

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ПАВЕЛКІВ Катерина Миколаївна

УДК 378.14.011.31:008

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ЛИТВИНЕНКО Світлана

Анатоліївна, доктор

педагогічних

наук, професор

Рівне - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	10
1.1. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності як педагогічна проблема	10
1.2. Професійно-педагогічна культура вчителя: сутність та специфіка	28
1.3. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності	42
Висновки з першого розділу	71
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	76
2.1. Діагностування стану сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів	76
2.2. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки	98
2.3. Експериментальна апробація педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів	110
2.4. Оцінка сформованості рефлексивної культури у студентів експериментальної та контрольної груп	160
Висновки з другого розділу	168
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	179
ДОДАТКИ	205

Актуальність дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про вищу освіту» наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної підготовки вчителя, рівня його загальної і професійно-педагогічної культури, спрямованості на професійний саморозвиток та самоосвіту впродовж життя. Вхідження світу в науково-інформаційний тип прогресу характеризується відкритістю до нових підходів та ідей, спрямованих на вдосконалення якості освіти та особистісного розвитку, що визначає потреби формування людини з рефлексивним мисленням та сформованою рефлексивною культурою, здатної до інновацій, реалізації творчого підходу у професійній діяльності.

Вагомий внесок у дослідження змісту і завдань, принципів і дидактичних засад професійно-педагогічної освіти здійснено С.Архангельським, Ю.Бабанським, А.Богуш, В.Бондарем, О.Вербицьким, С.Гончаренком, В.Загвязинським, І.Зязюном, М.Євтухом, О.Дубасенюк, І.Ісаєвим, Н.Кузьміною, Л.Мітіною, Н.Ничкало, А.Реаном, О.Савченко, В.Семиченко та ін. Загальна феноменологія культури вчителя та формування професійно-педагогічної культури знайшли відображення у працях О.Абдуліної, О.Барбіної, Є.Бондаревської, О.Гаврилюк, В.Гриньової, В.Коржуєва, О.Мудрика, І.Пальшкової, В.Радула, О.Рудницької, В.Сластьоніна та ін. Ученими обґрунтовано різні аспекти індивідуально-творчого розвитку педагога та його становлення як суб'єкта педагогічної діяльності (І.Бех, І.Богданова, О.Глузман, В.Журавльов, Я.Кічук, В.Ляудіс, А.Маркова, О.Пехота, С.Сисоєва, Т.Сущенко та ін.). Водночас професійно-педагогічна підготовка студентів філологічних спеціальностей вивчалася здебільшого в напрямі методичної підготовки майбутнього вчителя-філолога (Г.Вокальчук, Ж.Горіна, Г.Дідух, Є.Пасічник, О.Семенов, Г.Токмань, І.Хом'як та ін.).

У низці дисертаційних досліджень розглянуто становлення і розвиток рефлексивної культури вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г.Бізяєва, Т.Бондаренко, В.Єлисеєв та ін.); формування рефлексивної культури студентів юридичних спеціальностей (Г.Дегтяр); розвиток професійної

рефлексії педагога в системі післядипломної педагогічної освіти (Г.Давидова, Г.Єрмакова, М.Карнелович та ін.). Водночас аналіз наукового фонду засвідчив відсутність досліджень щодо педагогічних умов формування рефлексивної культури у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Отже, очевидною є низка суперечностей між: суспільною потребою в оновленні системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, культуровідповідності та недостатнім їх втіленням у реальний освітній процес вищих навчальних закладів; утвердженням суб'єкт-суб'єктної парадигми сучасної освіти, спрямованої на формування компетентного фахівця з розвиненим рефлексивним мисленням та домінуванням знаннєво-функціональної освітньої моделі; нормативним змістом педагогічної освіти та необхідністю врахування різноплановості контекстів і завдань професійно-педагогічної діяльності; потребою сучасної освіти у вчителів із сформованою рефлексивною культурою та недостатньою розробленістю теоретичних і технологічних аспектів, психолого-педагогічних умов її розвитку у процесі професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах.

Актуальність проблеми, її практична значущість у світлі сучасного освітнього розвитку та недостатня теоретико-методична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної роботи кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету «Розвиток життєвої компетентності особистості» (державний реєстраційний номер 0111U001029). Автором досліджувалися педагогічні умови формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 25 січня 2007 р.) та узгоджено в бюро Ради з координації

наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при НАПН України (протокол № 4 від 22.04. 2008 р.).

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні й апробації ефективності педагогічних умов формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру поняття «рефлексивна культура майбутнього вчителя-філолога»; уточнити поняття «професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя», «педагогічна рефлексія».

2. Виявити й схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів.

3. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

4. Розробити експериментальну модель і методику реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки та апробувати їх ефективність.

Об'єкт дослідження - професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів у педагогічних вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Гіпотеза дослідження: формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- поетапне формування рефлексивної культури, що забезпечить усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності;

- упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів та студентів у навчальних групах;

- використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Реалізація визначених завдань здійснювалася з використанням комплексу **методів дослідження**: теоретичні - системний аналіз філософської, психологічної і педагогічної наукової літератури з проблем професійно-педагогічної підготовки вчителя, формування педагогічної та рефлексивної культури майбутніх учителів, що використовувався з метою визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань дослідження, обґрунтування педагогічних умов та змістово-організаційних засад формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки; теоретичне моделювання – задля розробки експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у ході професійно-педагогічної підготовки. З метою вивчення сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів було застосовано емпіричні методи: бесіди, опитування, анкетування, вивчення документації, аналіз продуктів діяльності студентів, діагностувальні завдання, обсерваційні (спостереження, самоспостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи). Для узагальнення одержаних результатів використовувалися кількісний та якісний аналізи, методи математичної статистики.

Експериментальною базою дослідження було обрано філологічні факультети Рівненського державного гуманітарного університету та Волинського національного університету імені Лесі Українки. На різних етапах експериментально-дослідною роботою було охоплено 250 студентів, 85 учителів, 20 викладачів вищих навчальних закладів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів (поетапне формування рефлексивної культури, що забезпечувало усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності; упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів та студентів у навчальних групах; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність). Розроблено, науково обґрунтовано та експериментально апробовано модель формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки. Визначено поняття «рефлексивна культура майбутнього вчителя-філолога» та його структуру, критерії (особистісний, пізнавальний, діяльнісно-креативний) і показники, схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів (оптимальний, достатній, первинний, елементарний); уточнено поняття «професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя», «педагогічна рефлексія»; подальшого розвитку набули зміст, форми та методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці спецкурсу «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя», його програми та навчально-методичного забезпечення, методики діагностики сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів та методики реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Здобутки дослідження можуть бути використані у фаховій підготовці майбутніх учителів-філологів та вчителів інших спеціальностей у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, а також у системі післядипломної педагогічної освіти, в науково-дослідній та самоосвітній діяльності студентів, магістрантів і педагогів.

Результати дисертаційної роботи впроваджено в навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 192 від 24.12.10 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження № 3/702 від 22.12.10 р.), Національного університету «Острозька академія» (акт про впровадження № 354 від 27.12.2010 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження № 1321 від 22.12.10 р.), Миколаївського національного університету імені В.Сухомлинського (акт про впровадження № 01/1766-1 від 6.12.10 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: регіональній науково-практичній конференції студентів та молодих науковців “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (м. Рівне, 24 листопада 2005 р.); всеукраїнських («Кредитно-модульна технологія навчання та методичне забезпечення контролю якості успішності» (м. Полтава, 24-25 січня 2006 р.), «Дидактичні технології у вищих педагогічних закладах» (м.Рівне, 7-8 грудня 2006 р.), «Вивчення англійської мови в контексті безперервної освіти» (м.Рівне, 15-17 квітня 2010 р.), «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (м. Одеса, 7-8 жовтня 2010 р.)); міжнародних («Професійний розвиток педагога в системі безперервної післядипломної освіти» (м.Рівне, 19-20 квітня 2010 р.), “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (м.Рівне, 19-20 травня 2010 р.), «Сучасні дослідження когнітивної психології» (м.Острог, 28 травня 2010 р.)) науково-практичних конференціях.

Результати дослідження висвітлено в 11 публікаціях автора, з них 6 статей у наукових фахових виданнях, 1 програма спецкурсу та методичні рекомендації та 1 стаття у співавторстві.

Особистий внесок автора в роботі у співавторстві полягає в обґрунтуванні сучасних організаційних форм професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (270 найменувань, що охоплюють 25 сторінок), 4 додатків на 20 сторінках. Основний текст дисертації викладено на 179 сторінках. Робота містить 9 таблиць, 3 рисунки, що обіймають 5 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності як педагогічна проблема

У розгляді теоретичних засад підготовки майбутніх учителів передусім звернемося до вивчення наукового доробку у галузі професійно-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, що дозволяє розглядати педагогічну діяльність як компонент педагогічної системи, що набуває властивостей метасистеми. Загальними системоутворювальними компонентами діяльності (О.Бодальов, О.Леонтьєв, Д.Паригін, А.Петровський та ін..) є суб'єкт та його мотиваційно-потребнісна сфера, мета, дії та операції, засоби реалізації мети, результат.

У психологічній і педагогічній науці (Ю.Бабанський, І.Бех, Ф.Гоноболін, С.Гончаренко, І.Зимня, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, О.Леонтьєв, А.Маркова, В.Мижериков, Л.Мітіна, І.Подласий, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Смирнов, В.Шадриков, В.Якунін та ін.) представлені наукові підходи щодо дослідження як раціонально-логічних засад, так і ціннісно-сислової сфери педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна діяльність є багаторівневою складною та динамічною системою, що володіє сукупністю характеристик (цілісність, ієрархічність, предметність, суб'єктність і т.ін.), певними функціями та структурою (цілі, мотиви, засоби і дії, результат). Системно-структурний аналіз і діяльнісний підхід дозволяє розглядати педагогічну діяльність через взаємозв'язані компоненти - процесуальну складову та функціональну складову.

У загальному розумінні педагогічна діяльність постає як виховний і освітній вплив учителя (вихователя) на учня або учнів (вихованців),

спрямований на особистісний розвиток, що водночас виступає основою саморозвитку і самовдосконалення (І.Зимня, М.Єрмоленко, В.Мижериков та ін.) [78, 136]. Спираючись на доробки В.Богословського, О.Дубасенюк, М.Єрмоленка, І.Котової, Н.Кузьміної, С.Литвиненко, А.Маркової, Л.Мітіної, В.Мижерикова, В.Сластьоніна, Є.Шиянова, О.Щербакова та ін., можна виокремити провідні компоненти процесуальної структури педагогічної діяльності та взаємозв'язані функції (види) діяльності вчителя. Аналіз структури педагогічної діяльності дозволяє виділити систему дій, оскільки поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що є притаманним для всіх конкретних видів педагогічної діяльності, але не зводиться ні до одного з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, що виражає і загальне, і все багатство окремого та дозволяє зробити сходження від абстрактного до конкретного і відтворити в пізнанні об'єкт педагогічної діяльності в його цілісності. У наукових доробках В.Семиченко стверджується доцільність конкретизації функцій педагогічної діяльності в певних проекціях і на різних рівнях [193, с.14-17]. Авторкою виокремлено сукупність функцій педагога, пов'язаних із стратегічними напрямками професійної діяльності, тобто ті, які відображають провідні цілі та завдання діяльності («функції-цілі»); комплекс функцій фахівця, які відображають тактичні аспекти педагогічної діяльності («функції-засоби»); сукупність операційних функцій педагога («функції-прийоми»). Крім того В.Семиченко зауважує, що слід враховувати ще й таку обставину, як змінний характер функцій педагога, залежно від того де саме він їх реалізує у професійній діяльності (загальноосвітня школа, профільний навчальний заклад і т.ін.).

Згідно А.Маркової і Л.Мітіної, процесуальна структура педагогічної діяльності обіймає: мотиваційно-орієнтовний (орієнтація в обстановці, постановка цілей і завдань, мотивація); виконавський (реалізація діяльності); контрольно-оцінний (аналіз дій, результатів) компоненти. На думку дослідниць, ефективність педагогічного процесу зумовлюється рефлексією,

постійним зворотнім зв'язком, одержанням педагогом інформації про відповідність результатів до визначених завдань [133, 137, 138]. До провідних функцій педагогічної діяльності, на погляд учених (М.Єрмоленка, В.Мижерикова, В.Сластьоніна, Є.Шиянова, О.Щербакова та ін.), належать: діагностична, прогностична, конструктивно-організаційна, комунікативна, просвітницька, аналітико-оцінна, евристична, а їх здійснення вимагає достатнього рівня розвитку педагогічних здібностей (перцептивних, експресивних, комунікативних, рефлексивних і т.ін.) та сформованої системи відповідних умінь як функціональної складової професійно-педагогічної діяльності [78, 204].

У зв'язку із суспільним та освітнім розвитком в останні десятиліття відбувається розширення сфери діяльності педагогів, зокрема долучення до культурно-просвітницької, корекційно-розвивальної, екологічної, управлінської роботи. Поряд з традиційними педагогічними функціями актуалізуються такі професійні функції педагога, як-от: прогнозування, проектування та організація змістової і процесуальної сторін освіти та освітнього середовища. Все це ставить нові вимоги до особистості та професійної компетентності сучасного вчителя, зокрема: розвиток потреби і здатності до активної і різнобічної освітньої діяльності та високого рівня сформованості педагогічної культури та майстерності, розуміння своєрідності розвитку зростаючої особистості. Крім того, перехід до інформаційного суспільства характеризується постійним зростанням обсягів знань, у зв'язку з чим набуває особливої ваги розвиток у педагогів професійної мотивації, самоосвітніх та рефлексивних умінь, умінь самостійної дослідницької роботи.

Однією з сучасних освітніх тенденцій підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах виступає актуалізація компетентнісної парадигми (Л.Василенко, І.Гришина, Е.Зеєр, І.Зимня, Т.Каткова, О.Лебедев, О.Локшина, В.Луговий, Н.Ничкало, І.Родигіна, Я.Субетто та ін.), крізь призму якої актуалізуються ідеї неперервної

освіти, зв'язок вищої освіти й виробництва, осмислюється проблематика професійного становлення сучасного професіонала [75, 127, 129, 177, 220]. У країнах – членах Євросоюзу, проголошено пріоритетними завданнями освіти набуття молодими європейцями ключових компетенцій. Поглиблення наукових уявлень про компетенції відбувається через дослідження особистісних якостей, кола повноважень, знання та досвіду фахівців.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відсутній однозначний підхід до тлумачення поняття, розгляду структури і видів професійно-педагогічної компетентності (І.Бех, Є.Барбіна, В.Бондар, А.Дубасенюк, Ю.Завалевський, І.Зимня, В.Семиченко, І.Подласий, М.Холожна та ін.). У загальному вигляді «компетентність» постає як сукупність знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що дозволяють фахівцю кваліфіковано здійснювати діяльність або виконувати певні завдання і функції, спрямовані на досягнення професійних стандартів. Відзначимо, що в науковий обіг поняття «професійна педагогічна компетентність» було запроваджено Н.Кузьміною, як розуміння системи знань і вмінь педагога, що виявляються при розв'язанні професійно-педагогічних задач [107]. Характеризуючи професійну компетентність як інтегральну особистісно-професійну характеристику педагога, А.Маркова зосереджується на її системних складових: мотивації (спрямованості особистості); педагогічних здібностях, характері та його рисах, психологічних станах і процесах; інтегральних характеристиках особистості таких, як педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність [132]. Професійна педагогічна компетентність, згідно М.Єрмоленка та В.Мижерикова, розглядається як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності. Автори вважають, що структура професійної компетентності педагога розкривається через оволодіння ним педагогічними вміннями як сукупністю різноманітних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності та значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості

вчителя [78]. Через сукупність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності розглядає професійну компетентність педагога В.Сластьонін [203, 204]. В.Семиченко наголошує на тому, що знання, уміння і навички, лише тоді стають дійовими, коли інтегруються у загальну систему способів, вступають у багаторівневі зв'язки з іншими елементами, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей та умов діяльності або міжособистісної взаємодії [193]. Представники контекстного підходу (А. Вербицький) зосереджуються на єдності процесу навчання з професійним розвитком студентів [37, с.18]. Професійна компетентність особистості виступила предметом дослідницької уваги згідно побудови моделі «компетентнісного випускника» (Т.Каткова), що обіймає сукупність особистісних якостей (загальну культуру та педагогічне спілкування, педагогічну творчість та майстерність, потребово-мотиваційну, операційно-технологічну (спеціальні знання, вміння й навички) та рефлексивну сфери) [88].

Розглядає компетентність як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній діяльності М.Холодна. Дослідження психологічної природи компетентності дозволило дослідниці виділити такі ознаки типу організації знань, які відрізняють компетентну людину, як-от: сукупність різноманітних та різнобічних знань; артикульованість (елементи знань чітко виокремлені та при цьому вони знаходяться в певних взаємозв'язках між собою); гнучкість (як зміст окремих елементів знань, так і зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом тих або інших факторів); швидкість актуалізації в даний момент в потрібній ситуації (оперативність та легко доступність); можливість застосування для широкого спектру ситуацій; виокремлення ключових елементів; категоріальний характер; володіння не тільки декларативним знанням (знанням «про те, що»), але й процедурним знанням (знанням «про те, як»); наявність знань про власне знання. Остання з ознак

компетентного типу організації знань є результатом рефлексії та належать до метакогнітивних, тобто тих, які забезпечують управління власною інтелектуальною діяльністю [239].

