

РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ УСВІДОМЛЕННЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИМИ**М. Г. Дернова**Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, 39600, Україна. E-mail: maya.dernova@ukr.net

Проаналізовано вітчизняні та закордонні дослідження щодо ролі рефлексії у навчанні дорослих у вищому навчальному закладі. Розглянуто різні підходи до визначення рефлексії у психологічній і педагогічній літературі, а також механізми рефлексії. Визначено, що, на відміну від вітчизняних, закордонні дослідження здебільшого присвячені практичній реалізації рефлексивного навчання у вищій школі. Проаналізовано моделі рефлексивних процесів емпіричного навчання Д. Колба, Д. Бауда, Р. Кіу та Д. Уолкера. Зроблено висновок, що рефлексія у контексті навчання дорослих у вищому закладі освіти виступає показником суб'єктності й дозволяє особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, керувати навчальною і практичною діяльністю. Займаючи рефлексивну позицію, студент аналізує, критично осмислює свою діяльність, порівнює її мету і результати, прагне зрозуміти її особливості, недоліки і переваги. Водночас, рефлексія у навчанні стимулює прийняття відповідальності за свої дії і рішення.

Ключові слова: вища освіта, навчання дорослих, рефлексія, емпіричне навчання.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОСОЗНАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫМИ**М. Г. Дернова**Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского
ул. Первомайская, 20, г. Кременчуг, 39600, Украина. E-mail: maya.dernova@ukr.net

Проанализированы отечественные и зарубежные исследования роли рефлексии в обучении взрослых в высшем учебном заведении. Рассмотрены разные подходы к определению рефлексии в психологической и педагогической литературе, а также механизмы рефлексии. Определено, что в отличие от отечественных, зарубежные исследования большей частью посвящены практической реализации рефлексивного обучения в высшей школе. Проанализированы модели рефлексивных процессов эмпирического обучения Д. Колба, Д. Бауда, Р. Киу и Д. Уолкера. Сделан вывод, что рефлексия в контексте обучения взрослых в высшем учебном заведении выступает показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью. Занимая рефлексивную позицию, студент анализирует, критически осмысливает свою деятельность, сравнивает ее цель и результаты, понимает ее особенности, недостатки и преимущества. Вместе с тем, рефлексия в обучении стимулирует принятие ответственности за свои действия и решение.

Ключевые слова: высшее образование, обучение взрослых, рефлексия, эмпирическое обучение.

АКТУАЛЬНІСТЬ РОБОТИ. Сучасні парадигми навчання і їх реалізація у системі вищої освіти трансформують сталу точку зору щодо виробництва знань, коли студент є пасивним приймачем знань. Під час взаємодії з навколишнім середовищем студент створює індивідуальні знання на основі свого попереднього досвіду.

Предметом рефлексії може бути все, що є в досвіді індивіда: знання, уявлення, поняття, відчуття, ставлення, побажання, цінності тощо. Вона вважається одним із ключових механізмів діяльності та спілкування і перебуває у центрі дослідження особистісної сфери людини сучасних зарубіжних та вітчизняних психологів, наукове надбання яких значно розширило й збагатило уявлення про рефлексію як систему ставлень людини до самої себе і оточуючих (А. Бізяєва, В. Богін, Б. Вульфів, Л. Виготський, А. Деркач, І. Кон, Ю. Кулюткін, К. Платонов, С. Рубінштейн, І. Семенов, Г. Сухобська, Х. Шельські, Б. Юдін та ін.).

Значну увагу рефлексії як у навчанні, так і у професійній діяльності вчителя приділяв І. Зязюн: «Педагогічну діяльність деякі дослідники називають метадіяльністю, тобто діяльністю управління іншою діяльністю. В учителя повинна бути розвинена рефлексія – здатність аналізувати стани і ставлення до його дій іншої людини, усвідомлювати і оцінювати

результати, а також як сприймають ці дії ті, на кого вони спрямовані», – зазначав він [13, с. 132].

