000*.
- Blake, C. (2016). *Metacognition in the Classroom*. Concordia University Press. January 5, 2016. Retrieved from: <https://education.cu-portland.edu/blog/news/classroom-metacognition>.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Chau J., Cheng, G. (2012). Developing Chinese Students' Reflective Second Language Learning Skills in Higher Education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(1), 15-32.
- Cinkara, E. (2016). Reflective practice and foreign language classroom anxiety: video-stimulated recall at work. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 17(6).
- Djudin, T. (2017). Using metacognitive strategies to improve reading comprehension and solve a world problem. *Journal of Education Teaching and Learning*, 2(1).
- Fleming, S. (2014). The power of reflection. *Scientific American Mind*, 25, 30 – 37. Retrieved from: <http://www.nature.com/scientificamericanmind/journal/v25/n5/full/scientificamericanmind0914-30.html>
- Grenfell, M. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Hase, S. (2014). *Thinking About Thinking: Reflection and Metacognition*. Retrieved from: <https://heutagogy.wordpress.com/2014/10/07/thinking-about-thinking-reflection-and-metacognition/>
- Kohonen, V. (2014). *Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective. Experiential Learning in Foreign Language Education*. Routledge.
- Kunitake, N. (2006). *Good Language Learning through Cycles of Reflection and Strategy Usage*. Module 2, Second Language Acquisition, University of Birmingham.
- Liu, L., & Zhang, Y. (2014). Enhancing teachers' professional development through reflective teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2396-2401.
- Maralani, N. et al. (2015). EFL Teachers' Reflective Teaching and Their Amount of Experience. *Int. J. Rev. Life. Sci.*, 5(5), 261-26.
- Millis, B. J. (2016). Using Metacognition to Promote Learning. *IDEA*, 63.
- Newton, J. M. (2000). Uncovering knowing in practice amongst a group of undergraduate student nurses. *Reflective Practice*, 1(2), 183-198.

- Norton, B. and Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35 (2), 307-322.
- Price-Mitchell, M. (2015). *Metacognition: Nurturing Self-Awareness in the Classroom*. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-metacognition-in-classroom-marilyn-price-mitchell>, Apr. 7, 2015.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice* 5(3), 327-343.
- Tugui, C. (2011). Systematic reflective enquiry methods in teacher education. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 29, 533-538.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, C. (2000) *Learning About Learning: Resources for Supporting Effective Learning*. Florence, Kentucky: Routledge.
- Герасимова, О. І. (2011). Аналіз трактування дефініції «рефлексивні уміння» у психолого-педагогічній літературі. *Матеріали 7 міжнародної науково-практичної конференції [«Бъдещето въпроси от света на науката»]*. Т. 18: *Педагогічні науки*. София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 73-75.
- Мельничук, Н. (2014). Формування рефлексивних умінь в контексті методичної підготовки майбутнього учителя англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10(3), 72-76. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10%283%29_13.
- Найдьонова, Л. (2014). *Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень*. Дис. канд. психол. наук: 19.00.05, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 190 с.
- Смульсон, М. (2014). *Інтелектуальний розвиток і навчання дорослих*. Режим доступу: http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2014/Smulson_Maryna_2014.pdf
- Умінська, А. П. (2014). Developing future foreign language teachers' reflective skills on the basis of cognitive searching tasks. *Тривалий професійний розвиток: навички, цілі, виклики XXI століття*, 41-42.
- Фурман, В. (2013). Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка, Психологія, 4.