Компетентністний підхід, згідно О.Лебедева, постає як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів [117]. Сучасна актуалізація компетентнісної парадигми освіти пов'язана передусім з визнанням її потужності як фактора формування успішної особистості (Л.Львов); спроможністю подолання та відходу від абстрактності в освіті та розв'язання професійно-практичних і життєвих задач для кожної людини (Л.Василенко); виявом результативності навчально-пізнавальної діяльності особистості (Н. Бібік), з реалізацією «людиноцентрованості» неперервної професійної підготовки (І.Бех, Н. Шестак) і т.ін. О.Семенов, вказує на те, що професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника в умовах педагогічного університету відповідатиме сучасному рівню тоді, коли зміст, форми і методи соціально-гуманітарної, лінгвістичної, літературознавчої, українознавчої, методичної та психолого-педагогічної підготовки будуть зорієнтовані на формування високодуховної культуромовної особистості педагога і його професійної компетенції [192].

Водночас для сучасних наукових уявлень про компетентнісно орієнтований підхід властива термінологічна невизначеність, що відображається й у змісті та структурній своєрідності класифікації ключових компетентностей. Зокрема, ключові компетенції не представлено як результат навчальних досягнень та не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді, а визнання обсягу ключових компетентностей становить одне з найбільш дискусійних питань компетентнісно орієнтованого підходу. До однієї із спроб виокремлення груп ключових компетенцій належить класифікація І.Зимньої, здійснена з позицій освітніх результатів. Перша група

об'єднує компетенції, які пов'язані зі ставленням людини до себе як суб'єкта діяльності; друга група обіймає ті ключові компетенції, які стосуються взаємодії людини з іншими людьми; третя група охоплює ключові компетенції, приналежні до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах [77]. Слушною є думка В.Нечипоренко про те, що процесом розвитку життєвих і професійних компетенцій на етапі шкільної та вузівської підготовки особистості можна керувати через створення умов компетентісно спрямованого життєвого простору, при цьому провідними засобами формувального впливу виступають рефлексія та тренування.

Процесуальна і функціональна структура педагогічної діяльності розкривається завдяки реалізації педагогічних умінь, що виступають як сукупність найрізноманітніших дій учителя та виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога і засвідчують його предметно-професійну компетентність. У цьому зв'язку педагогічні вміння постають як складне психологічне утворення, що об'єднує професійно значимі особистісні якості, знання та навички з розумовими і практичними діями [211]. Уміння високого рівня узагальнення характеризуються різнобічністю, гнучкістю та точністю виконання педагогічних дій; специфічною і суттєвою ознакою педагогічних умінь є їх узагальненість (Н.Тализіна, О.Усова). Розглядаючи педагогічні вміння в дидактичному О.Щербаков та А.Мудрик виокремлюють як головні: перенесення відомих учителю знань, варіантів розв'язання, прийомів навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації; віднаходження для кожної педагогічної ситуації нового рішення; створення нових елементів педагогічних знань та ідей і конструювання нових прикладів розв'язання конкретної педагогічної ситуації [204, 211]. У педагогічній теорії класифікація педагогічних умінь відбувається згідно різних підстав і практичної мети. Водночас у практиці педагогічної діяльності вміння набувають інтегративного характеру, а тому будь-яка класифікація є умовною і відносною.

Теоретичну основу та ядро загальнопедагогічних умінь визначає система педагогічних знань як теоретичних і загальнометодологічних основ ефективності педагогічної діяльності та складова професійної компетентності. У педагогічній теорії система загальнопедагогічних знань учителя розглядається як: взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (А.Абдулліна, Н.Кузьміна, О.Мороз, І.Огородніков, М.Скаткін, В.Сластьонін та ін.); єдність фундаментальних і інструментальних знань (С.Архангельський); теоретичних і практичних знань (Ю.Кулюткін).

Одним із найбільш конструктивних і визнаних щодо дослідження педагогічної діяльності в науково-педагогічних доробках вважається задачний підхід (В.Журавльов, А.Маркова, В.Сластьонін, Л.Спирін та ін.). Опора на загальну теорію управління, дозволила В.Сластьоніну класифікувати вміння за етапами управління педагогічним процесом. Згідно чого, педагогічна діяльність постає як процес розв'язання численних педагогічних задач, що в загальному вигляді виступають як задачі соціального управління. Розв'язання педагогічних задач охоплює низку взаємопов'язаних етапів: аналіз педагогічної ситуації; цілепокладання і планування; конструювання та реалізація педагогічного процесу; регулювання і коригування; підсумковий контроль з урахуванням усіх одержаних результатів. Реалізація кожного етапу потребує різноманітних за обсягом, структурою і складністю педагогічних умінь, пов'язаних між собою певними відношеннями і спрямованих на розв'язання педагогічних задач у змінних умовах. Практична реалізація педагогічного впливу, згідно В.Сластьоніна, відбувається безпосередньо через спілкування, тому до елементів педагогічної задачі належить комунікативна задача як інструментальний компонент педагогічної взаємодії [203, 204].

Узагальнюючи різні підходи (І.Зимня, Н.Кузьміна, С.Литвиненко, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін, Л.Спирін та ін.) можна стверджувати, що педагогічні вміння є сукупністю частково автоматизованих дій, що

послідовно розгортаються в зовнішньому і внутрішньому плані і базуються на теоретичних знаннях, спрямованих на розв'язання завдань, визначених цілями навчання, виховання і розвитку дітей. Саме вміння можна розглядати як ключовий момент, оскільки професійно-педагогічна задача, по суті, виступає передумовою формування умінь адекватного застосування набутих фахівцем знань у зв'язку з аналізом конкретних професійно-педагогічних ситуацій. Таке розуміння сутності педагогічних умінь дотичне практики професійно-педагогічної підготовки, оскільки підкреслюється провідна роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності та професійної компетентності фахівця, а також виявляється багаторівневий характер умінь (від репродуктивного до творчого) та можливості їх удосконалення.

Педагогічна наука принципово змінює свої методологічні орієнтири, що впливають із сучасних надбань філософії людини і філософії культури. Виразними ознаками освітньої трансформації (І.Бех, В.Біблер, Є.Бондаревська, А.Вербицький, Г.Льїн, Н.Крилова, В.Розин, О.Савченко, В.Сластьонін, О.Сухомлинська та ін.) виступають демократизація і гуманізація освітнього процесу, інтеграція, диференціація і індивідуалізація змісту, цілей і способів організації освітнього процесу. Значущим є визнання того, що особистісний розвиток відбувається як процес освоєння змісту культури, в якому освіта є трансляційним засобом та соціальним інститутом, який забезпечує соціальну стабільність та суспільний розвиток. Реалізація культуротворчої функції освіти передбачає відбір культуровідповідного змісту, зразків та стандартів і відтворення їх в освітніх структурах і засобах; розвиток духовності людини і моральної відповідальності особистості та забезпечення можливостей особистісного і професійного зростання і творчої самореалізації людини [17, 18, 22, 29, 37, 61, 105, 144, 178, 184, 191, 204].

У пошуках практико-орієнтованих концепцій та напрямів сучасної освіти науковці виходять з усебічного осмислення феномена «освіта».

У роботах В.Андрущенка, І.Беха, Є.Бондаревської, В.Буряка, А.Валицької, А.Вербицького, І.Зязюна, М.Євтуха, В.Кременя, В.Розанова, О.Савченко, Ю.Сенька, О.Шевнюк та ін. визнається необхідність переходу до нової, гуманістичної освітньої парадигми, що утверджує самоцінність індивідуальності людини. Науковці вказують на необхідність подальшого збагачення гуманістичних засад сучасної освіти, пріоритетами якої виступають освіченість, духовність, моральність. Загальнонауковий принцип людиноцентризму (у педагогічному вимірі дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний процес, що визначає специфіку, мети, змісту, засобів і завдань педагогічної діяльності. Інтегральною та системоутворювальною характеристикою педагогічної діяльності, за О.Орловим, є центрація вчителя, яка з гуманістичних позицій розглядається як взаємодія вчителя й учнів, заснована на безоцінному прийнятті, конгруентності переживань і поведінки, емпатії. Дослідником виокремлені провідні центрації, кожна з яких може набувати пріоритету в педагогічній діяльності в цілому та в конкретних педагогічних ситуаціях. До провідних центрацій належать: егоїстична (центрація на інтересах власного "Я"); бюрократична (центрація на інтересах адміністрації, керівництва); конфліктна (центрація на інтересах колег); авторитетна (центрація на інтересах, запитах батьків учнів); пізнавальна (центрація на вимогах засобів навчання і виховання); альтруїстична (центрація на інтересах, потребах учнів); гуманістична (центрація вчителя на інтересах або проявах своєї сутності та сутності інших людей: адміністрації, колег, батьків, учнів) [153]. Зміна спрямованості центрацій або децентрація вчителя постає як необхідне завдання підготовки до здійснення педагогічної діяльності в сучасних умовах, а шлях до такої децентрації, згідно О.Орлова, полягає в поступовому оволодінні педагогами ціннісними та діяльнісними аспектами гуманізації педагогічної взаємодії.

Водночас виникають суперечності, що гальмують становлення нової освітньої парадигми, зокрема між: орієнтацією учнів і студентів на колишні

взірці культури, втілені в навчальній інформації, і необхідністю їх орієнтації як суб'єктів навчання на майбутній зміст життя і діяльності; цілісністю культури і її оволодінням суб'єктом через безліч предметних галузей знання (навчальних дисциплін); способом існування культури як процесу і її представленістю в навчанні у вигляді статичних знакових систем; розмаїттям форм культури, життя і діяльності людини й уніфікованими формами організації освітнього процесу; суспільною формою існування культури та індивідуальною формою її привласнення людиною; потребою неперервного розвитку людини в динамічно мінливому світі і дискретністю освіти в її класичному варіанті і т.ін.. На думку науковців (Н.Бордовська, А.Валицька, А.Вербицький, А.Реан та ін.), означені протиріччя можуть бути розв'язані через звернення до парадигми культуровідповідної і культуротворчої освіти, що спирається на гуманітарні, культурологічні, етичні засади в їх предметному, інтегративному вираженні та виявляється у вигляді загальної культури особистості [34, 37, 161].

Сприяє глибшому вивченню проблем професійного становлення педагогів звернення до акмеологічного підходу, що вибудовується на основі синтезу наук про людину. Так, згідно Г.Данилової, акмеологічні засади зумовлюють розробку педагогом стратегії професійної діяльності й перетворюють його на дослідника ходу й результатів своєї роботи. У контексті акмеологічного підходу вагоме значення відіграють такі фактори, як потреба в досягненнях, прагнення до самореалізації. З позицій загальної теорії діяльності та акмеології О.Дубасенюк розроблено концептуальну модель професійно-виховної діяльності, що обіймає: професіоналізм особистості як сформованість таких особистісних якостей: професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна компетентність і т.ін.; професіоналізм діяльності педагога-вихователя як якісна характеристика суб'єкта діяльності визначається мірою оволодіння ним сучасними змістом і засобами розв'язання професійно-педагогічних задач, тобто операційним аспектом

діяльності (володіння знаннями в дії, теоретичну і практичну підготовленість до роботи з різними категоріями учнів); професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність усієї системи професійної виховної діяльності завдяки самоосвіті, самовихованню, самовдосконаленню. Дослідницею виокремлені такі компоненти (етапи) виховної діяльності педагога, як-от: діагностичний; проектувально-цільовий; організаційний; стимулюючоспонукальний; контрольно-оцінний [62].

У педагогічній теорії відбулася диференціація понять “готовність до педагогічної діяльності” і “підготовка до педагогічної діяльності”. Підготовка розглядається як процес, а готовність - як результат цього процесу; доведено, що стан готовності особистості до педагогічної діяльності забезпечує не тільки ефективність її здійснення, але й можливості саморозвитку і вдосконалення. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури (О.Абдулліна, І.Богданова, М.Дьяченко, О.Дубасенюк, К.Дурай-Новакова, Н.Кічук, Л.Кандибович, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Ліненко, С.Литвиненко, Г.Нагорна, С.Сисоєва, В.Сластьонін, О.Цокур, В.Шадриков, О.Щербаков, В.Якунін та ін.) засвідчив висвітлення різних аспектів змісту і структури феномена готовності до педагогічної діяльності. Готовність до педагогічної діяльності визначається: як стійкий психічний стан, а також як особистісна якість (К.Дурай-Новакова); як особливий психічний стан, якісне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності (М.Дьяченко і Л.Кандибович); як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання (В.Сластьонін).

Готовність до педагогічної діяльності розкривається також із позицій професійної компетентності, оскільки готовність і здатність на високому рівні організувати навчально-виховний процес є компонентами професійної компетентності. Необхідність побудови моделей педагогічної діяльності як

нормативних цілей-еталонів для оцінки рівня підготовки фахівців обґрунтовано в роботах І Зимньої, Т.Каткової, В.Якуніна та ін.. У побудові зазначених моделей В.Якунін виходить від “професії” і від “особистості”. У професіографічних моделях особистості фахівця визначення професійно значимих якостей відбувається на основі професійно-педагогічних вимог. Персонологічні (особистісні) моделі засновуються на доборі професійно важливих властивостей і якостей згідно загальнопсихологічних уявлень про особистість та її багатофакторну структуру. Обидва підходи є взаємодоповнюючими аспектами вивчення професійної діяльності, як на етапах підготовки, так і у процесі її реального здійснення [261].

Узагальнюючи різні наукові підходи зазначимо, що ознаками готовності до педагогічної діяльності виступають: сформованість мотиваційно-ціннісної сфери і професійно-значимих особистісних якостей, позитивне ставлення до праці вчителя, розвиток професійного мислення та педагогічної рефлексії, оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками та ефективне застосування їх на практиці, самостійність у розв’язанні педагогічних задач, розвиток педагогічних здібностей. У дослідженнях готовності до педагогічної діяльності висвітлюються взаємозв’язки і залежності між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори й умови, які забезпечують ефективність професійного становлення вчителя.

У контексті підготовки майбутніх учителів з позицій системного підходу В.Шадриков вказує на взаємозв’язані компоненти: мотиваційний, цільовий, програмний (програма діяльності), прийняття рішень, та поряд з тим виокремлює інформаційну основу діяльності вчителя і професійно важливі якості педагога. Концептуальна модель професійно-педагогічної підготовки вчителя-вихователя, розроблена О.Дубасенюк, охоплює чотири підпростори: структурний (мета, завдання, суб’єкт, предмет, засоби педагогічної діяльності); процесуальний, що включає етапи педагогічної діяльності (проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контроль-оцінний); аксіологічний як сукупність інтегральних якостей

майбутнього педагога (професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності; професійно-педагогічна спрямованість, особистісні властивості); технологічний, який передбачає запровадження системного підходу в педагогічний процес підготовки (від постановки мети, розробки засобів до оцінки результатів) [62].

Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень (В.Андрющенко, В.Бондаренко, П.Вайль Дж.Вос, Г.Драйден, В.Кремень, Н.Крилова, О.Локшина, Л.Пуховська, Д.Рісман, Р.Роман, А.Сбруєва, К.Фопель, Н.Яцишин та ін..) щодо оновлення цілісної системи освіти та підходів до розвитку її суб'єктів дозволяє виокремити загальні тенденції, як-от: орієнтація на глобалізацію освітньої діяльності та на реформування освіти взагалі і педагогічної зокрема; зміна парадигм та моделей освіти, зростання інтегративних та диференційних процесів в освітньому просторі; впровадження нових інформаційних та педагогічних технологій, зростання питомої частки самоосвіти в організації навчальної діяльності студентів; зростання вимог до якості педагогічної освіти, професіоналізму педагогічної діяльності та особистості вчителя; перехід від середньої до вищої освіти університетського типу та необхідність ступеневої підготовки фахівців, поширення її доступності для всіх категорій населення; надання можливостей студентам для вільного вибору змісту та рівня освіти і професійної підготовки, урахування взаємодії різних культур у змісті сучасної підготовки [61, 127, 139, 144, 173, 188, 237, 264, 270].

Освіту та освітню систему науковці (Н.Бордовська, А.Реан та ін..) розглядають у соціокультурному контексті, у зв'язку з багатогранністю їх взаємозв'язків. Освіта виконує соціокультурні функції: виступає засобом соціалізації особистості та наступності поколінь, механізмом формування суспільного та духовного життя, прилучення до світових цінностей та наукових досягнень, формування світогляду, ціннісних орієнтацій та моральних основ підростаючих поколінь; прискорює процес розвитку та становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності [161].

На сучасному етапі Болонський процес визначає реформування системи вищої освіти європейських країн. Складовою Болонського реформування є Велика хартія університетів, згідно якої саме університети виступають новаторами змін і центрами освітнього розвитку [55]. У цьому зв'язку особливою видається місія педагогічних університетів (О.Глузман, В.Загвязинський, Я.Кічук, В.Луговий, П.Саух та ін.), які є вирішальним фактором фундаменталізації підготовки педагогів з орієнтацією на європейські стандарти, підвищення якості національної системи вищої освіти. Фундаментальність становлення майбутнього педагога в умовах університетської освіти забезпечується навчальними блоками підготовки (гуманітарної, соціально-економічної, природничо-математичної, професійної, практичної, світоглядної, психолого-педагогічної), що сприяє більш природній адаптації фахівця до динамічних змін у педагогічній діяльності.

Зміст та структура підготовки майбутніх учителів визначається суспільними вимогами, рівнем розвитку педагогічної науки та особливостями педагогічної діяльності в сучасних умовах. У побудові змісту сучасної університетської освіти науковці (О.Глузман, Н.Гузій, І.Ковчина, В.Краєвський, В.Ледньов, С.Гончаренко та ін.) керуються принципами: ступневості, що передбачає узгодженість, систематичність, послідовність, взаємозв'язки у викладанні навчальних курсів; функціональної повноти, що потребує відображення у змісті всіх компонентів педагогічної системи, здатної формувати конкурентоспроможних фахівців; інтеграції змісту, виявом якої є укрупнення навчальних курсів, споріднених за змістом.