Досліджуючи концептуальні засади сучасної теорії освіти дорослих, визначено, що рефлексія вважається однією з основних особливостей навчання дорослих в цілому та у вищих навчальних закладах зокрема. Крім того, рефлексія вважається передумовою здатності до навчання впродовж життя, а також розглядається як одна з найважливіших умов для чіткого розуміння власного досвіду, виокремлення його з повсякденних подій. Рефлексивне навчання – трансформаційне, що забезпечує студентам самостійну діяльність на основі аналізу власного досвіду, звичок навчання, а також належних теоретичних та практичних знань, розвиваючи здібності виявляти і вирішувати проблеми, змінюючи власні переконання.

Метою роботи є аналіз вітчизняної і закордонної психолого-педагогічної літератури щодо ролі рефлексії у навчанні дорослих у вищому навчальному закладі.

МАТЕРІАЛ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ. Дж. Локк уперше виділив рефлексію як особливу психічну реальність. Він розглядав її як внутрішній досвід, що є основним джерелом знань, на відміну від досвіду зовнішнього, заснованого на сприйнятті навколишнього світу органами відчуттів. Він визна-

чав її як дію розуму над самим собою. Водночас для Ж. Піаже рефлексія – логічний процес, що характеризується знанням про необхідний зв'язок між об'єктом і впливом на нього, який надалі концептуалізується у поняття.

У вітчизняній психології прийнято вважати, що рефлексія – це компонент структури діяльності, завдяки якому відбувається відбиття здійснюваної діяльності на внутрішньому плані, що дає суб'єкту матеріал для самоспостереження, самокритики й зміни себе. Рефлексія уможливорює вдосконалення діяльності як на внутрішньому, так і зовнішньому плані (С. Рубинштейн). Г. Костюк відзначав, що рефлексія – це джерело внутрішнього досвіду. На думку вченого, вона є основним засобом самопізнання та необхідний інструмент мислення, який зумовлює готовність і спроможність людини до самооцінки, самопізнання, аналізу своїх дій, мотивів, вчинків, настрою, до зіставлення їх із діями та вчинками інших людей [15, с. 300]

Цілком очевидно, що наявність рефлексії свідчить про внутрішнє життя людини, що протистоїть життю зовнішньому, про центр керування своїми станами й потягами. За наявності рефлексії людина стає суб'єктом (хазяїном, керівником, автором) свого життя [21, с. 18]. За В. Слободчиковим, рефлексія – це така специфічно людська здатність, яка дозволяє їй зробити свої думки, емоційні стани, свої дії й відносини, взагалі всю себе предметом спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення (аж до самопожертви в ім'я високих цілей і смерті «за друга своя») [21, с. 78]. Такої ж важливості надає рефлексії А. Карпов, який розглядає рефлексію як найважливішу регулятивну складову особистості, що дозволяє їй свідомо конструювати свою життєдіяльність [14, с. 77]. Водночас, щоб зробити свою життєдіяльність предметом своєї волі і свідомості, суб'єкт освітнього процесу повинен вийти у рефлексивну позицію по відношенню до досвіду своєї життєдіяльності, а цей вихід можливий тільки через усвідомлення свого незнання.

Важливим доробком у дослідженні рефлексії є роботи Г. Щедровицького, який розглядає рефлексію як структуру діяльності і принцип розгортання її схем. За Г. Щедровицьким, основою для здійснення рефлексивної діяльності є, так званий, рефлексивний вихід, тобто індивід повинен «вийти» з позиції колишньої діяльності й перейти в нову позицію – зовнішню, як стосовно колишніх, уже виконаних, дій, так і стосовно майбутньої, проєктованої діяльності. Саме нова позиція називається рефлексивною позицією, а знання, отримані у ній, – рефлексивними. Рефлексивна діяльність при цьому містить попередню діяльність суб'єкта, яка слугує матеріалом для аналізу, і майбутню діяльність, яка виступає в якості проєктованого об'єкта. Це дозволяє розглядати рефлексивне ставлення як вид кооперації між різними індивідами й видами діяльності [22, с. 487]. Теорію Г. Щедровицького покладено в основу подальших досліджень і практичної реалізації рефлексивних процесів у навчанні.