Загальнопедагогічна підготовка не тільки зумовлює професійне становлення студентів, але й закладає фундамент для подальшої неперервної освіти вчителя. Інтегративність змісту університетської педагогічної освіти забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями теорією,

методологією, історією обраної галузі наукових знань та суміжними галузевими знаннями, формування педагогічної культури, розвитку педагогічної творчості. Реалізація принципу інтегративності (Є.Белозерцев, І.Богданова, В.Журавльов, А.Орлов, А.Піскунов, М.Федотова та ін.) забезпечує міждисциплінарні зв'язки, орієнтацію на формування цілісної картини світу на основі взаємодоповнення змісту та єдності цілей і вимог, сприяє цілісності педагогічної теорії і практики, а також синтезу суміжних наук. Варіативність освітніх програм дозволяє оперативно реагувати на запити сучасної теорії і практики, індивідуалізувати підготовку фахівців для системи освіти, забезпечувати можливості для мобільності в умовах варіативності освітніх програм і підручників. Принцип наступності у формуванні змісту педагогічної освіти дозволяє забезпечувати неперервність педагогічної освіти та якість підготовки фахівців. Посилення взаємозв'язків системи педагогічної освіти і потреб суспільства й запитів ринку праці та освітніх послуг забезпечуються завдяки дотримання принципу практичної спрямованості педагогічної освіти.

У руслі особистісно-діяльнісного (О.Абдулліна, О.Глузман, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Ліненко, А.Маркова, А.Орлов, В.Сластьонін, Л.Спірін, І.Харламов та ін.) підходу студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність, визначальною рисою навчання є взаємодія й творча співпраця викладача й студентів. У зв'язку з переорієнтацією навчально-виховного процесу вищої школи від знаннєвого до особистісно-діяльнісного (І.Богданова, О.Вербицький, Н.Кічук, Я.Кічук, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Н.Платонова, О.Реан, В.Якунін та ін.) актуалізувалися завдання: формування системи знань студентів, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння ними основами професійно-педагогічної діяльності (системи знань про цілі, способи, засоби, умови, організаційно-методичні засади; результати, аналіз та оцінку педагогічної діяльності); пошук можливостей ефективного поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами,

розвитком мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутніх фахівців; розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо у процесі навчання (ефективного застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань) та в ході педагогічної практики. Особистісний підхід до навчання дозволяє максимально розкрити індивідуальні особливості студентів, створює можливості для подальшого професійно-особистісного саморозвитку.

Дослідники проблем професійної школи (М.Коган, М.Єрмоленко, В.Мижериков, І.Підкасистий та ін..) поряд із загальнопедагогічною обґрунтовують необхідність культурологічної підготовки майбутніх учителів, оскільки культурологічні знання виступають як ціннісно-орієнтовна основа в умовах розширенням свободи і творчого начала педагогічної діяльності, розробки та використання інноваційних підходів. Професійна діяльність педагога пов'язана з морально-естетичною, громадянсько-правовою оцінкою подій та дій, постановкою завдань, прийняттям нестандартних рішень, вибором стратегій навчання і виховання. У доробках науковців (В.Гриньова, І.Ісаєв, Н.Крилова, В.Сластьонін, Є.Шиянов, Я.Черньонков та ін..) процес формування професійно-педагогічної культури розглядається з позицій цілісного професійного становлення особистості вчителя, формування сукупності фізичних, інтелектуальних, моральних якостей, професійних знань і вмінь, необхідних для здійснення успішної навчально-виховної роботи, що визначають професійно-педагогічну культуру вчителя.

Дослідження ефективності навчальної діяльності студентів (В.Архангельський, Є.Ільїн, В.Семиченко, А.Реан, О.Чебикін, В.Якунін та ін..) вказують на її полімотивованість та виокремлюють групи: внутрішні індивідуально значущі мотиви (можливість особистісного розвитку, пізнавальні інтереси та можливість набуття стійких знань, прагнення отримати інтелектуальне задоволення, розвиток здібностей і т.ін.); внутрішні соціально значущі (можливість бути корисним людям, реалізовувати організаційні здібності. підвищувати професійну майстерність, вияв

відповідальності і т.ін.); зовнішні позитивні (можливість працевлаштування та переїзду, одержання стипендії та високої зарплатні і т.ін.); зовнішні негативні (одержання диплому, страх засудження, тиск з боку батьків та викладачів і т.ін.). Науковці дійшли висновку, що лише внутрішня мотивація є ефективним чинником активізації підготовки студентів до професійної діяльності.

Отже, метою вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних і висококваліфікованих фахівців, тобто формування суб'єктів педагогічної діяльності, здатних професійно і творчо розв'язувати педагогічні задачі, усвідомлювати особистісну та суспільну значимість педагогічної діяльності, відповідальність за її результати. Теоретичний аналіз проблеми педагогічної діяльності дозволив встановити взаємозв'язки процесу підготовки і стану готовності до діяльності, коли підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності. Педагогічна діяльність є багаторівневою та динамічною системою з множиною характеристик (структурність, цілісність, ієрархічність, предметність, суб'єктність, функціональність, операціональність, мотивація й цілепокладання, результативність і т.ін.) та постає як сукупність різноманітних дій, підпорядкованих цілям навчання, виховання і особистісного розвитку людини.

У загальному вигляді готовність до педагогічної діяльності обіймає теоретичну і практичну компетентність майбутніх фахівців та передбачає набуття суб'єктивно значущих знань і вмінь, професійно-педагогічної культури, професійно важливих особистісних якостей, які допомагають педагогу створювати не тільки образ навчально-виховного результату, а й систему засобів, технологій досягнення поставленої мети. Результати і ефективність професійної підготовки вчителя відображаються в різноманітних особистісних новоутвореннях, що формуються та розвиваються у процесі підготовки до педагогічної діяльності. Поряд з

готовністю до педагогічної діяльності, професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, професіоналізмом вивчається загальна і педагогічна культура вчителя, її складові та прояви, особливості й провідні характеристики.

1.2. Професійно-педагогічна культура вчителя: сутність та специфіка

Дефініція професійно-педагогічної культури впливає з розуміння культури як загальнолюдського феномену. Первинний історичний смисл поняття культура, що увійшло до активного словникового вжитку з I ст. н.е., пов'язаний з протиставленням «освоєного», «обробленого» тому, що є природним, допоки не «культивованим». Відповідно і стосовно людини - це зростання, удосконалення, формування образу, «другої природи» людини. У сучасній науці загальноновизнаним є приналежність культури до соціогуманітарних, універсальних категорій, що позначають широке коло явищ, предметів та процесів. Оскільки культура є суто людським явищем та надбанням, то постає як сфера феноменів, що існують і виявляють себе як протилежні природі. Всі людські витвори та здобутки належить до сфери культури, а Природне виступає матеріалом культури, в якій реалізована здатність людини до творчої активності.

Культура виступає предметом дослідження багатьох наук, у зв'язку з чим окреслилися філософсько-історичний, соціологічний та психолого-педагогічний аспекти її вивчення. Складність універсалізації визначення культури зумовлюються складністю, поліфункціональністю, розмаїттям проявів та використанням у діапазоні від рівня буденності (культура поведінки) до глобального контексту (світова культура); задля характеристики історичних епох, суспільно-економічних формацій; діяльності людини та її результатів, так і для оцінки рівня удосконалення

людського життя, досягнень суспільства в матеріальній і духовній сферах (культура праці, моральна, художня культура, культура побуту). Багатство значень і смислів, які формувалися відповідно досягнень людства в усвідомленні та перетворенні навколишнього світу, втілювалися в розумінні культури як історично обумовленої категорії. Усе це зумовлює розмаїття тлумачень і підходів у науковому вивченні культури.

Багатьма авторами (В.Андрющенко, О.Арнольдов, С.Анісімов, М.Бахтін, В.Біблер, В.Василенко, М.Горлач, В.Давидович, Ю.Жданов, І.Зязюн, М.Каган, Л.Коган, В.Кремень, О.Кудін, А.Лазарук, Д.Ліхачов, В.Межуєв, І.Надольний, Л.Сохань, А.Уайт, В.Шинкарук та ін..) відзначається приналежність культури до змісту соціального буття людей оскільки зразки соціально визнаної та схвалюваної поведінки і способи взаємодії людей у певному суспільстві відображаються та закріплюються в культурі. У соціально-філософському аспекті культура постає як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, який виявляється у продуктах матеріальної і духовної праці, усталених нормах, цінностях та відношеннях людей до природи і суспільства, що відображають узагальнений і синтезований досвід людства в регулюванні соціальної взаємодії і поведінки. Зважаючи на це, виокремлюють: культуру суспільства та групи, культуру людини.

У словникових джерелах культура в широкому сенсі визначається як сукупність практичних і матеріальних, духовних надбань, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини і втілюються в результатах продуктів діяльності. У вузькому розумінні – сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи і організації, що забезпечують їх функціонування. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності (культура виробництва, праці, мови, побуту тощо) [225] Утвердився розподіл культури на матеріальну (продукт матеріального

виробництва) і духовну (продукт виробництва духовного), що функціонують у діалектичній єдності: матеріальна культура охоплює формуючий її початок духовної, оскільки є втіленням ідей, знань людини, а продукти духовної культури набирають матеріальної форми і стають фактом суспільного життя.

Культура завжди співвідносна з особистістю як продукт людської діяльності та водночас умова особистісного розвитку. У роботах багатьох авторів (В.Давидов, В.Давидович, Ю.Жданов, В.Зінченко, М.Коган, Е.Маркарян, О.Никифоров, Е.Юдін та ін.) акцентується взаємозв'язок та взаємообумовленість категорій «культура» і «діяльність», оскільки еволюція людської діяльності відбувається паралельно з розвитком культури. Так, Е.Маркарян вважає, що концепція культури вибудовується на аналізі людської діяльності. Підставою для такого висновку слугує розуміння вченим будь-якої діяльності як системи, складовими якої є: суб'єкти, які спрямовують свою енергію на пізнання і перетворення об'єктів; об'єкти, на які спрямована активність суб'єктів; продукти, що створюються суб'єктами у всіх видах їхньої діяльності; засоби і способи дій, при яких об'єкти перетворюються на продукти діяльності.

У гносеологічному аспекті категорія діяльності характеризує те, яким чином людина вступає у взаємодію з середовищем. У зв'язку з цим Е.Юдін відзначає, що діяльність є людським типом буття, спрямованим на доцільну зміну і перетворення світу та відбуваються на тлі освоєння і розвитку наявних форм культури [190]. Згідно І. Зязюна, культура є складною, відкритою, дифузною, самоорганізуючою системою, що охоплює різні сторони взаємодії людини з іншими людьми, із самою собою, природою і суспільством [78].

Узагальнюючи різні підходи до визначення культури в широкому розумінні можна виокремити її провідні ознаки: культура транслюється в ході суспільно-історичного розвитку і виконує регулятивні функції в діяльності і спілкуванні (традиції і закони, звичаї і звички); має просторово-часові характеристики; виступає «другою природою» і відображається у свідомості

людини як система цінностей, що проявляється в людській діяльності і поведінці. За змістом творчість особистості в культурі виявляється відносно норм і традицій, знань і способів діяльності, породження нових цінностей і сенсів, визначення перспектив особистісного зростання. Спадкоємність культурних традицій та новаторство, творчість, виявляють діалектичну єдність культури і способів розвитку особистості у культурі.

Носіями та творцями (суб'єктами) культури виступають як соціальні спільноти, так і людські індивіди, особистості. Історичний аналіз засвідчує, що культура і освіта залишаються провідними факторами суспільного прогресу та розвитку. У процесі навчання і виховання людиною засвоюються культурні норми, правила поведінки та спілкування, міжособистісних та ділових контактів. Взаємодія культури і освіти виявляється на різних рівнях: соціуму та в історичному контексті; конкретних соціальних інститутів, сфери або середовища розвитку людини; навчальних дисциплін.

Виокремлення найбільш загальних ознак культури дозволяє перейти до конкретизації цього феномена в розгляді педагогічної культури. В наукових і навчально-методичних джерелах (Н.Бордовська, І.Зязюн, І.Ісаєв, І.Котова, В.Радул, А.Реан, Є.Шиянов та ін..) для характеристики педагогічної діяльності та особистості вчителя функціонують як рівнозначні поняття «загальна культура», «педагогічна культура», «професійна культура», «культура вчителя», «професійно-педагогічна культура». Так, В.Радул вважає практично тотожними поняття «професійно-педагогічна культура» та «педагогічна культура». Аналіз наукових досліджень (С.Архангельский, А.Барабанщиков, Є.Бондаревська, І.Відт. І.Зязюн, І.Ісаєв, Н.Крилова, Н.Кузьміна, Л.Настенко, В.Сластьонін, Н.Тарасевич, Є.Шиянов та ін..), присвячених проблемі формування культури вчителя, засвідчує, що її науково-теоретичне осмислення характеризується розмаїттям підходів і напрямів. Найпоширенішим є розуміння педагогічної культури як конкретної та особливої форми прояву загальної культури в педагогічній галузі діяльності людини, що походить від загального феномена культури.

Педагогічна культура виокремилася, поряд з іншими, згідно розподілу предметів культури за сферами життєдіяльності, галузями праці та соціальної взаємодії людини (політична культура, аграрна культура, сімейна культура, культура праці та дозвілля і та ін.). Відзначимо, що для розуміння сутності культури особистості слід розмежувати поняття культурність, яке не тотожне поняттю освіченість, що характеризує людину переважно з позиції оволодіння певним рівнем знань у різноманітних галузях.

Складовими загальної культури особистості виступають інтелектуальна, політична, правова, естетична, моральна, фізична культура та культура поведінки. Педагогічні здобутки пов'язані з подоланням професійних обмежень, здатністю до розгляду питань професіоналізму з широких філософсько-методологічних та соціально-культурних позицій. Ілюструє високий рівень сформованості загальної культури вивчення біографій видатних педагогів (Я.А.Коменського, І.Г.Песталоцці, К.Ушинського, С.Русової, М.Монтессорі, П.Блонського, С.Шацького, С.Макаренка, В.Сухомлиського, Ш.Амонашвілі та ін.), яка виявлялася в широкій освіченості, інтелігентності, відповідальності та слугувала зародженню нових гуманістичних ідей і педагогічних творчих знахідок.

Педагогічна культура як складова загальнолюдуської культури поєднує духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, способи творчої педагогічної діяльності. У процесі суспільного розвитку педагогічна культура як програма соціального наслідування акумулювала соціально-педагогічні ідеали, а тому без спеціальної і цілеспрямованої педагогічної підготовки іманентно притаманна усім членам суспільства. У змісті педагогічної культури втілюється різноманітний педагогічний досвід, накопичений в різних сферах людського буття, традиції та цінності народу, родини та сім'ї, що відтворюються у фольклорі, наукових теоріях і концепціях, державних нормативних актах.

У соціально-історичному розгляді педагогічної культури дослідники (Є.Андрєєва, І.Артемьєва, Є.Бондарєвська, І. Відт, М.Віленський,

І.Пальшкова та ін.) зосереджують увагу на складності та багатоаспектності згаданого феномена, зокрема, виокремлюються: педагогічний досвід та цінності (педагогічні теорії, педагогічне мислення і педагогічну свідомість, взірці практичної діяльності) як складові загальнолюдської та національної культури; соціально-педагогічний аспект як складову соціальної практики у сфері взаємовідношень поколінь (певні традиції, еталони та норми стосунків на засадах духовно-моральних вимог); організаційно-інституціональний аспект як характеристику середовища та особливостей педагогічної системи; індивідуально-особистісний аспект, що проявляється як культура професійної діяльності та спілкування та сутнісна характеристика особистості педагога [105, с.17].

У педагогічній теорії культура розглядається в руслі аксіологічного (ціннісного), діяльнісного і особистісного методологічних підходів. Аксіологічний підхід полягає у визначенні культури як об'єктивної реальності, яка утворює сукупність матеріальних і духовних досягнень суспільства, що зумовлюють ціннісне ставлення людини до довкілля. У ціннісній теорії культури (Г.Аванесова, О.Арнольд, В.Барулин, Е.Бистрицький, В.Віндельбанд, Р.Гартман, О.Здравомислов, К.Роджерс, М.Чавчавадзе, М.Шелер та ін.) обстоюється значення механізмів інтеріоризації культурних цінностей особистістю, яка одночасно виступає об'єктом культурних впливів суспільства і суб'єктом та творцем нових цінностей.

Діяльнісна теорія культури (Є.Бондаревська, С.Кульневич, Г.Полані, М.Розов, В.Семенов, М.Собуцький, В.Стьопін, В.Межуєв, О.Шевнюк та ін.) дозволяє розглядати культуру як специфічний спосіб та якісну характеристику людської діяльності та її результатів, у яких відображається дія механізму екстеріоризації, перетворення людських сил і здібностей в об'єктивні соціально значущі продукти людської діяльності. У вивченні формування культури певної діяльності переважно звертаються до розгляду процесу прилучення особистості до найкращих доробків та здобутків науки,

культури і практики в певній галузі життєдіяльності в конкретний історичний період. У зв'язку з чим поняття культури діяльності набуває конкретно-історичного, відносного характеру.

З позицій особистісного підходу (О.Арнольдів, О.Асмолов, Г.Балл, М.Бахтін, В.Біблер, Г.Вижлецов, О.Газман, С.Голенков, В.Давидович, І.Зязюн, Ю.Хабермас, М.Хайдеггер та ін.) культура постає як середовище, в якому живе та формується особистість як спадкоємець соціально-культурних надбань людства та творець культури. У цьому зв'язку культура розуміється, як відтворювана у житті суспільства система зразків поведінки і свідомості людей, а також предметів і явищ. Культура обіймає всі прояви людської суб'єктивності, властивості і якості людини, що характеризують культуру історичної епохи та суспільства, свободу, моральність і духовність людей. Так, згідно М.Бахтіна, сприйняття людського буття може розглядатися тільки у просторі культури, в якій зосереджуються усі сенси людського буття: соціальні, духовні, емоційні, етичні. Тому культура існує як форма вільного вибору особистістю сенсів свого життя та діалог людей різних культур.

Теоретичний аналіз наукових доробків (Н.Асташова, С.Батракова, О.Березина, Е.Богданов, Є.Бондаревська, М.Віленський, Г.Гайсіна, С.Григор'єва, В.Гриньова, І.Золкіна, І.Пальшкова, О.Силаєва, О.Шевнюк та ін.) дозволяє розглядати педагогічну культуру як інтегральне утворення, що відображає певний рівень розвитку особистісних якостей, психолого-педагогічних знань, а також практичних навичок і вмінь, які забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя. Педагогічна культура, як складова загальнолюдської, також існує в матеріальній та духовній формах. До матеріальних цінностей педагогічної культури належать освітні та виховні засоби. Накопичений людством педагогічний досвід (педагогічні знання, теорії та концепції) та усталені професійно-педагогічні норми та взірці складають духовні цінності педагогічної культури. Педагогічна культура, яка зародилася у формах прямого наслідування, за природою і походженням обіймає різноманітний досвід соціальної активності людей та широкий за

обсягом історичний проміжок й притаманна для інших видів культури. Узагальнюючи якісні ознаки культури І.Пальшкова характеризує педагогічну культуру як сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури.

У розкритті суті, взаємозв'язків та специфічних особливостей загальної і професійно-педагогічної культури дослідники (І.Ісаєв, В.Сластьонін, С.Шиянов та ін..) виокремлюють такі положення:

- професійно-педагогічна культура є універсальною характеристика педагогічної реальності, що виявляється в різних формах існування;

- професійно-педагогічна культура інтеріоризує загальну культуру і виконує функцію специфічного проектування загальної культури у сферу педагогічної діяльності;

- професійно-педагогічна культура є системним утворенням, що обіймає низку структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє інтеграційною властивістю цілого, такого, що не зводиться до властивостей окремих частин;

- одиницею аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою педагогічна діяльність;

- особливості реалізації і формування професійно-педагогічної культури вчителя обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними і віковими характеристиками, соціально-педагогічним досвідом особи, що склався [204, с.185].

Згідно В.Сластьоніна, сучасний учитель вступає у взаємодію з педагогічною культурою щонайменше у трьох аспектах, зокрема, коли засвоює культуру педагогічної діяльності як об'єкт соціально-педагогічної дії; оскільки живе і діє в певному культурно-педагогічному середовищі, то є

носієм і транслятором педагогічних цінностей; створює і розвиває професійно-педагогічну культуру як суб'єкт педагогічної творчості.

Окремі автори (В.Бенін, І.Відт, Т.Іванова, Д.Маркович, І.Пальшкова, М.Пічкур, Я.Черньонков та ін..) зазначають, що професійно-педагогічна культура є універсальною характеристикою педагогічної реальності, що відтворює специфічний досвід виконання педагогічної діяльності у формі професії. Професія належить до унормованих вимогами у певній сфері суспільного виробництва щодо якості діяльності суспільних явищ. У широкому розумінні професія постає як спеціалізована та інституціолізована діяльність соціального індивіда, який володіє комплексом необхідних теоретичних знань і практичних навичок, здобутих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи. При цьому професійна диференціація відбувається за певними ознаками, серед яких: виконання конкретної діяльності з урахуванням суспільно визначених вимог у системі суспільного виробництва; наявність спеціальної підготовки до виконання професійної діяльності; дотримання норм і вимог професійної поведінки; певний соціальний статус щодо представників інших професій [160, с. 85]. Становлення і закріплення сфер і галузей суспільної діяльності за професіями зумовило: створення соціальних інститутів, що забезпечують організацію спільної діяльності професійно підготовлених людей, а також закладів задля здійснення підготовки до професійної діяльності.

Відтак, поняття професія виникає в суспільстві та характеризує особливості суспільного розвитку та розподілу його матеріального і духовного виробництва за певними галузями, а культурна діяльність, що виникає та розвивається в цих галузях, започатковує професійну культуру (знання, уміння та навички, форми та норми професійної діяльності), у якій акумульовано досвід суб'єктів означеної професії.

За змістом професійно-педагогічна культура вчителя є складовою педагогічної культури, оскільки обмежується досвідом та сферою діяльності спеціально підготовлених фахівців та набула ознак професійної в ході

соціального відбору ефективних та доцільних засобів, форм, методів і технології навчання і виховання. Виокремлення професійної культури як атрибутивної властивості певної професійної групи виступило результатом розподілу праці, що зумовило розмежування певних видів спеціальної діяльності.

Носієм та джерелом творення і відтворення професійно-педагогічної культури є професійна група педагогів, у якій відбувається диференціація за ознаками спеціалізації: відповідно галузі предметних знань (учитель математики, фізики, української мови та літератури і т.ін.) та рівня освітнього закладу (учитель початкової, середньої, старшої, вищої школи, педагог позашкільного закладу). Це дає підстави розрізняти культуру особистості, що належить до певної професійної групи і культуру професійної діяльності, особистості. Передусім, культура визначає певні норми соціальної поведінки і діяльності, що зумовлюються теоріями і концепціями, що фіксують цінності і нормативність професійної діяльності, інтересами і світоглядом професійної групи. Водночас культура виявляє, що саме привласнюється і реалізується особистістю як невід'ємна складова професійної діяльності, що визначається цілями, способами взаємодії з іншими особистостями, які включені у сферу діяльності з урахуванням їхніх інтересів і можливостей [160, с. 105].

Професійна культура, згідно Л.Когана, передбачає поєднання професійної етики вчителя з його моральною вихованістю та неможлива без високо рівня загальної культури особистості вчителя [91]. Слідом за Л.Коганом можна виокремити два блоки професійної культури: професійно-організаційний, який включає знання, уміння, досвід, майстерність вчителя та соціально-моральний, до якого належать ціннісні орієнтації та морально-вольові якості, що визначають ставлення вчителя до своєї професійної діяльності. Тим самим загальна культура слугує базовим утворенням, що визначає зміст професійно-педагогічної культури. Так, І.Зязюн підкреслює, що культура задає систему ціннісних уявлень для кожної людини і регулює її

індивідуальну, соціальну поведінку, слугує базою для постановки й здійснення пізнавальних, практичних, професійних та особистісних завдань.

Згідно В.Мижерикова, загальну культуру педагога можна розглядати як результат особистісного розвитку, що засвідчує ступінь засвоєння культурного досвіду людства окремою особистістю, рівень розвитку її духовних сил та здібностей та інтенсивності їх прояву в практичній діяльності. У зв'язку з цим загальна культура педагога поєднує зрілість та сформованість соціально значимих особистісних характеристик, реалізованих в професійній діяльності. На думку автора, важливого значення в культурологічній підготовці вчителя набуває оволодіння ним моральними категоріями та правилами етикету, формування культури ділових та особистісних стосунків (форми усних та письмових звертань, ведення бесід, діалогів, диспутів, культура зовнішнього вигляду і т.ін.) [136].

Професійно-педагогічна культура, за Н.Бледноюю, є інтегральним системним, динамічним утворенням особистості вчителя, яке визначає професійну поведінку і діяльність та поєднує його загальний і професійний розвиток. На думку М.Пічкур, професійно-педагогічна культура постає як ціннісно-педагогічна діяльність учителя, спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості учня. Професійно-педагогічна культура, розглядається І.Пальшковою як особлива і самостійна складова педагогічної культури, в якій представлено досвід професійно підготовлених фахівців у відтворенні культурного досвіду суспільства через навчання способів створення предметів культури в закладах освіти. Авторка підкреслює, що професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи конкретизує досвід практичної педагогічної діяльності фахівців, спеціально підготовлених до навчання і виховання дітей на початковому етапі їх систематичного і послідовного прилучення до досвіду культури, що має бути усвідомленим і відтвореним у системі початкової освіти. За цією логікою правомірне існування професійно-педагогічної культури вчителів середньої, вищої, професійно-технічної та спеціалізованої шкіл.

Згідно В.Сластьоніна, професійно-педагогічна культура є мірою і способом творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння і створення педагогічних цінностей і технологій. Водночас автор наголошує, що поняття "професійно-педагогічна культура" і "педагогічна діяльність" не тотожні, але єдині. Професійно-педагогічна культура належить до особистісних характеристик вчителя та постає як спосіб реалізації професійної діяльності в єдності цілей, засобів і результатів. Різноманітні види педагогічної діяльності, що утворюють функціональну структуру культури, мають спільну предметність як продуктивну її форму у вигляді специфічних завдань. Розв'язання завдань передбачає здійснення індивідуальних і колективних можливостей, а сам процес розв'язання педагогічних завдань є технологією педагогічної діяльності, що характеризує спосіб існування і функціонування професійно-педагогічної культури вчителя. Результати педагогічної діяльності поділяються на зовнішні (програми, методичні розробки, навчальні та виховні технології, кількісні дані результатів навчання і т.ін.) та внутрішні (розвиток професійних здібностей, педагогічна майстерність та індивідуальний стиль педагогічної діяльності і спілкування і т.ін.) [203, 204].

Професійно-педагогічна культура вчителя (М.Єрмоленко, І.Ісаєв, В.Мижериков, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін..) розглядається як системне утворення, сутнісна характеристика особистості у сфері професійної діяльності. На думку авторів, професійно-педагогічна культура характеризує рівень оволодіння педагогічної теорією і практикою, сучасними педагогічними технологіями, способами творчої саморегуляції індивідуальних можливостей особистості в педагогічній діяльності. У структурному відображенні професійно-педагогічна культура обіймає аксіологічний, технологічний, евристичний та особистісний компоненти. Аксіологічна складова передбачає засвоєння та прийняття вчителем цінностей педагогічної діяльності та праці вчителя, розвиток професійної самосвідомості та сформованість педагогічних переконань, моральної

культури, становлення професійної позиції. Знання, ідеї, концепції, які набувають значущості для суспільства і окремої педагогічної системи, виступають як педагогічні цінності. Технологічний або діяльнісний компонент педагогічної культури розкриває способи та прийоми взаємодії учасників освітнього процесу в культурі спілкування, активне використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій та характеризується усвідомленням необхідності розвитку педагогічних здібностей. Культура педагогічної діяльності удосконалюється у процесі практичної роботи, засвоєння та творчого використання досягнень спеціальних, психолого-педагогічних, соціально-гуманітарних наук і передового досвіду. До елементів діяльнісної культури вчителя належать: знання та уміння щодо змісту та методики організації навчально-виховної роботи; педагогічні уміння і педагогічна техніка; педагогічна саморегуляція. Творча природа педагогічної діяльності, можливості цілісного педагогічного процесу в індивідуально-творчому розвитку вчителя та учнів реалізуються завдяки сформованості евристичного компонента педагогічної культури. Особистісний компонент педагогічної культури виявляється в самореалізації сутнісних сил педагога (потреб, здібностей, інтересів) у педагогічній діяльності, що забезпечує повною мірою розкриття потенціалу особистості вчителя [162, 203, 204].

Узагальнюючи розуміння способів існування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи в суб'єкт-об'єктному вимірі та на підставах проведеного аналізу означеного феномену в контексті категорій самовизначення і діяльності, складовими професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи І.Пальшкова визначає: когнітивний компонент (система знань про цілі, способи реалізації діяльності вчителя, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, практичне використання набутих знань в особистісно орієнтованій взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі початкової школи); діялісно-поведінковий компонент (система культуровідповідних дій вчителя початкових класів, його поведінки, навичок

регулювання дій і вчинків усіх учасників навчально-виховного процесу відповідно прийнятих в суспільстві норм); ціннісно-орієнтаційний компонент (система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що зумовлюють гуманістичну спрямованість дій учителя у забезпеченні в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня як учасника навчально-виховного процесу) [160].

З наведеного вище аналізу постає, що культура належить до категоріальних наукових надбань, найбільш широких, абстрактних і формальних узагальнень і використовується для позначення різноманітних продуктів людського досвіду та приналежності до феноменів єдиного класу. У загальному значенні культура відображає зміст результатів і продуктів діяльності людини, її активного ставлення до довкілля та його перетворення. Розвиток педагогічної культури відбувався в межах загальної культури людства, удосконалюючи способи її відтворення та збереження як соціального феномена, оскільки людина виступає продуктом загальнолюдської культури, її представником і носієм. Педагогічна культура є конкретизацією певної частини всього культурного досвіду людства й обмежується сферою різноманітної за змістом і формами педагогічної діяльності, що склалася в історії людства на різних ступенях його соціального розвитку, у зв'язку з потребами соціальної взаємодії і суспільного виробництва. Термін «професійна» зазначає ступінь соціальної зрілості й доцільності такої діяльності в системі суспільного виробництва і відповідних йому суспільних відносин, дозволяє конкретизувати загальнолюдський педагогічний досвід, відтворений у педагогічній культурі, досвідом набутим в інституалізованій освітній системі. Професійно-педагогічна культура постає як загальна характеристика різноманітних видів діяльності і педагогічного спілкування, розкриваючи і забезпечуючи розвиток потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, здібностей педагога. Професійно-педагогічна культура, є інтегральним системним, динамічним утворенням особистості вчителя, яке характеризує рівень оволодіння педагогічної теорією і практикою, сучасними

педагогічними технологіями та визначає професійну поведінку і діяльність, загальний і професійний розвиток. Процес загальнокультурного розвитку для вчителя пов'язується з проявом особистісної активності, постійною самоосвітою. Оскільки саме творчий вчитель організує своє становлення через процеси творчої самореалізації та професійного саморозвитку, важливим є оволодіння педагогічним стилем мислення та рефлексивною культурою, що дозволяє віднаходити смисл навчального матеріалу або педагогічного феномена, встановлювати взаємозв'язки різних смислів, формувати потребу в професійному самовдосконаленні та самоосвіті.

1.3. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності

З філософських позицій (В.Давидович, Ю.Жданов, М.Коган, В.Кремень, Е.Маркарян, О.Никифоров, Е.Юдін та ін.) діяльність постає як акт зіткнення активності суб'єкта та об'єктивних закономірностей буття, що дозволяє виокремити у структурі діяльності суб'єктну (суб'єкт, який визначає цілі, способи, умови і т.ін.) та об'єктну (предмет, засоби та продукт і і.ін.) складові. Єдність суб'єктивного і об'єктивного виявляється в ході цілепокладання та аналізу умов діяльності, адже особистість спирається не тільки на усталені норми і стандарти, але й керується власним розумінням ситуації. Способи виконання, результати і продукти діяльності відображають індивідуально-особистісні особливості суб'єктів. Діяльність людини виступає передумовою та джерелом розвитку культури і характеризує її динамічний аспект, оскільки культура суспільства створюється завдяки культурі його суб'єктів і виступає способом збереження, відтворення, розвитку та регуляції суспільно значимої і корисної діяльності. Особистість як суб'єкт індивідуального і неповторного духовного досвіду і продуктивної діяльності виступає центром та осередком культури. Суб'єктна позиція людини, її

активний діяльнісний початок у межах певних культурних норм та еталонів діяльності виявляється і відображається через свободу та відповідальність за здійснений вибір. Становлення людини як суб'єкта культури передбачає особистісне зростання і саморозвиток, що відбувається завдяки освіті.

У руслі філософських і психологічних підходів (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьев, Л.Анциферова, О.Асмолов, Г.Балл, І.Бех, М.Біблер, П.Блонський, Л.Виготський, О.Леонт'єв, В.Петровський, С.Рубінштейн, В.Слободчиков, М.Хайдегер та ін.) розглядається становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності та професійного саморозвитку. У зв'язку з цим механізмами та вихідними позиціями самовизначення особистості виступають ціннісно-сміслова та діяльнісна сфери, цілі та плани, рефлексія. Відповідно до гуманістичної освітньої парадигми (І.Бех, Є.Бондаревська, І.Зимняя, Д.Леонт'єв, О.Орлов, В.Петровський та ін.) особистість постає суб'єктом, що володіє системними якостями, серед яких структуротвірними є активність та діяльнісна позиція особистості; спрямованість як динамічна ієрархія смислоутворювальних цінностей і мотивів, мотиваційно-ціннісної сфери особистості; здатність до рефлексії; відповідальність і самостійність; здатність до самореалізації і самовизначення у світі.

Успішність педагогічної діяльності може визначатися як зовнішніми умовами, в яких вона відбувається, так і суб'єктивними факторами, що сприяють або заважають розв'язанню професійно-педагогічних завдань. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності володіє сукупністю індивідуальних, особистісних, власне суб'єктних якостей і властивостей, адекватність яких вимогам професії забезпечує ефективність його діяльності. Проблема суб'єктних характеристик педагогічної діяльності і суб'єктних якостей педагога виступила предметом теоретичного і експериментального пошуку багатьох учених (І.Бех, Є.Бондаревська, І.Зимняя, В.Єлісеєв, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Кондратьєва, В.Кан-Калик, Л.Мітіна, Р.Овчарова, О.Орлов, А.Реан, В.Сластьонін та ін.). На основі аналізу існуючих уявлень про структуру суб'єктних "властивостей" (якостей, характеристик, факторів)

можна виокремити: психофізіологічні властивості суб'єкта як передумови виконання ним суб'єктної ролі, тобто задатки; здібності; спрямованість й інші особистісні властивості; професійно-педагогічні, предметні знання і вміння (професійна компетентність у вузькому розуміння цього терміна).