У педагогічній літературі рефлексія визначається як:

– процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів на основі життєвого досвіду [16];

– здатність людини осмислити свій власний досвід з метою прийти до нового розуміння, оцінити й обґрунтувати власні переконання і ціннісні відносини. Включає побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок (В. Полонський) [19, с. 145];

– родова здатність людини, що проявляється у зверненні свідомості на себе, на внутрішній світ людини і її місце у взаєминах з іншими, на форми й способи пізнавальної й перетворюючої діяльності [18, с. 5].

Загалом у сучасних педагогічних дослідженнях рефлексію розуміють як інструментальний засіб організації навчальної діяльності. Без розуміння способів свого навчання, механізмів пізнання й розумової діяльності студенти не можуть привласнити ті знання, які вони здобули. Рефлексія допомагає юнакам і дівчатам сформулювати одержані результати, визначити мету подальшої роботи, скоригувати свою індивідуальну освітню траєкторію.

У діяльнісній теорії навчання розрізняють два рівні рефлексії: формальну рефлексію і змістовну (В. Давидов). Формальна рефлексія передбачає осмислення підстави конкретної дії, тобто яким чином виконується дія, що потрібно конкретно зробити, щоб її виконати. Змістова рефлексія виявляє залежність дії від загальних і істотних умов її виконання.

Отже, рефлексія у навчанні будується навколо з'ясування уже наявних знань, умінь, навичок, які дозволяють домагатися успіхів та труднощів, які гальмують досягнення запланованих результатів. Їх рефлексивне осмислення дозволяє зафіксувати особливості руху в діяльності щодо очікуваних результатів, а також зміни, які відбуваються у самому суб'єкті діяльності. Усвідомлення рефлексивної практики перевести її у досвід, яким можна користуватися надалі; робити висновки і вчасно корегувати наступну діяльність, роблячи її більш ефективною. Відповідно, рефлексія є основою різних видів діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін. Це може бути слухання лекцій, читання текстів, аналіз літературних джерел, написання есе, конспектів, але способи включення рефлексивних механізмів суто індивідуальні.

Слід зазначити, що рефлексія має велике значення не тільки для розвитку окремої особистості, а й цілого колективу, тому що:

– призводить до цілісної уяви, знання про мету, зміст, форми, способи і засоби своєї діяльності;

– дозволяє критично ставитися до себе і своєї діяльності у минулому, сьогоденні й майбутньому;

– робить людину суб'єктом своєї активності. [17, с. 157].

Загальними механізмами рефлексії вважаються:

1. *Зупинка*. Припинення змістовної діяльності у ситуації, яка пов'язана з вичерпанням можливостей її вирішення. Ситуація сприймається як нерозв'язна у даних умовах, тому що колишній досвід не може забезпечити позитивні результати. Спроби

розв'язати проблему відомими способами неефективні, тому вони припиняються як такі, що не мають сенсу.

2. *Фіксація.* Аналіз ходу і результатів попередньої роботи й формування суджень.

3. *Відсторонення.* Вивчення "себе діючого" у відстороненій позиції. Реалізується здатність бачити свої дії залежно від довільно вибраної ситуації.

4. *Об'єктивація.* Аналіз своїх дій у системі існуючих або можливих. Відновлення минулого досвіду й конструювання образу власного майбутнього. Відстеження причин і можливих наслідків своїх дій. Переконструювання образу ситуації.

5. *Обернення.* Повернення до початкової ситуації, але з нової позиції і з новими можливостями. Причому, рух у рефлексивному плані має циклічний характер і проходить багаторазові ітерації (повторення) [12, 20].

Для проведення рефлексивного аналізу відповідно до наведених вище механізмів від студента вимагається цілий комплекс умінь: уміння здійснювати контроль своїх дій, як розумових, так і практичних; визначати послідовність і ієрархію етапів діяльності, спираючись на досвід своєї минулої діяльності через пошук її підстав, причин, змісту; уміння бачити у відомому – невідоме, в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне, тобто вміння бачити протиріччя, яке і є причиною руху думки; уміння здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, стати у позиції різних спостерігачів; трансформувати пояснення спостережуваного або аналізованого явища залежно від мети й умов [17, с. 161].