Суб'єктний блок складають особистісні особливості та професійні, психологічні позиції, настанови. Структура суб'єктних властивостей, згідно А.Маркової, представлена об'єктивними і суб'єктивними характеристиками. До об'єктивних характеристик належать спеціальні, психологічні, педагогічні знання, а також професійно-педагогічні вміння [132, 133].

Згідно особливостей педагогічної діяльності, логічної зумовленості і послідовності дій, операцій щодо її здійснення, виокремлюються (І.Ісаєв, В.Сластьонін, Є.Шиянов) бінарні групи педагогічних завдань вчителя як суб'єкта професійної діяльності: аналітико-рефлексивні - завдання аналізу і рефлексії цілісного педагогічного процесу та його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин, труднощів, які виникають і т.ін.; конструктивно-прогностичні - завдання побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, вироблення і ухвалення педагогічного рішення, прогнозування результатів і наслідків педагогічних рішень; організаційно-діяльнісні - завдання реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднання різноманітних видів педагогічної діяльності; оцінно-інформаційні - завдання збору, обробки і зберігання інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивна оцінка; корекційно-регулюючі - завдання корекції ходу, змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікаційних зв'язків, їх регуляція і підтримка і т.ін. Виокремлені завдання можуть розглядатися як самостійні типові системи, алгоритм дій та операцій, що характеризують конкретні види педагогічної діяльності, проте припускається їх творче індивідуально-особистісне вирішення в конкретній педагогічній реальності [83, 203].

У моделі особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування, розробленій Л.Мітіною в контексті схеми: діяльність - спілкування - особистість, виокремлюються п'ять професійно значимих якостей, що виявляють дві групи педагогічних здібностей: проєктивно-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення); рефлексивно-перцептивні (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [137].

Відтак, рефлексія володіє структуротворчим впливом щодо суб'єктних якостей особистості, тобто виступає структуротворчою властивістю для цієї системи. Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури (А.Бізяєва, К.Вербова, К.Вазіна, Т.Давиденко, Г.Дегтяр, В.Єлісеєв, І.Ісаєв, С.Кондратьєва, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, М.Мамардашвілі, А.Маркова, Г.Сухобська, Г.Щедровицький, О.Щербаков, та ін..) засвідчує визначальне значення рефлексії для розвитку як окремої особистості, так і соціальної спільноти, оскільки рефлексія: призводить до цілісного уявлення, про зміст, способи і засоби діяльності; дозволяє критично осмислювати себе і свою діяльність у минулому, сьогодні й майбутньому; робить людину (соціальну систему) суб'єктом своєї активності. Потреба в рефлексії виникає як результат об'єктивного розвитку діяльності, або як результат назрівання внутрішніх суперечностей у свідомості особистості, що актуалізує потреби перегляду та переорієнтації усталеної мотиваційно-ціннісної системи. Розуміння рефлексії як чинника розвитку професіоналізму, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції засвідчує її поліфункціональність і надає характеру системоутворювального чинника [109, 214, 216, 253, 256].

Професійне самовизначення вчителя набуває спрямованості на самопізнання, визначення ставлення до себе як до особистості і професіонала; вияв відношення до значущих аспектів своєї життєдіяльності, життєвих і професійних цілей і планів. Згідно Н.Крилової, самовизначення

особистості у проблемній ситуації розгортається поетапно, на різних рівнях рефлексії, як-от: аналіз і оцінка ситуації, усвідомлення власних потреб і можливостей, особистісних цінностей і цілей та співвідношення їх з вимогами ситуації і культурними нормами (рефлексія першого рівня) - вибір мети (цільова настанова) - пошук і побудова системи можливих альтернативних дій; аналіз цих дій з погляду їх відповідності цілям, особистісним можливостям і системі ціннісних координат (рефлексія другого рівня) - вибір способів дії - дія - результат (зміни або утвердження позиції, корекція системи цінностей) - осмислення результату, усвідомлення нових цінностей (рефлексія третього рівня) - нове розуміння себе, відкриття сенсу ситуації і вчинку. Такий підхід ілюструє, що самовизначення, як акт прийняття рішення у проблемній ситуації, виступає діяльнісним актом рефлексії і ціннісно-сміслового вибору, що водночас набуває, культуровідповідного (співвіднесення вибору з цінностями і нормами культури) та культуротворчого характеру (нормотворчість, відкриття нового в собі, втілення в новому предметі культури) [106].

Передумови дослідження рефлексивної культури педагога, що склалися у сучасній філософській і психолого-педагогічній науці, засвідчують про багатозначність і багатоаспектність у визначенні змістової семантики феномена рефлексії. Поняття “рефлексія”, що використовується у філософії, психології, фізіології, етиці, естетиці, кібернетиці, педагогіці, було започатковане та розвивалося у традиції європейської філософії. В історії філософської думки простежується розвиток поняття рефлексії від «джерела ідей» у філософії Просвітництва (К.Гельвецій, Т.Гоббс, Д.Дідро, І.Ламетрі, Д.Локк, Д.Юм та ін.); методу мислення в німецькій класичній філософії (Г.Гегель, І.Кант, І.Фіхте, Ф.Шеллінг та ін.); до рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання: герменевтики, семіотики, синергетики, акмеології (М.Бахтін, Е.Ільєнков, М.Мамардашвілі та ін.).

Народжена в епоху античної філософії (Платон, Арістотель, Сократ), проблема рефлексії набула потужного розвитку у зв'язку з посиленням уваги

до людини та її природи в епоху Відродження. Початкове філософське розуміння рефлексії зводилося до розумових процесів та спостереження за діяльністю душі. Нового змісту поняття набуло в епоху Просвітництва, коли принцип рефлексивності у філософії набув ваги методологічного. У роботах Дж.Локка та Г.Лейбніца поняття «рефлексія» набуло психологічного змісту і найбільше наблизилося до відображення самосвідомості. Процес і предмет рефлексії почали розглядати у просторі явищ самосвідомості. І.Кант заклав основи рефлексивного мислення, у його доробках рефлексія набула гносеологічної форми і почала розглядатися як форма пізнання. Виходячи із міркувань І.Канта рефлексія постала як психічний акт; зосередження свідомості на самій собі; засіб і форма пізнання. Подальші дослідження спрямовувалися на диференціацію предмета та процесу рефлексії, їх опис з різних методологічних позицій. У працях І.Фіхте та Г.Гегеля підкреслювалася динамічність і процесуальність рефлексії, можливість виходу за межі безпосереднього сприймання.

Спектр сенсів сучасного використання поняття рефлексії досить широкий: міркування та розмірковування, самооцінка, самопізнання, осмислення та самоаналіз власної діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість. Термін рефлексія (від латинського *reflexio*) зберігає початкову семантику і позначає «повернення назад», осмислення, самопізнання, категорію свідомості, форму теоретичної діяльності і принципи мислення. Проблема рефлексії у філософії розроблялася у руслі вивчення самосвідомості та теоретичного мислення, процесів комунікації і кооперації, пов'язаних з необхідністю розуміння і координації дій учасників. У такому сенсі рефлексія постає як властивість розуму звертатися до внутрішнього світу; як спостереження за діяльністю або станом розуму (душі); як аналіз знань, що призводить до нового знання [100, 231, 232]. Існують взаємозв'язки рефлексії та інтроспекції. В історичному контексті виникнення інтроспекції постає як метод вивчення властивостей і законів свідомості за допомогою рефлексивного спостереження. Іншими словами,

рефлексія, спрямована на вивчення закономірностей, властивих психіці кожної людини, є інтроспекцією, а в свою чергу, індивідуальне самоспостереження, що не має такої мети, - тільки рефлексією.

Можна стверджувати, що в сучасній філософії та психології сутність рефлексії у загальному вигляді зводиться до процесуально-компонентного змісту: рефлексія як процес повернення назад; процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів та якостей; осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації та здобуття життєвого досвіду. В основі рефлексивних процесів лежать операції співставлення отриманих результатів з передбачуваними, що обумовлюють включення складних механізмів психічної регуляції, забезпечує управління змінами, коригування й удосконалення діяльності, розвиток особистісних якостей суб'єкта діяльності. Усі ці процеси здійснюються завдяки «логічному інструментарію мислення» та засобам розумової організації (цілепокладання, контроль й оцінка, порівняння і т.ін.). Характеризуючи природу рефлексії, В.Розін зазначає, що рефлексивна діяльність спрямована на подолання «ситуацій розриву», на розв'язання завдань, для яких не спрацьовують традиційні способи і засоби [179].

З точки зору основ побудови методології науки (В.Лекторський, В.Стьопін, В.Горохов, А.Плігін, М.Розов, В.Швирьов та ін) рефлексію поділяється на об'єктивну і суб'єктивну. Під об'єктивною рефлексією фактично розуміють все наукове знання, а під суб'єктивною - рефлексію в тому вигляді, в якому вона зазвичай розглядається і розуміється в психології стосовно її індивідуального досвіду. Основоположники московського методологічного грутка (В.Лефевр, М.Мамардашвілі, Г.Щедровицький та ін..) здійснили аналіз рефлексії і розробили методологію організації мислення в межах теорії діяльності, з урахуванням таких аспектів рефлексії як процесу і особливості структури діяльності, а також принципів розгортання схем діяльності. У ситуаціях конкретної діяльності вихідними моментами для прояву рефлексії є неможливість здійснення діяльності відповідно з чинними

нормами, труднощі та невдачі в діяльності, невідповідність результатів до визначеній меті і т.ін., що й породжує розрив між компонентами діяльності, гальмування діяльності та включення механізмів усвідомлення. Виходячи із різних рівнів пізнання проявляється рефлексія над предметним знанням (предметом рефлексії постають психічні акти або стани, які супроводжують діяльність або виникають в результаті неї); рефлексія над способами формування уявлень (предметом рефлексії постають уявлення про предмети та вираження їх у вигляді символів, схем, слів та ін.); вищим рівнем рефлексії можна вважати сам процес рефлексії [253, 254].

Принциповим виступило розуміння рефлексії через категорії «зміна позиції» або «рефлексивний вихід». Рефлексивний вихід необхідний для подолання труднощів у діяльності через мисленнєвий вихід за межі ситуації, яка виникла. Рефлексивний вихід полягає у зміні точки зору на ситуацію, в якій виникло утруднення, з внутрішньої на зовнішню, у виході за межі ситуації, у позицію, яка дозволяє розібратися в ситуації і знайти спосіб її розв'язання. Рефлексивна позиція як певний кут, точка зору на ситуацію, вибір якої визначається її потенційною корисністю щодо даної ситуації (а як би вчинив тут більш досвідчений колега-професіонал ..., з такого погляду на ситуацію слід врахувати... і т.ін.). Тим самим кожна позиція задає свій спосіб «бачення» ситуації і ставлення до неї [21].

У наукових психолого-педагогічних джерелах рефлексія визначається як: засіб наукового пізнання, метод дослідження науки, інтеграції досліджень (Л.Дьоміна); структурний компонент людської діяльності (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Леонтьєв та ін.); самосвідомість людини, осмислення нею власних дій і вчинків, внутрішніх психічних актів і станів (С.Рубінштейн, В.Селіверстов та ін.); структурний компонент самооцінки, самоконтролю результатів діяльності (Д.Ануфрієва); форма активного особистісного переосмислення людиною змісту своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення діяльності (І.Семенов, С.Степанов); передумова усвідомленої зміни себе, своєї свідомості, поведінки

і діяльності (Б.Вульф); специфічна форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення і аналіз своїх власних дій (М.Єрмоленко, В.Мижериков). У психологічних дослідженнях поглиблено вивчаються механізми виникнення рефлексії. У зв'язку з тим, що дослідники-методологи розглядають рефлексію розширено, рефлексивна спрямованість на саму людину виражається через термін «саморефлексія». Також під саморефлексією розуміють самотійність здійснення рефлексії.

Однією з головних ознак рефлексії є спрямованість на систему діяльності, елементи якої складають: суб'єкт діяльності, наділений активністю, яку спрямовує на об'єкти; об'єкт діяльності; сама активність [85]. До піонерів-дослідників рефлексивних механізмів та процесів рефлексивної діяльності належить Г.Щедровицький. Розглядаючи відношення між минулими діяльностями (чи проєктованою майбутньою діяльністю) та діяльністю індивіда в рефлексивній позиції, він зазначав, що остання ніби поглинає попередні й наступні діяльності, які постають матеріалом осмислення й аналізу, а майбутня діяльність проєктованим об'єктом [253, 256].

Серед сучасних розробників теорії рефлексивної діяльності відзначимо підходи А.Карпова, І.Семенова, С.Степанова. Так, згідно А.Карпова рефлексивність виступає як метаздібність, включена до когнітивної підструктури психіки, що виконує регулятивну функцію для всієї системи, а рефлексивні процеси є «процесами третього порядку», якщо розглядати когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні процеси як процеси першого порядку, а другого порядку - синтетичні й регулятивні. Тим самим рефлексія є найвищим за ступенем інтегрованості процесом та, водночас, способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості. З позицій А.Карпова, рефлексія є синтетичною психічною реальністю, яка є одночасно процесом, властивістю і станом [88, с. 84-88].

Розвиток людської рефлексії відбувається в результаті освоєння (інтеріоризації) особистістю соціального досвіду, а рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, замкнутим в індивідуальному просторі самосвідомості. Психологічною концепцією, в якій рефлексії належить провідна роль у самодетермінації людини, є суб'єктно-діяльнісний підхід (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Д.Леонтьєв та ін.). З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу рефлексія є магістральним шляхом розвитку суб'єктності, унікальності та неповторності особистості. Так, С.Рубінштейн підкреслював, що виникнення свідомості пов'язане з виділенням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на оточуючий світ і на самого себе [182, с.260]. Завдяки рефлексії відбувається опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку внутрішнього світу особистості. Дослідник розглянув два способи життєдіяльності людини: «злитий» і «відсторонений» (рефлексивний), який, на його думку, є суб'єктним, та дозволяє самостійно обирати свій життєвий шлях і керувати ним. Перший спосіб існування відрізняється тим, що у людини виробляється певне відношення до дискретних подій життя, але не до цілісного життєвого шляху. Другий спосіб існування характерний для суб'єкта життя, що пов'язано з розвитком особистості, її рефлексивних механізмів та формуванням сенсу життя. Особистість здатна стати в пізнавальне та практичне ставлення до цілісного життєвого шляху та конструювання його на свідомій, осмисленій основі. Свідомість виступає тут як розрив, як вихід за межі повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення, формування усвідомленої позиції в осмисленні життєвих ситуацій, в які включена людина [183, с.366].

До найважливіших якостей, властивих людині, яка володіє критичним рефлексивним мисленням (А.Бізяєва, Халперн та ін.), належать:

- готовність до планування (вміння стримувати імпульсивність і скласти план своїх дій);

- гнучкість (відсутність ригідності і догматизму в мисленні, готовність до розгляду нових варіантів, прагнення прояснити труднощі, змінювати свою точку зору, переглядати очевидне);

- наполегливість (готовність братися за вирішення завдань, які вимагають зусиль, напруження розуму);

- готовність виправляти свої помилки (уміння вчитися на помилках та бути відкритим до критичних зауважень);

- усвідомлення (спостереження за власними розумовими діями у просуванні до мети, тобто по суті, рефлексивний самоконтроль);

- пошук компромісних рішень (володіння добре розвиненими комунікативними навичками для пошуку і реалізації своїх ідей і рішень);

- позитивна установка на рефлексивне мислення (активне прагнення навчитися мислити критично та рефлексивно) [21, 237].

Визнає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини у світі К.Вазіна. На її думку, рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії, коли має місце відхилення від зразка-норми діяльності людини та усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Вияв рефлексії відбувається в так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід по відношенню до себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії (я - виконавець), і як її суб'єкт (я - контролер), який регулює власні дії і вчинки [34].

У працях вітчизняних і зарубіжних психологів, які досліджують особистість, рефлексивність як особистісна властивість співвідноситься з самосвідомістю як здатністю правильно оцінювати себе та своє місце у світі (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, В.Мясищев та ін.), з самостваленням, самоактуалізацією, самореалізацією (Г.Балл, О.Бодальов, І.Кон, Д.Леонтьєв, В.Петровський, О.Реан, В.Слободчиков, А.Фурман та ін.). У розробці методологічних питань вивчення рефлексії як категорії свідомості, обґрунтовується її зв'язок з діяльністю і пропонується схема рефлексивної

діяльності (С.Анісімов, В.Вазін, І.Левфер, Г.Щедровицький та ін.). Рефлексія як освітня діяльність належить до онтологічного аспекту, що відображає зміст предметних знань і психологічного, тобто звернена до суб'єкта діяльності і процесу діяльності.

Експериментальним вивчення рефлексії в межах дослідження теоретичного мислення відбувалося основі концепції учбової діяльності (Л.Виготський В.Давидов, А.Маркова, С.Рубінштейн, Н.Тализіна, А.Фурман та ін.). Рефлексивність як оволодіння метакогніціями, що створюють інтелектуальну базу та усвідомлення власних стратегій навчання, визначають у своїх дослідженнях С.Аткінс, К.Марфі, Т.Анджело, Р.Вайт, Д.Кірпатрик та ін. З позиції А.Бізяєвої, особлива значущість рефлексії належить у педагогічній діяльності в силу дослідницького та нерегламентованого її характеру. Недостатня сформованість педагогічної рефлексії ставить учителя в залежність від зовнішніх обставин і впливів, перетворює його у виконавця, а педагогічна діяльність набуває процедурності та стереотипізації.

У соціальній психології (Г.Андрєєва, О.Бодальов, А.Коваленко, М.Корнєв, Ч.Кулі, Б.Паригін, А.Реан та ін.) рефлексія виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом або спільністю того, як вони сприймаються та оцінюються іншими індивідами або спільностями та засновується на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки власне розуміння внутрішнього світу іншого, але і того, як інший розуміє мене (професійно-особистісні особливості, емоційні реакції і т.ін.). Тим самим рефлексія виявляється як процес подвоєного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного у шести позиціях, які характеризують взаємовідображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є в дійсності; бачення суб'єктом самого себе; яким він бачиться іншими та такі ж три позиції, але з боку іншого суб'єкта або суб'єктів [100]. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки власне розуміння внутрішнього світу іншого, але і збагнення того, як цей інший розуміє мене.

Для сучасних досліджень властивий прикладний аспект дослідження рефлексії, зокрема продуктивно вивчаються особливості рефлексії у процесі навчання дітей та дорослих, у професійній діяльності та творчості. Так, гнучка стратегія у використанні різноманітних рефлексивних форм запропонована А.Хуторським, який розробив методику організацій рефлексії учнів на уроці [240]. Авторська методика побудована згідно структури рефлексивного акту та обіймає такі етапи, як-от: зупинка предметної діяльності; відновлення послідовності виконання дій; вивчення послідовності дій з точки зору її ефективності; вияв і формування результатів рефлексії; перевірка гіпотез на практиці в подальшій предметній діяльності. За такого підходу в навчанні рефлексії використовується розмаїття її форм, найбільш відповідних до індивідуальних та вікових особливостей учнів.

Етап зупинки предметної діяльності передбачає завершення або зупинку виконання діяльності з будь-якого предмета та зміщення уваги до аналізу виконання та її результатів. На етапі відновлення послідовності виконання дій відбувається усний або письмовий опис учнями всіх дій при виконання рефлексивної діяльності. У подальшому слідує етап вивчення послідовності дій з точки зору ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням. Параметри для аналізу рефлексивного матеріалу даються вчителем або визначаються самими учнями на підставі навчальних цілей. На наступному етапі результати рефлексії можуть представлятися у вигляді: ідей, припущень, відповідей на запитання за змістом предметної діяльності; прийоми і способи дій, що використовуються в ході діяльності; гіпотези, прогнози стосовно здійснення подальшої діяльності за її якісним та кількісними сторонами. Завершується етапом перевірки гіпотез на практиці в подальшій предметній діяльності [240].

У сучасних дослідженнях продовжуються наукові пошуки з позицій різних теорій, які висвітлюють розмаїття явищ та видів рефлексії. Види рефлексії поділяються за спрямованістю: інтелектуальна - інтелектуальні акти, пізнавальні стратегії, предметні дії; та особистісна - емоційні стани,

цінності, моральні норми, переконання, мотиви, наміри, образ «Я » та ін.. (А.Карпов, І.Семенов, С.Степанов); за тимчасовою орієнтацією досвіду: ситуативна (теперішнє), ретроспективну (минуле) і перспективну (майбутнє) рефлексії [88, 183].

У роботі Т.Бондаренко розглянута класифікація видів рефлексії за ознакою усвідомленості (характером управління), що дозволило їй виокремити три види рефлексії: неусвідомлену, усвідомлену та рефлексію управління. Неусвідомлена рефлексія виявляється в тому, що в людини в ході діяльності з'являються звернені до себе запитання: «Що я роблю?, «Як саме я дію?» та співвіднесення результатів діяльності з власним досвідом, а також пошук найбільш адекватних способів і засобів для вираження «побаченого» у формі певного тексту. Тим самим, людина виходить у рефлексивну позицію, спостерігаючи власну діяльність. Другий вид рефлексії відрізняється характером управління, коли людина усвідомлює власну рефлексію. Людина, яка оволоділа рефлексією третього виду досягає більш високого рівня оволодіння рефлексивною діяльністю, тобто «рефлексією управління ситуацією». Це дозволяє їй бачити саму ситуацію і те, як бачать ситуацію інші учасники [32, с.43]. Тим самим, сутність рефлексії з психологічної точки зору виявляється через відсторонення від досвіду (рефлексивна зупинка дій та процесів) та виходу за межі здійснюваних дій, до напрямку пізнання на самопізнання або регуляцію діяльності. Такий вихід відбувається завдяки постановці запитань щодо будови будь-яких структур індивідуального досвіду та процесу їх функціонування; ототожненню з іншою людиною, щоб подивитися на ситуацію і самого себе з її позицій. Індивідуальна взаємозв'язок дій, пов'язаних із забезпеченням рефлексивного виходу і різних інтелектуальних актів, утворює індивідуальні рефлексивні (метакогнітивні) стратегії, що є основою саморегуляції.

У багатьох дослідженнях (М.Алексєєв, В.Давидов, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Я.Пономарьов, І.Семенов, Г.Сухобська, Н.Тализіна та ін.) доведений зв'язок творчої діяльності з рефлексією, яка включає як критичне,

так і евристичне, та виступає джерелом нового знання. На думку Я.Пономарьова, рефлексія виступає однією з головних характеристик творчості, оскільки завдяки рефлексії, як «дзеркалу», що відображає всі особистісні зміни, уможлиблюється саморозвиток [172, с.127].

Рефлексивна діяльність є формою активного ставлення людини до освоєння власного досвіду, що фіксується у рефлексії. З рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язаний самоаналіз, самооцінка і самоконтроль кінцевих результатів діяльності з метою корекції і самовдосконалення цієї діяльності. Встановлено, що провідна пізнавальна функція рефлексії реалізується як усвідомлення засобів розв'язання поставлених задач через визначення шляхів їхнього пошуку. Для рефлексивної діяльності як загального феномена характерні сутнісні властивості діяльності: цілеспрямованість, предметність, осмисленість, перетворювальний характер і взаємозв'язок усіх її структурних компонентів. Рефлексивний характер взаємодії, в якій включається суб'єкт у процесі діяльності, дозволяє розглядати свободу вибору як самовизначення мети та способів особистісного самовдосконалення при критичному відношенні, оцінці себе й інших, перегляді своїх цінностей, намірів, ставлення до предмета діяльності. Самоконтроль належить до обов'язкових ознак розвиненої рефлексії і виступає умовою адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишньої об'єктивної реальності. У цій якості самоконтроль виявляється включеним у всі форми властивих людині психічних явищ (процеси, стани, властивості) [32, 34, 35, 141, 214, 216, 235].

У ході шкільного навчання та навчання у ВНЗ відбувається перехід від емпіричного до теоретичного мислення (Р.Атаханов, Г.Біркгофф, Т.Бондаренко, Л.Кудрявцев, О.Майкова та ін.), що дозволяє досягти аналітичного та рефлексивного рівнів. Теорії навчання і розвитку рефлексії в пізнавальній діяльності людини розроблялися на основі схеми мислєдіяльності Г.Щедровицького, який запропонував трьохкомпонентну структуру, що обіймає: предметно-практичні дії або уявлення про них

(миследії); текстоприймаючу або текстотворчу діяльність (мислекомунікація) та абстрактне мислення. Такі складові взаємозв'язані між собою різними видами рефлексії. Освоєння людиною усіх видів рефлексії дозволяє розглядати формування готовності людини до розуміння знакових текстів, переходу до управління навчанням із зовнішнього плану у внутрішній, тобто самоосвіти. Психологічне ядро теоретичного мислення утворюють: змістовий аналіз, планування, рефлексія. Змістовий аналіз спрямований на виявлення суттєвого в явищах, які вивчаються. Планування відбувається на основі попереднього всебічного аналізу та розгортається через уміння побудови оптимальної для розв'язання задач у даних умовах схеми дій. Рефлексія виявляється через уміння самоаналізу основ виконаних дій та способів розв'язання задач [253, 255].

В останні роки категоріальний апарат психології і педагогіки розширився і поглибився за рахунок понять «рефлексивна здібність», «рефлексивна готовність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна культура». Так, рефлексивну здібність С.Степанов та Г.Катрич розуміють як здатність суб'єкта до здійснення рефлексії стосовно різних видів і галузей власної активності, професійної діяльності та соціальної практики. Іншими словами, це здатність надавати якості рефлексивності будь-якому процесу і функціональній структурі [214]. Рефлексивна готовність виступає як готовність до актуалізації та реалізації рефлексивної здібності, яка дозволяє «включити» рефлексивність в поточний стан людини [191]. Сутність рефлексивної компетентності суб'єкта О.Поліщук визначає як професійну якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [175].

Коли йдеться про рефлексію в педагогіці, то передусім розкривається прояв загального у сфері діяльності специфічної. Педагогічну рефлексію у

загальному вигляді (Б.Вульфов, Г.Єрмакова, Л.Соколова та ін.) розуміють як співвіднесення себе, можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, чого вимагає педагогічна професія. Окремі автори (Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна та ін..) розглядають педагогічну рефлексію як особливий вид здібностей. Так, Л.Мітіна визначає рефлексію як сукупність аналітичних, оцінних здібностей щодо розуміння себе, регуляції власної поведінки й діяльності, проникнення в індивідуальну своєрідність учня, здатність ставати в його позицію учня і бачити, зрозуміти і оцінювати себе його очима, конструктивно вирішувати свої внутрішньо особистісні суперечності і конфлікти [137].

У більшості концептуальних моделей педагогічної рефлексії (Г.Бізяєва, І.Гуткіна, Т.Давидова, Г.Єрмакова, М.Карнелович, В.Кривошеєва, А.Фурман та ін.) центральною ланкою постає дослідницька позиція педагога, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання і професійно-ціннісні орієнтації. Рефлексія як механізм професійного самовдосконалення та саморозвитку виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію по відношенню до себе і професійної діяльності. На думку Ю.Кулюткіна і Г.Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються: у процесі взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки; у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання й конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей та можливостей розвитку учнів; у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб'єкта. Останній аспект педагогічної рефлексії виявляється як у цілісному осмисленні своєї професії і свого місця в ній, так і в конкретно особистісному відношенні до того або іншого педагогічного рішення [109, 141].

Процес рефлексії, за Р.Вайлом, постає як комплексна мисленнєва здатність до постійного аналізу й оцінки кожного етапу професійної діяльності, як важлива передумова ефективної педагогічної діяльності,

глибокого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення [270]. Відзначимо, що ідея постійного звернення на себе, аналізу і перебудови досвіду представлена А.Познером у вигляді формули - розвиток = досвід + рефлексія цього досвіду. Іншими словами, накопичення вчителем практичного досвіду є необхідним, але не достатньою умовою професійного зростання; лише постійне осмислення, аналіз і перебудова власного досвіду дозволяють педагогу розвивати свою майстерність [142].

О.Анісімов пов'язує процес професійної педагогічної рефлексії з віднаходженням нової норми, що обіймає такі етапи: аналіз діяльності; критика попередньої діяльності на основі аналізу; пошук нової норми діяльності. Нова норма дозволяє вийти з рефлексії і продовжити перервану діяльність. У пошуку нової норми може бути кілька варіантів виходу: коли індивід знаходить її при зверненні до вже відомих зразків культури, то відбувається акт відтворення, а це не призводить ні до розвитку культури, ні до розвитку самого індивіда; інший - заснований на творчому пошуку, що сприяє розвитку самого суб'єкта і культури в цілому, звернення до культури, здатність до перетворювальної діяльності та саморозвитку.

Порівняння вітчизняних та зарубіжних підходів до розвитку педагогічної рефлексії дозволило виявити два напрями: прихильники підготовки на етапі вузівського навчання (Т.Бондаренко, П. Гріммет, О.Варламова, В.Єлісеєв, В.Сластьонін, І.Стеценко та ін.); дослідники, які вважають, що розвивати педагогічну рефлексію необхідно у процесі професійної діяльності (Веллінгтон, Г.Єрмакова, Краузе, М.Карнелович, В.Мегаєва, С.Степанов та ін.). За сучасними уявленнями педагогічна рефлексія виконує такі функції:

- проектувальна (проектування та моделювання діяльності учасників педагогічного процесу);
- організаторська (організація найбільш ефективних способів взаємодії у спільній діяльності);

- комунікативна (як умова продуктивного спілкування суб'єктів педагогічного процесу);
- смислотворча (формування усвідомленості діяльності та взаємодії);
- мотиваційна (визначення спрямованості спільної діяльності на результат);
- корекційна (спонукання до змін у взаємодії й діяльності) [87].

У професійно-педагогічній діяльності представлені інтелектуальний, кооперативний, соціально-перцептивний, особистісний і комунікативний види рефлексії. Інтелектуальна рефлексія визначається дослідниками як здатність педагога входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності [87]. Кооперативна рефлексія реалізується у процесах спільної діяльності і дозволяє проектувати колективну діяльність, узгоджувати спільні дії суб'єктів педагогічного середовища [191]. Даний вид рефлексії необхідний у ситуаціях суперечностей сформованих норм організації колективної взаємодії з умовами, які вимагають їх перетворення. Соціально-перцептивна рефлексія є основою процесу пізнання вчителем суб'єктів педагогічної та професійної взаємодії і полягає в переосмисленні та перевірці педагогом вже сформуованих уявлень і думок про учнів і колег. При цьому педагог висуває гіпотези про цілі та мотиви поведінки інших; намагається передбачати їхні дії в певній ситуації; аналізує особистісні зміни учнів у зв'язку з умовами виховання; долає суперечності між раніше сформованими уявленнями про учнів та колег і новими фактами їхньої поведінки. Поштовхом до педагогічної рефлексії слугують ситуації, коли навчально-виховні впливи не дають позитивного результату і перед вчителем виникають завдання, що вимагають нестандартних рішень й творчості в пізнанні, навчанні й вихованні дітей [87].

Характеризуючи перцептивно-рефлексивну діяльність, Я.Коломінський і А.Реан вказують на небезпеку її стереотипізації, що обмежує процеси пізнання та розуміння у спілкуванні. Відтак, соціально-перцептивна

рефлексія виконує функцію регуляції педагогічного спілкування в умовах неузгодження стратегії (цілей і засобів виховання) і тактики (обліку оперативно-поточної інформації про прояви властивостей і станів учня) педагогічного впливу. Результатом особистісної рефлексії виступає «образ Я» педагога як узагальнена система уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох взаємозв'язаних системах: педагогічної діяльності, педагогічному спілкуванні і в системі особистісного розвитку. Одним з показників особистісної рефлексії є її фокусування, що пояснює, на якому аспекті «Я-концепції» переважно зосереджений процес самопізнання. У зв'язку з цим за «часовим» принципом особистісна рефлексія охоплює ретроспективний, актуальний та перспективний компоненти [88].

Особистісну ретроспективну рефлексію розглядають (М.Карнелович, С.Кашлев, Б.Ковальов та ін..) як особливий вид рефлексування, у процесі якого вчитель усвідомлює, аналізує та узагальнює власні професійно-особистісні особливості в початковий період своєї трудової діяльності. За допомогою особистісної ретроспективної рефлексії відбувається аналіз особистого досвіду. Рефлексивна діяльність у цьому випадку спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого в минулому досвіду (передумов, мотивів, умов, етапів та результатів педагогічної діяльності). Ця форма рефлексії слугує для виявлення можливих помилок, пошуку причин власних невдач та успіхів. Результатом цієї форми рефлексії є формування в педагога образу «Я-ретроспективне». Особистісна актуальна рефлексія співвідноситься з самопізнанням, самоаналізом і осмисленням себе як суб'єкта діяльності та спілкування. Цей вид рефлексії є необхідним при вирішенні протиріч між способами діяльності та прояву в ній суб'єкта і реальними вимогами ситуації. Дана форма рефлексії співвідноситься з образом «Я-актуальне». Особистісна перспективна рефлексія передбачає усвідомлення суб'єктом образу бажаного майбутнього на основі сформованого еталону (ідеального образу Я).

У процесі педагогічної діяльності відбувається постійне зіставлення вчителем своєї діяльності зі змістовними особистісними і професійними компонентами еталона. Такий вид рефлексії є одним з важливих регуляторів самовдосконалення, оскільки інтегрує уявлення вчителя про життєву перспективу, цінності та мотиви діяльності. У процесі здійснення особистісної перспективної рефлексії створюються нові способи виходу з проблеми. Тим самим особистісна ретроспективна і перспективна рефлексії зумовлюють самопізнання й саморозвиток. Комунікативна рефлексія полягає в усвідомленні вчителем того, як його сприймають, оцінюють та ставляться інші («Я-очима інших») (Б.Ковальов), і виконує регулятивну функцію у процесах формування професійної самосвідомості. Даний вид рефлексії слугує основою самокритичності педагога, який дозволяє адекватно оцінити свої особливості й домагання. Комунікативна рефлексія впливає на формування особистісної рефлексії педагогів та на процесуальні і результуючі сторони педагогічного спілкування в системі «вчитель-учень». Водночас особистісна рефлексія («актуальне Я») як компонент професійного самопізнання, що спирається на комунікативну рефлексію («рефлексивне Я»), впливає на регуляцію педагогічної діяльності [87 с.9-12].