Таким чином, попри розмаїття підходів у вивченні рефлексії, її можна визначити як універсальну й професійно важливу якість, що детермінує навчальну діяльність. Це, у свою чергу, вимагає особливої уваги до організації освітнього процесу дорослих студентів у вищому навчальному закладі.

Слід зауважити, що, на відміну від вітчизняних, закордонні дослідження здебільшого присвячені практичній реалізації рефлексивного навчання у вищій школі.

Ряд закордонних дослідників стверджують, що всі студенти вищого навчального закладу здійснюють рефлексію, яка вважається відтворенням минулого досвіду, індивідуального вираження і трансформації професійних знань у конкретних ситуаціях і умовах [3, 8, 11]. За допомогою рефлексивного навчання студенти координують теоретичні та практичні знання, створюють власні теорії і розуміння щодо майбутньої професійної діяльності [1, 10].

Зарубіжні дослідники виокремлюють три основні етапи рефлексивного процесу навчання, а саме:

1. Поява неприємних відчуттів і думок щодо пережитого досвіду і необхідності вирішити ситуацію, яка викликала цей досвід. Е. Бойд і А. Фейлс назвали цей етап як виникнення почуття внутрішнього дискомфорту [2].

2. Критичний і конструктивний аналіз проблеми або конкретної ситуації, а також власних почуттів, який включає в себе наявні і необхідні нові знання для вирішення проблеми.

3. Розвиток нової точки зору на ситуацію за допомогою проектування можливих шляхів для дії у певних майбутніх ситуаціях. На цьому етапі відбуваються емоційні і пізнавальні зміни, які призводять до зміни поведінки студента [7].

Модель емпіричного навчання Д. Бауда, Р. Кіу та Д. Уолкера ілюструє процес рефлексії після дії, коли досвід перетворюється у навчання. У моделі розрізняють три основні етапи рефлексії: звернення до досвіду, аналіз почуттів і повторна оцінка досвіду, які призводять до нового досвіду (рис. 1).



Рисунок 1 – Процес рефлексії у моделі емпіричного навчання Д. Бауда, Р. Кіу та Д. Уолкера

Автори моделі стверджують, що одним із способів стимулювання навчання є зміцнення взаємозв'язку між досвідом навчання і рефлексивною діяльністю. Це досягається, по-перше, за допомогою діалогу, коли висловлюються думки, а набутий досвід поширюється у групі; по-друге, за допомогою викладу подій і досвіду у письмовій формі [1].

На першому етапі – звернення до досвіду – досвід знову підлягає рефлексії й аналізу за допомогою спроби відтворити і зрозуміти причини і наслідки тієї чи іншої дії. Ідентифікація, деномінація, а також аналіз почуттів, викликаних досвідом, на даному етапі дуже важливі. Студенти, які не дотримуються і не аналізують емоційний аспект свого досвіду, можуть завдати шкоди цінності рефлексії, обмежуючи її будь-яким аспектом реакції на навколишнє середовище і, таким чином, створюючи штучні перешкоди для їх реакції на досвід. На другому етапі – аналіз почуттів – два аспекти стають важливими: залучення позитивних і ліквідація неадекватних почуттів. Відповідно до обставин і намірів важливо проаналізувати власні емоційні переживання, знаходячи способи уникнути їх або підтримати і зміцнити їх, якщо останні є позитивними. Дослідники зазначають, що позитивні емоції сприяють розвитку як когнітивного, так і емоційного аспектів навчання. На третьому етапі – переоцінка досвіду – студент глибше занурюється у досвід, пов'язуючи нові знання з наявними та інтегруючи їх у власну концептуальну схему. На останньому етапі – результати – розрізняють чотири аспекти рефлексії, які можуть поліпшити результати, зокрема: асоціація – пов'язування нових даних з уже відомими; інтеграція – пошук зв'язків між даними; валідація – виявлення достовірності думок і почуттів, які виникли; асиміляція – прийняття знань для себе.