У руслі наших наукових пошуків викликають інтерес психологічні дослідження (М.Варбан, О.Старовойтенко), у яких виокремлено структурні складові моделі рефлексії професійного становлення майбутніх фахівців, як-от: мотиваційно-спонукальний, пізнавально-смісловий, діяльнісно-виконавчий, продуктивно-результативний [35, с.61-65]. Мотиваційно-спонукальний аспект охоплює потреби, прагнення інтереси, ієрархію мотивів, цінностей та цілей професійної діяльності. До пізнавально-сміслового аспекту професійного становлення належать взаємопов'язані та взаємодіючі складові інтелектуального забезпечення професійної діяльності: пізнання професійної діяльності, її об'єкта, способів виконання в реальних умовах; пізнання себе як суб'єкта діяльності; усвідомлення значущості та внутрішньої потреби професійної діяльності для суб'єкта; визначення цілей

та прогнозування шляхів досягнення мети; планування дій та контроль за ними; самооцінка власних можливостей. Діяльнісно-виконавчий план професійного становлення є втіленням пізнавально-сміслового аспекту в стійких способах дій особистості та виступає як взаємозв'язок системи цілей професійних дій із системою особистісних засобів діяльності (предметних, інструментальних, інтелектуальних), а також із системою самооцінок особистістю своїх можливостей, дій та результатів діяльності. Продуктивно-результативний аспект відображає ступінь реалізації особистості, способи виконання професійної діяльності. У зв'язку з цим дослідники виокремлюють несвідомий та свідомий плани професійного життєствавлення особистості. Несвідомий план професійного ставлення характеризується неусвідомленістю, нечіткістю уявлень особистості про свої потенційні можливості, залежністю професіоналізації від зовнішніх обставин і впливів, невідрефлексованістю способів дій щодо власного професійного становлення, пасивністю у виборі способів дій, відсутністю особистісної відповідальності за хід і результати свого професійного становлення. Свідоме професійне ставлення супроводжується високорозвиненою професійною мотивацією, активними та творчими діями і вчинками, суб'єктивним пошуком та віднаходженням особистісних смислів у професійній діяльності, що у цілому забезпечує професійну зрілість.

У наукових психолого-педагогічних доробках відсутній загально визнаний підхід до визначення поняття «рефлексивні вміння», які розглядаються як: провідний компонент у структурі професійної педагогічної діяльності; вміння оцінки та аналізу результатів своєї діяльності, діяльності учнів, педагогічної взаємодії, фіксування стану розвитку учасників педагогічного процесу, корекції дій на основі думок про себе учнів, батьків, колег [204];

- вміння, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінних (складних і невизначених) умовах її перебігу, які групуються у відповідності з певним типом рефлексії (інтелектуальної, особистісної,

комунікативної, кооперативної) та видом діяльності (навчальної, професійної, ігрової і т.д.) [61];

- узагальнені вміння, які володіють властивістю перенесення, що забезпечують розвиток професійної діяльності та відповідних цілей, способів, результатів діяльності [56].

- фактор професійно-особистісного становлення особистості, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції [87].

Серед рефлексивних умінь М.Карнелович виділяє: особистісні рефлексивні вміння, які дозволяють учителю здійснювати самопізнання, самоаналіз і саморегуляцію себе як суб'єкта педагогічної діяльності та спілкування, усвідомлювати мотиви і цінності професійної діяльності, проектувати і програмувати майбутні досягнення; комунікативні рефлексивні вміння як сукупність умінь, що дозволяють учителю прогнозувати сприйняття і оцінювання себе суб'єктами педагогічної та професійної взаємодій (учнями, колегами, керівниками) [87, с.12-13].

На підставі здійсненого нами теоретичного аналізу можемо уважити професійно-педагогічну культуру як складову загальної культури особистості, необхідну умову становлення і функціонування якої виступає рефлексія. Рефлексивна культура тим самим має перетини із професійно-педагогічною культурою, що дозволяє нам розглядати рефлексивну культуру в контексті професійно-педагогічної. Водночас за своєю суттю рефлексивна культура є ядром професійно-педагогічної культури. Теоретичні моделі рефлексивної культури вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Т.Бондаренко, Г.Дегтяр, В.Єлісеєв, Г.Єрмакова, М.Лук'янова та ін..) засновуються на теоретико-методологічних положеннях: про єдність процесів свідомості і діяльності; рефлексивна культура є складовою загальної культури і її дослідження спирається на дані культурології, що розкривають загальну структуру, механізм функціонування культури; в антропологічному аспекті культура постає способом людського буття, історичною мірою способу життя

і включає історико-конкретну сукупність знаково-символічних систем у вигляді способів сприйняття, мислення, пізнання, переживання і дії, а також знань, цінностей, способів і критеріїв оцінки; у структурному відношенні зміст рефлексивної культури педагога співвідноситься із загальною будовою професійно-педагогічної культури.

З позицій культурологічного підходу рефлексивна культура постає як сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності. Водночас як складова професійно-педагогічної культури, рефлексивна культура є якісним, системним і динамічним особистісним утворенням, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості, сукупністю соціально і професійно обумовлених способів усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності. Компоненти професійно-педагогічної культури в тій або іншій формі включають рефлексивні механізми їх функціонування, оскільки оцінка, усвідомлення і переосмислення педагогічної реальності можуть розглядатися як процес рефлексії [202, 216].

Рефлексивна культура педагога, згідно В.Єлісеєва, визначається як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань [66].

За Т.Бондаренко, рефлексивна культура вчителя - це інтегративне, динамічне особистісне утворення, що виявляється в засвоєнні комплексу знань, умінь, способів самопізнання, самооцінки, формування «Я-позиції», уміння розв'язувати ситуації розриву [32, с.45]. До показників сформованості рефлексивної культури дослідниця відносить: теоретичні знання з рефлексії; рефлексивні вміння; здібності до рефлексивної діяльності; наявність

мотивації рефлексивної діяльності; усвідомлення процесу формування рефлексивної культури [32, с.100].

Рефлексивну культуру майбутнього педагога Г.Дегтяр розглядає як особистісно-інтегративне утворення, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення. У структурі рефлексивної культури дослідниця виокремлює когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний компоненти [54].

Помічено, що недостатня сформованість рефлексивної культури виявляється в якості тих рішень, які приймаються вчителями в умовах безпосередньої взаємодії з учнями, оскільки в інтерактивних умовах учителі поводяться здебільшого імпульсивно, ніж рефлексивно (А.Бізяєва, В.Кашапов та ін.). До найбільш поширених ознак неефективних дій вчителя в ситуації прийняття рішення належать: нечутливість мислення вчителя до проблем, які виникають у процесі реалізації рішення (низька здатність до синхронної рефлексії); егоцентризм мислення вчителя (учитель проектує і використовує навчальні дії, не співвідносячи їх рефлексивно з учнем, на якого вони спрямовані, внаслідок чого учень виявляється «об'єктом» навчального впливу і знаходиться в пасивній позиції); стереотипність мислення вчителя (при прийнятті рішення в конфліктній ситуації вчитель не здатний до рефлексії позицій усіх учасників ситуації і тому потрапляє в полон професійних стереотипів, виправдовуючи свою поведінку судженнями типу «... вони не хочуть вчитися» і т.ін.); недалекоглядність рішень учителя (невміння піднятися над фактами, вийти за межі ситуації, що визначається низьким рівнем прогностичної рефлексії); безапеляційність (категоричність, жорсткість у судженнях, внутрішня позиція «я завжди правий» через неспроможність рефлексії позиції іншої людини) [21, с.166].

Здійснений нами аналіз теоретичних конструктів та взаємозв'язків у розгляді професійно-педагогічної та рефлексивної культур дозволили

сформувати власний підхід до визначення рефлексивної культури як сутнісної особистісної характеристики в галузі професійно-педагогічної діяльності, що поєднує особистісний і професійний розвиток вчителя. Рефлексивна культура майбутнього вчителя-філолога розглядається нами як інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти, що реалізуються через оцінку й узагальнення найістотніших ознак педагогічного процесу та забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань, професійне та особистісне самовдосконалення. Згадані компоненти виступають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів (див. рис. 1).

Як видно з рисунку, сформованість рефлексивної культури визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, впевненість у власних силах та адекватною самооцінкою, високим рівнем суб'єктивного контролю, виявом особистої відповідальності за себе та за інших, прагненням до досягнень у різних видах діяльності; узагальненістю та системністю теоретичних знань, здатністю до постійного аналізу й оцінки професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта; високим рівнем сформованості рефлексивних педагогічних умінь, високою креативністю та здатністю до активного саморозвитку.



Рисунок 1. Рефлексивна культура майбутніх учителів-філологів

Особливе місце в дослідженні проблеми рефлексивної культури педагога обіймає проблема її розвитку. Підставою для вивчення виступає співвіднесеність рефлексії з професійно-педагогічними функціями (В.Коган, А.Бізяєва, Г.Єрмакова, В.Мегаєва та ін.), коли професійна діяльність педагога розглядається як метадіяльність. У зв'язку з цим вагомим значення набуває, з одного боку, проблема взаємодії суб'єктів діяльності (суб'єкт - суб'єктні відносини, що виникають у процесі спільної діяльності), а з іншого, рефлексивне ставлення педагога до самого себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності [65, 68, 202].

Важливого методологічного значення для нашого дослідження набуває положення про взаємозв'язок творчої і пізнавальної діяльності студентів з рефлексією, яка спрямована на розвиток самосвідомості, на осмислення і

орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання, самоаналіз себе, свого стану - внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, розумової діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) і через осмислення та аналіз людиною особистості і діяльності партнерів у спільній діяльності та спілкуванні, взаємовідображення суб'єктів (міжособистісна рефлексія).

Студент як суб'єкт діяльності формулює цілі пізнання, вибирає способи їх досягнення, аналізує і коригує отримані результати, а також свої власні якості як суб'єкта діяльності, виявляючи своє відношення до діяльності, до самого себе і до інших учасників діяльності, формуючись як особистість. Рефлексія майбутнього фахівця, як його внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення ним власних дій і станів, міжособистісних стосунків і спілкування з іншими, оскільки самопізнання є первісним етапом самовдосконалення. На основі теоретичних досліджень та аналізу власного досвіду можна виділити такі аспекти рефлексії майбутніх фахівців у навчальній діяльності: усвідомлення себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності; усвідомлення особливостей навчально-професійної діяльності; прагнення до самопізнання; здатність до самостереження у процесі навчальної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх з вимогами майбутньої професійної діяльності; порівняльний аналіз результатів досягнутого.

Отже, рефлексія і рефлексивна культура виступають умовами формування суб'єктних якостей і суб'єктності як системної якості особистості. Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності слугує глибшому її усвідомленню, критичному аналізу і конструктивному вдосконаленню. У широкому розумінні професійна рефлексія набуває системоутворювального значення як фактор професійного становлення й удосконалення, особистісна якість та атрибут професійного мислення вчителя. У структурному відношенні рефлексивна культура педагога постає

як складова професійно-педагогічної культури, що відображає природу педагогічної праці, її ефективність і якість. Рефлексивна культура пов'язана з усвідомленням і регуляцією особистістю способів здійснення діяльності, а рівень розвитку рефлексивної культури постає визначальним фактором досягнення суб'єктом ефективних результатів діяльності. У самоуправлінні та плануванні діяльності особливу роль набуває оцінка значимості її змісту, коректування результатів, їх систематизація, визначення рівня ефективності способів діяльності, організація самоосвітньої діяльності, уточнення цілей і вибір умов. Рефлексивна культура дозволяє планувати власну діяльність та керувати нею, творчо осмислювати і розв'язувати проблемні ситуації, набувати нових смислів і цінностей, виходити з внутрішніх конфліктних станів. Розвиток рефлексивної культури особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду та характеризується особистим внеском в організацію професійно-особистісного зростання, потребою особистості у вільному виборі змісту діяльності, способів його розширення і поглиблення.

У педагогічному аспекті розвиток і становлення рефлексивної культури студентів є важливою складовою цілісного освітнього процесу і слугує однією із умов, що забезпечують самопізнання і професійне самовдосконалення. Об'єктивно процес розвитку рефлексивної культури є досить тривалим, оскільки починається в роки шкільного навчання і продовжується у професійно-педагогічній діяльності вчителя і не обмежується професійно-педагогічним навчанням. Водночас незважаючи на розширення напрямів досліджень у галузі педагогічної освіти, проблема формування рефлексивної культури майбутніх учителів у педагогічній науці не знайшла належного відображення. У нашому дослідженні ми звернемося до вивчення процесу формування рефлексивної культури студентів у ході професійно-педагогічної підготовки.

Висновки з першого розділу

Культура як певний історичний рівень розвитку суспільства існує в матеріальній та духовній формах і слугує істотною характеристикою життя суспільства, оскільки людина формується у процесі життєдіяльності як культурно-історична істота через оволодіння притаманними конкретному суспільству та його культурі способам і прийомам діяльності, прилучення до цінностей і традицій. Тим самим культура постає як в об'єктивному вимірі суспільного явища, так і способу життя окремої людини, простору її самовизначення. Наукові підходи до формування суб'єктних якостей особистості у процесі її самовизначення (І.Бех, Є.Бондаревська, І.Зимняя, В.Слісєєв, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Кондратьєва, В.Кан-Калик, Л.Мітіна, Р.Овчарова, О.Орлов, А.Реан, В.Сластьонін та ін.) ґрунтуються на поглибленні уявлень про активність особистості в життєдіяльності та розвитку. Відтак у культурі відображається і стверджується здатність людини створювати свій власний світ, відмінний від світу природи.

Зростання вимог до якості педагогічної освіти виступає стимулом для оновлення змісту педагогічної освіти на основі принципів гуманізму, демократизму, фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, наступності та практичної спрямованості. Практичне втілення принципу культуровідповідності в освіті залежить від культури вчителя, що зумовлює постановку та реалізацію освітніх цілей і завдань та використання для їх досягнення адекватних педагогічних засобів. Перехід від “знаннєвої” парадигми освіти до “розвивальної”, гуманістичної вимагає пошуку нових стратегій навчання, зорієнтованих на потреби і можливості студентів; визначає необхідність персоніфікації підготовки, спрямування зусиль на розвиток особистості майбутнього вчителя та розробки відповідних педагогічних технологій та ефективних методів здійснення навчального процесу.

Очевидним є взаємозв'язок загальної і професійної культури вчителя, оскільки педагогічна культура засновується на загальній культурі та з урахуванням специфіки діяльності є складовою загальнолюдської культури,

яка інтегрує історико-педагогічний досвід та регулює сферу педагогічної взаємодії. У змісті педагогічної культури найбільш повно знайшли своє відображення духовні цінності, накопичені людством у сфері освіти і виховання, способи, форми і методи різноманітної продуктивної педагогічної діяльності. У понятті педагогічна культура відображено: рух від загального (культура) до окремого і конкретного (педагогічна), в якому зберігаються ознаки та якості загального; диференціація єдиної якості на множину форм свого конкретного прояву. Педагогічна культура за змістом і формами є самостійним напрямом розвитку людської діяльності та виконує в загальному сенсі культури функцію збереження та передачі соціального досвіду у формі навчання і виховання. Професійно-педагогічна культура є особливим різновидом педагогічної культури суспільства, у якій акумульовано суспільний досвід навчання і виховання підрастаючого покоління для задоволення конкретних потреб певного суспільства, соціальних вимог та способів реалізації педагогічної діяльності, змісту і форм підготовки до педагогічної діяльності.

Теоретичний аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури (М.Бахтін, Р.Бернс, І.Бех, Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, Е.Ільєнков, О.Леонтєв, С.Максименко, В.Кремень, М.Мамардашвілі, Р.Павелків, А.Реан, В.Розін, В.Слободчиков, Г.Щедровицький та ін.) довів, що рефлексивні процеси є предметом глибокого і всебічного аналізу. У найзагальнішому вигляді рефлексія постає як здібність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і є необхідною складовою розвиненого інтелекту людини. Рефлексію можна розглядати як етап та складову навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (протиріч) необхідного і можливого як закономірність і умову формування і розвитку особистості. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності.

Універсальність дії механізму рефлексії представлена процесами самосвідомості, що забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього духовного світу особистості. Рефлексивність визнається однією з найважливіших особливостей людської свідомості, що визначає осмислення і усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самосвідомості, що відкриває будову і специфіку внутрішнього світу людини. Провідною ознакою особистісної рефлексії є здатність людини стати в осмислену позицію щодо способу своєї життєдіяльності, здійснюючи тим самим «рефлексивний вихід». Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя і діяльності людини, завдяки чому відбувається опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом, у ході переломлення зовнішніх дій через специфіку суб'єктивного світу особистості. Рівень розвитку рефлексії виступає визначальним чинником у досягненні суб'єктом високих результатів діяльності, формуванні адекватної самооцінки, способів саморегуляції. Педагогічна рефлексія постає як процес аналізу професійно-педагогічної ситуації, власних дій та якостей, у результаті якого виникає розуміння сутності проблеми і визначаються перспективи її коригування й вирішення.

У науковому вивченні склалися підходи до розгляду рефлексивної культури як системоутворювального чинника та інтегральної особистісної якості, що визначає розвиток способів і стратегій професійного зростання і особистісної зрілості педагога, усвідомлення й подолання стереотипів професійного досвіду і діяльності. Рефлексивна культура як інтегральна особистісна якість дозволяє найефективніше здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процеси розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до педагогічної діяльності. Педагогічний аналіз рефлексивної діяльності людини (Т.Бондаренко, Г.Дегтяр, В.Єлісеєв, Г.Єрмакова, В.Кривошеєва, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська та ін.) доводить, що її формування слід вибудовувати з урахуванням: розуміння рефлексії як явища свідомості особистості, зверненого на самого себе; складової спілкування та взаємодії

суб'єктів; а також зв'язку рефлексії з емоційно-чуттєвою сферою особистості та уявленнями про предмет рефлексії.

Рефлексивна культура майбутнього вчителя-філолога розглядається нами як інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти, що реалізуються через оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу та забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань, професійне та особистісне самовдосконалення. Згадані компоненти виступають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів філологів. Розвиток рефлексивної культури в майбутніх учителів забезпечує підготовку до творчої самореалізації, що виявляється у відході від стереотипів у професії, віднаходження оцінно-критичного відношення до різних її аспектів, вироблення програми особистісного і професійного саморозвитку та послідовного збагачення професійного досвіду і майстерності.

1. Павелків К. М. Філософські та загальнотеоретичні засади дослідження проблеми формування рефлексивної культури майбутнього вчителя / К. М. Павелків // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. записки РДГУ / РДГУ ; [редкол.: С. С. Пальчевський, М. С. Янцур, І. Д. Бех та ін.]. – Рівне : [РДГУ], 2009. – Вип. 42. – С. 95–100.