Таким чином, у моделі емпіричного навчання Д. Бауда, Р. Кіу та Д. Уолкера процес рефлексії від-

бувається послідовно і призводить до усвідомлення нового навчального досвіду для подальшого його застосування у професійній діяльності.

Іншим прикладом практичної реалізації рефлексійного навчання можна вважати модель емпіричного навчання Д. Колба [6].

Навчання у моделі Д. Колба розуміється як чотириступеневий цикл: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація і активне експериментування. Суть моделі полягає у циклі навчання, коли досвід перетворюється у концепти (теорії, концепції), які у свою чергу – у керівні принципи для обрання нового досвіду. Конкретний досвід є основою рефлексивного спостереження. Навчальний матеріал, який складається з різної інформації, фактів або подій, надається студентам. Основним чинником у циклі навчання є ідентифікація проблеми, що викликає рух до рефлексивного спостереження. Етап рефлексивного спостереження у циклі Д. Колба має важливе значення, тому що студенти рефлексують на свою діяльність шляхом збору інформації для розширення і розуміння досвіду; вони аналізують свою поведінку, погляди, цілі, почуття і переживання. На стадії абстрактної концептуалізації студент розробляє нові ідеї шляхом проектування перспектив, які допомогли б йому ефективніше вирішувати проблеми у майбутньому: пов'язані теоретичні та практичні знання, нова інформація і ідеї інтегруються у практику. Етап активного експериментування – це застосування і перевірка нових способів, припущень і ідей через активну і цілеспрямовану практичну діяльність. Отже, модель емпіричного навчання Д. Колба починається з досвіду, після рефлексивного спостереження і концептуалізації формується ідея, яка може стимулювати експериментування і новий досвід.

У циклі емпіричного навчання виокремлюють три різних типи рефлексії (рис. 2): рефлексія під час дії, рефлексія після дії і рефлексія перед дією [5].



Рисунок 2 – Інтегративна модель циклу емпіричного навчання і рефлексивних процесів

Рефлексія під час дії пов'язана з конкретним досвідом, вона відображає певне знання, що використовується у діяльності через передачу досвіду. Це певні думки, їх аналіз, рефлексивна, інноваційна або, принаймні, свідомо продумана діяльність.

Рефлексія після дії є першим етапом усвідомлення після появи досвіду. Студент повертається до попереднього досвіду, намагається аналізувати і

підсумовувати його і, таким чином, робить узагальнення. Цей вид рефлексії може також мати місце на стадії рефлексивного спостереження та на стадії абстрактної концептуалізації, де формулюються і застосовуються поняття і гіпотези [10].

Рефлексія перед дією відбувається на стадії активного експерименту, де перевіряються значення ідей і концепцій, а також розглядаються проблеми, які були вирішені ефективніше, ніж у минулому. Це рефлексія, яка визначає пріоритети для майбутнього навчання шляхом виявлення потреб, цілей і завдань. Однак вона також може відбуватися на стадії формування гіпотез, тобто абстрактної концептуалізації. Ці дві форми рефлексії – рефлексія після дії і рефлексія перед дією – складають рефлексивний процес навчання у вищому навчальному закладі освіти [4].

Заслугує також на увагу модель рефлексії К. Джонса [9], де представлені питання, що допомагають дотримуватися певної логіки у процесі рефлексії (рис. 3). Питання структуровані у п'ять окремих блоків, які мають певні зв'язки. Чотири блоки питань інтегровані разом, що свідчить про те, що попередня рефлексивна діяльність є передумовою для навчання.

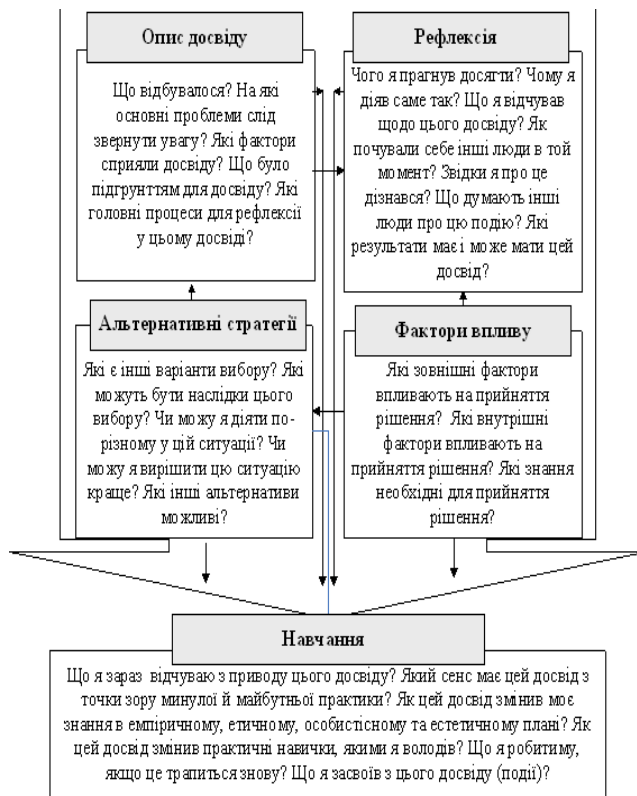


Рисунок 3 – Модель рефлексії К. Джонса

Утім, розглянуті моделі мають описовий, а не нормативний характер, тому їх можна розглядати як допоміжні в організації навчального процесу дорослих у ВНЗ, оскільки дозволяють зрозуміти взаємозв'язок навчального досвіду і рефлексивної діяльності, обрати відповідні стратегії викладання і навчання.

Вищезазначене дає підстави резюмувати, що рефлексія, по-перше, створює передумови для підви-

щення ефективності навчання студентів у вищій школі, по-друге, допомагає студентам інтегрувати життєвий і попередній навчальний досвід з теоретичними і практичними знаннями, набутими в університеті, по-третє, трансформувати досвід навчального середовища (викладачів, колег-студентів тощо), по-четверте, сприяє автономії у навчанні.

Усі вищезазначені переваги рефлексійної діяльності студента, у кінцевому результаті, призводять до професійного становлення, активності, адаптивності і соціалізації особистості дорослого.

Рефлексивне навчання у вищому навчальному закладі можна розглядати як трансформаційний процес на двох рівнях: особистому (індивідуальна рефлексія) і міжособистісному (корпоративна рефлексія)

ВИСНОВКИ. Аналіз вітчизняних і закордонних досліджень дозволяє стверджувати, що рефлексія у контексті навчання дорослих у вищому закладі освіти виступає показником суб'єктності й дозволяє особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною й практичною діяльністю. Займаючи рефлексивну позицію, студент аналізує, критично осмислює свою діяльність, порівнює її мету й результати, прагне зрозуміти її особливості, недоліки й переваги.

На нашу думку, рефлексія повинна бути інтегрована у весь процес вищої освіти, оскільки однією з основних задач освіти є реконструкція досвіду. Щоб досягти цієї мети, студенти повинні рефлексувати за допомогою аналізу цінностей, переконань і емоцій, які, у свою чергу, трансформують розуміння, а також надають нові значення ідеям, пов'язуючи їх з попередніми знаннями і отриманою інформацією. Водночас, рефлексія у навчанні стимулює прийняття відповідальності за свої дії і рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
2. Boyd, E., Fales, A. (1983), Reflective Learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, no. 23 (2), pp. 99–117.
3. Brockbank, A., McGill, I., Beech, N. (2002), *Reflective Learning in Practice*. Burlington: Gower Publishing.
4. Cowan, J. (1998), *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University
5. King, T. (2002), *Development of Student Skills in Reflective Writing*. Australia: Western Australia University, Organizational and Staff Development Services. (access date 15.01.2016) http://www.osds.uwa.edu.au/_data/page/37666/Terry_King.doc
6. Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
7. Moon, J. A. (1999), *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
8. Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. (2004), *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
9. Johns, C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.
10. Schön, D. (1991), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
11. Yip, K. (2006), Self-reflection in Reflective Practice: a Note of Caution. *British Journal of Social Work*, no. 36, pp. 777–788.
12. Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. –1982. – № 1. – С. 99–104.
13. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
14. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.
15. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
16. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. В. Мардахаев – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
17. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков – М. : Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
18. Загвязинский В. И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [А. Ф. Закирова, Т. А. Строчкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
19. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Изд-во «Высшая школа», 2004. – 512 с.
20. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова; изд. 3-е, перераб. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
21. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
22. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий– М. : Наследие ММК, 2005. – 487 с.

REFLECTION AS A MECHANISM OF LEARNING REALIZING BY ADULTS

M. Dernova

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, 39600. Ukraine. E-mail: maya.dernova@ukr.net

Purpose of paper is to analyse the national and foreign research on the role of reflection in adult learning in higher education. To achieve this goal different approaches to the definition of reflection in the psychological and pedagogical literature, as well as the mechanisms of reflection have been considered. It has been determined that in contrast to national, overseas studies are mostly dedicated to the practical implementation of reflective learning in higher education. The reflective processes in D. Kolb's and D. Boud's et. experiential learning models has been analyzed. **Results.** It is concluded that the reflection in the context of adult learning in higher education serves as an indicator of subjectivity and allows the person to regulate his/her activity, influence the system of norms and standards, manage the training and practice. Taking a reflective stance, students analyze, critically reflect upon their activities, compare purpose and results, understand learning features, advantages and disadvantages. At the same time, the reflection on learning stimulates the responsibility for activities and decisions. **Originality.** We have generalized theoretical and practical research on reflection and defined its role in adults learning in higher education.

Key words: higher education, adult learning, reflection, experiential learning.

REFERENCES

1. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
2. Boyd, E., Fales, A. (1983), Reflective Learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, no. 23 (2), pp. 99–117.
3. Brockbank, A., McGill, I., Beech, N. (2002), *Reflective Learning in Practice*. Burlington: Gower Publishing.
4. Cowan, J. (1998). On Becoming an Innovative University Teacher. Buckingham: Open University
5. King, T. (2002). *Development of Student Skills in Reflective Writing*. Australia: Western Australia University, Organizational and Staff Development Services. (access date 15.01.2016) http://www.osds.uwa.edu.au/_data/page/37666/Terry_King.doc
6. Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
7. Moon, J. A. (1999), *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
8. Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. (2004), *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
9. Johns, C. (2004), *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.)
10. Schön, D. (1991), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
11. Yip, K. (2006), Self-reflection in Reflective Practice: a Note of Caution. *British Journal of Social Work*, no. 36, pp. 777–788.
12. Semenov, I. N., Stepanov, S. Y. (1982) “Problem of Reflection Types Formation in Creative Tasks Decision Making”, *Voprosy Psichologii*, no. 1, pp. 99–104.
13. Ziaziun, I. A. (2000), *Pedagogika dobra: idealy i realiji*. Kyiv, Ukraine.
14. Karpov, A. V. (2004), *Psichologiya refleksivnyh mekhanizmov deyatelnosti* [Psychology of reflection mechanisms], Moscow, Russia.
15. Kostyuk, G. S. (1989), *Nachalno-vychovniy process i psichichniy rozvytok osobystosti* [Educational Process and Personal Development], Kyiv, Ukraine.
16. Mardakhayev L. V. (2002), *Slovar po socialnoj pedagogike* [Dictionary on Social Pedagogy], Moscow, Russia.
17. Novikov, A. M. (2005), *Metodologia uchebnoy deyatelnosti* [Learning Activity Methodology], Moscow, Russia.
18. Zagvazinskiy, V. I. (2008), *Pedagogicheskiy slovar* [Pedagogical Dictionary], Moscow, Russia.
19. Polonskiy, V.M. (2004), *Slovar po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary on Education and Pedagogy], Moscow, Russia.
20. Batyshev, Y. S., Novikov, A. M. (2009), *Professionalnaya pedagogika* [Professional Pedagogy], Moscow, Russia.
21. Slobodchikov, V. I., Isayev, E. I. (1995), *Osnovy psichologicheskoy antropologii. Psichologiya cheloveka* [Psychological Antropology], Moscow, Russia.
22. Shchedrovitskiy, G. P. (2005), *Myshleniye. Ponimaniye. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection], Moscow, Russia.

Стаття надійшла 04.03.2016.