2. Павелків К.М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності / К.М.Павелків // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – 2010. - №1. – С. 93-95.

3. Павелків К.М. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя: сучасні теоретичні підходи / К.М.Павелків // Наука і освіта. – Одеса. – 2010. - № 7. – С.188-191.

4. Павелків К.М. Загальна і професійно-педагогічна культура вчителя: сутність та специфіка: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, педагогів, психологів та молодих науковців [«Наука, освіта, суспільство очима молодих»], (20-21 травня 2010 року) – Рівне: РДГУ, 2010. – Ч. 1. «Психолого-педагогічний напрям». – С. 105-107.

5. Павелків К. М. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності / К. М. Павелків // Нац. ун-т «Острозька академія». Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тем. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Нац. ун-т «Острозька академія», 2010. – С. 214–222.

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Діагностування стану сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів

Експериментальний метод дозволяє виявляти стійкі зв'язки між явищами та вивчати закономірності педагогічного процесу. Опора на загально та конкретно-наукові принципи (цілісності, системності, об'єктивності, ефективності), що відображають вимоги до організації й проведення експериментальної роботи є суттєвою для ефективного застосування експерименту для вивчення педагогічних явищ (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондаренко, С.Гончаренко, В.Сластьонін та ін.). Цілісне вивчення педагогічних явищ передбачає застосування системного підходу, визначення місця досліджуваного явища в цілісному педагогічному процесі та розкриття динаміки досліджуваного явища. Принцип об'єктивності засновується на перевірці кожного факту кількома методами, фіксації всіх проявів зміни досліджуваного об'єкта, порівняння даних дослідження з даними інших досліджень. Принципом ефективності передбачено, що результативність роботи повинна бути вищою, ніж у звичних та стандартних умовах, за один і той самий час і при одних і тих самих матеріальних ресурсах. Означені принципи слугували теоретичними засадами у проведенні констатувального і формувального етапів експерименту, у ході розробки методики діагностики сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів, при аналізі та узагальненні одержаних даних.

Метою констатувального етапу експерименту було діагностування вихідних рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Підготовка до експериментальної роботи відбувалася за різними

напрямами, як-от: добір діагностичних методик і завдань та їх попередня перевірка на невеликих вибірках; формування експериментальних і контрольних груп; визначення необхідної тривалості експерименту; аналіз навчальних планів і навчальних програм педагогічних дисциплін; анкетування вчителів-філологів ЗОШ та викладачів ВНЗ. У розробці дослідницьких позицій ми опиралися на доробки А.Бізяєвої, Т.Бондаренко, Г.Дегтяр, В.Єлисеєва, Г.Єрмакової, С.Литвиненко, І.Пальшкової та ін. [32, 54, 65, 68, 125, 160]. На підготовчому етапі нами було здійснено дослідження стану професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних спеціальностей у сучасній практиці ВНЗ, зокрема: аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, навчальних планів галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» підготовки фахівців напряму 7.020303 та 8.020303 «Філологія. Українська мова та література», «Філологія. Мова і література (англійська)», «Філологія. Мова і література (німецька)» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціаліст та магістр, з'ясування змістових і технологічних можливостей чинних програм педагогічних дисциплін щодо формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів; вивчення навчальних труднощів студентів.

Узагальненою та цілісною характеристикою змісту освіти в результативно-підсумковому вигляді виступає навчальний план, як технологічна схема, що фіксує зміст освіти на рівні загальнотеоретичного уявлення, і відображає послідовність, обсяг і форми викладання. Аналіз навчальних планів підготовки фахівців напряму 7.020303 та 8.020303 «Філологія. Українська мова та література», «Філологія. Мова і література (англійська)», «Філологія. Мова і література (німецька)» засвідчив, що ефективність навчального плану визначається відповідністю структури дисциплін моделі спеціаліста, тобто його освітньо-кваліфікаційній характеристиці і моделі загальноосвітньої підготовки; забезпеченням органічного поєднання гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової, професійної і практичної (професійно-орієнтованої)

підготовки та можливостей реалізації педагогічного потенціалу конкретного ВНЗ, використання сучасних методів і технологій навчання.

Водночас усталена у практиці вітчизняної вищої школи дискретно-дисциплінарна дидактична система з концентрацією теоретичних засад багатьох наук на початкових курсах не сприяє формуванню системно-рефлексивного бачення майбутньої професії. Склалася тенденція до збільшення кількості профільних дисциплін і відповідного зростання навчального навантаження, що призводить до багатопредметності. Помітним є скорочення кількості та обсягів дисциплін професійно-педагогічного циклу та власне педагогічних дисциплін (відповідно 12% та 4% від загального навчального навантаження у проаналізованих навчальних планах). Спостерігається скорочення термінів педагогічної практики, зведення до позиції ситуативного включення студентів у шкільне життя з оволодінням окремими педагогічними вміннями.

Аналіз навчальних програм педагогічних дисциплін, включених до змісту підготовки майбутніх учителів-філологів засвідчив, що чинні навчальні програми виступили як концептуальний виклад науки, на який спирається навчальна дисципліна. Загалом у підрозділах програм відтворена логіка системного розкриття предмета та його представлення на різних рівнях абстракції і узагальнення, однак не виправданим залишається зведення навчальних програм, лише до глибокого викладу теоретичного змісту науки. Лекційний матеріал багатьох курсів не завжди повно й адекватно пов'язувався та відображався у змістовому наповненні семінарських і лабораторно-практичних занять; незначним виявився обсяг інтерактивних форм навчання (круглі столи, тренінги, дискусії, ігри та ін.), що становили до 18% від загального обсягу навчального часу; відсутні спеціальні завдання щодо розвитку рефлексивних педагогічних умінь і знань. Водночас виявлена позитивна тенденція зростання питомої частки самостійної роботи студентів, що потребує належного змістово-методичного забезпечення, різних форм контролю виконання та підготовки студентів до її здійснення.

Аналіз індивідуальних планів роботи вчителів, планів роботи шкільних методоб'єднань учителів філологів довів, що спеціальна робота щодо розвитку рефлексивної культури у практиці професійно-педагогічної діяльності не проводиться. Проведене анкетування (див. додаток А) учителів-філологів ЗОШ міст Рівне та Рівненської області, Луцька Волинської області (85 респондентів) засвідчило, що викликало істотні труднощі визначення вчителями понять «педагогічна рефлексія», «рефлексивні педагогічні вміння», «рефлексивна позиція». Так, утрималися від відповіді при визначенні поняття «педагогічна рефлексія» 28% опитаних; «рефлексивні педагогічні вміння» - 32%; «рефлексивна позиція» - 45%.

Більшість опитаних наводили окремі уявлення, давали неповні, хибні або неточні відповіді. Виявлено неточні або хибні визначення поняття «педагогічна рефлексія» (48% анкет), «рефлексивні педагогічні вміння» (36%). Найбільшу кількість хибних і неточних відповідей було одержано у визначеннях поняття «рефлексивна позиція» (52%).

Проілюструємо прикладами: педагогічна рефлексія – педагогічні здібності; підведення до певних рамок; самоосвіта; дар Божий»;

рефлексивні педагогічні вміння – це вміння організації самостійної роботи учнів; уміння організовувати індивідуальну та пошукову роботу учнів; високий рівень розвитку педагогічних умінь;

рефлексивна позиція – уміння стояти на своєму, вияв учителем принципості; творча активність учителя; уміння висловлювати свою точку зору; позиція у здійсненні оцінювання навчальних досягнень учнів; спосіб аналізу педагогічних явищ; процес обдумування педагогічної діяльності і взаємодії.

Учителі виявилися необізнаними щодо переваг у професійному розвитку, які надає сформована рефлексивна культура (42% респондентів). Зазначили, що завдяки сформованій рефлексивній культурі удосконалюються уміння аналізувати художні твори, аргументувати думки, відстоювати власну позицію (28% респондентів); аналізувати дійсність (31%); робити правильні

висновки (18%); виконувати навчальний план (12%); лише 18% опитаних вказали в анкетах, що сформована рефлексивна культура дозволяє розвинути професійне мислення і досягти вагомих професійних результатів.

Серед труднощів та проблем у роботі, з якими найчастіше зустрічаються учителі філологи переважають матеріальні проблеми (85% опитаних); проблеми організаційно-методичного забезпечення (38%); професійно-особистісного самовдосконалення (46%).

Серед напрямів удосконалення підготовки студентів у ВНЗ вчителі зазначили: розширення теоретичних знань із педагогіки і психології (23%); предметно-методичну підготовку (35%); уміння й навички індивідуальної роботи з дітьми (25%); уміння й навички науково-дослідної роботи (36 %); уміння й навички самоаналізу й самооцінки ходу та результатів власної педагогічної діяльності з метою професійного та особистісного вдосконалення (42 %).

У цілому результати початкового етапу експерименту засвідчили, що в сучасній практиці ВНЗ недостатнім є програмно-методичне забезпечення формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів; аналіз індивідуальних планів роботи вчителів, планів роботи шкільних методоб'єднань учителів-філологів довів, що спеціальна робота щодо розвитку рефлексивної культури у практиці професійно-педагогічної діяльності не проводиться; водночас результати анкетування ілюструють, з одного боку, необізнаність учителів філологів щодо переваг у професійному розвитку, які надає сформована рефлексивна культура, а з іншого - потребу у здійсненні самоаналізу й самооцінки ходу та результатів власної педагогічної діяльності з метою професійного та особистісного вдосконалення. Усе це зумовило розробку змістово-організаційних засад, пошук ефективних шляхів формування рефлексивної культури студентів у ході професійно-педагогічної підготовки.

На констатувальному етапі нами було визначено критерії і показники рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей та розроблена експериментальна методика

Таблиця 2.1

**Структура сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів
філологів**

Критерії	Показники	Шкала рівнів
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь суб'єктивного контролю; - інтегральна самооцінка особистості; - самооцінка онтогенетичної рефлексії 	<p>Оптимальний 9-10 балів;</p> <p>Достатній 6 - 8 балів;</p> <p>Первинний 4 - 5 балів;</p> <p>Елементарний 0 -3 бали</p>
Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - повнота і глибина засвоєння змісту понять; - повнота і глибина засвоєння обсягу понять; - узагальненість та усвідомленість знань, здатність до аналізу й оцінки професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта. 	<p>Оптимальний 9-10 балів;</p> <p>Достатній 6 - 8 балів;</p> <p>Первинний 4 - 5 балів;</p> <p>Елементарний 0-3 бали</p>
Діяльнісно-креативний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість рефлексивних умінь; - ступінь творчого потенціалу; - ступінь креативності, здатності до саморозвитку 	<p>Оптимальний 9-10 балів;</p> <p>Достатній 6 - 8 балів;</p> <p>Первинний 4 - 5 балів;</p> <p>Елементарний 0-3 бали</p>

діагностики рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. У загальному вигляді сутність і структуру сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів відображено в таблиці 2.1.

Як видно з таблиці, у процесі побудови методики було виокремлено особистісний, пізнавальний, діяльнісно-креативний критерії, кожен з яких розкривався через систему емпіричних показників, що відображали ступінь сформованості окремих компонентів сформованості рефлексивної культури студентів філологічних спеціальностей. Добираючи показники за кожним критерієм, ми виходили з необхідності врахування інформативності кожного показника, можливості його якісної інтерпретації та кількісного вираження. До кожного критерію були дібрані адекватні діагностичні методики і спеціально розроблені завдання. Дано докладну характеристику кожного з виокремлених критеріїв.

Особистісний критерій (О), до всіх показників якого були дібрані стандартні методики, розкривався через:

О₁: рівень суб'єктивного контролю (методика Дж. Роттера, адаптована Р.Нємовиим) [146, с.480-483].

О₂: інтегральну самооцінку особистості (методика інтегральної самооцінки особистості «Хто Я») [229].

О₃: самооцінку онтогенетичної рефлексії (методика М.Фетискіна) [229].

Особистісний критерій сформованості рефлексивної культури студентів кількісно визначався за всіма показниками. Високий ступінь суб'єктивного контролю над ситуаціями та подіями, вияв особистої відповідальності за себе та за інших; адекватна самооцінка і впевненість у власних силах, прагнення до досягнень у різних видах діяльності; високий рівень онтогенетичної рефлексії - 9-10 балів. Середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю над ситуаціями та подіями, готовність до особистої відповідальності, а в певних ситуаціях покладання відповідальності на інших; адекватна

самооцінка, оптимізм та активність у різних видах діяльності; середній рівень онтогенетичної рефлексії - 6-8 балів. Нижчий за середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю, покладання відповідальності на інших; завищена або занижена самооцінка, самовпевненість або недооцінка своїх можливостей; низький рівень розвитку рефлексії - 4-5 балів. Низький ступінь розвитку суб'єктивного контролю, перекладання відповідальності на обставини та інших людей; занижена самооцінка, пасивність, невпевненість і тривожність; повна відсутність рефлексії минулого досвіду - 0-3 бали.

Середнє кількісне значення особистісної сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів визначалося за формулою: $O =$

$$\frac{O_1 + O_2 + O_3}{3}$$

Показниками *пізнавального* критерію (П) сформованості рефлексивної культури в майбутніх учителів-філологів виступили:

П₁: повнота і глибина засвоєння змісту понять;

П₂: повнота і глибина засвоєння обсягу понять;

П₃: узагальненість та усвідомленість знань, здатність до аналізу й оцінки професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Завдяки пізнавальному критерію вивчалася наявність теоретичних знань про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя. Для виявлення ступеня засвоєння студентами знань було розроблено контрольні завдання в кількості 30 варіантів (див. додаток А). Оцінювання виконання завдань студентами фіксувалось у протоколах, які заповнювались експертами (викладачі кафедри педагогіки). Наведемо приклади завдань:

Завдання 3

1. Розкрийте поняття рефлексії як педагогічної категорії.
2. Обґрунтуйте об'єктивні і суб'єктивні чинники формування і розвитку професійно-педагогічної рефлексії.

Завдання 10

1. Дайте визначення рефлексивної позиції у педагогічній діяльності.

2. Розкрийте сутнісні характеристики та особливості рефлексивних педагогічних умінь.

Відповіді оцінювалися за обсягом, глибиною, вичерпністю та повнотою, осмисленістю і переконливістю доведень. Кількісна оцінка ступеня оволодіння знаннями про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя визначалася таким чином: 9-10 балів - сформована система знань, що виявляється в повному і глибокому засвоєнні змісту і обсягу понять, розумінні зв'язків між поняттями, умінні їх характеризувати та обґрунтовувати, всебічному і ґрунтовному аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта, вільному орієнтуванню в наукових джерелах; 6-8 балів - володіє теоретичними знаннями, але недостатньо повно і глибоко розкриває зміст понять, аналізує й оцінює професійно-педагогічну діяльність та самого себе як її суб'єкта; припускається окремих неточностей у визначенні понять, розумінні принципів, що лежать в основі практичного застосування; 4-5 балів - знання безсистемні, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять, відчутні труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта; 0-3 бали - знання сформовані на рівні уявлень, відсутність відповіді або хибні відповіді.

Середній кількісний показник за пізнавальним критерієм сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів визначався за формулою:

$$\Pi = \frac{П_1 + П_2 + П_3}{3}$$

Опанування теоретичних основ особистісної та професійно-педагогічної рефлексії створювало передумови для реалізації рефлексивних умінь у конкретних педагогічних ситуаціях. Визначення рівня сформованості рефлексивної культури в майбутніх учителів-філологів за *діяльнісно-креативним* (Д) критерієм передбачало перевірку:

Д₁: сформованості рефлексивних педагогічних умінь;

Д₂: ступеня вияву творчого потенціалу (методика В.Козлова, М.Фетискіна) [229, с.265];

Д₃: ступеня вияву креативності, здатності до саморозвитку (методика Т.Шмакова) [229, с.313].

Нами були дібрані спеціальні завдання та педагогічні задачі, що відображали специфіку рефлексивних педагогічних умінь та особливостей їх реалізації, а також адекватні діагностичні методики.

Проілюструємо приклади завдань:

Завдання 5

1. Складіть програму аналізу проведеного літературного вечора для учнів 5-6 класів.

2. Обґрунтуйте загальну схему аналізу уроку.

Завдання 21

1. Розробіть короткі методичні рекомендації для колеги щодо аналізу ситуацій діалогічного спілкування на уроці літератури.

2. Обґрунтуйте загальну схему самоаналізу проведеного виховного заходу

Рефлексивні вміння оцінювалися за повнотою та усвідомленістю, обґрунтованістю студентами своїх дій. Кількісна оцінка діяльнісно-креативної сформованості рефлексивної культури студентів визначалася таким чином: 9-10 балів - високий ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь; висока креативність, вияв здатності до активного саморозвитку; 6-8 балів - середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь; середня креативність та здатність до саморозвитку; 4-5 балів - нижчий за середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь та креативності; саморозвиток залежить від зовнішнього стимулювання, створення відповідних умов; 0-3 бали - низький ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь; низький творчий потенціал та загальмований саморозвиток.

Середнє кількісне значення сформованості рефлексивної культури студентів-філологів за діяльнісно-креативним критерієм визначалося за формулою:

$$Д = \frac{Д_1 + Д_2 + Д_3}{3}$$

Означений підхід до побудови діагностичної методики дослідження дозволив виявити вихідний рівень сформованості рефлексивної культури студентів за кожним критерієм і визначити загальний інтегративний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Загальний інтегративний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів визначався за формулою:

$РК = \frac{О + П + Д}{3}$, в якій РК – інтегративний, загальний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів; О – сформованість за особистісним критерієм; П - пізнавальна; Д – діяльнісно-креативна сформованість рефлексивної культури студентів.

Отже, означені критерії виступали ознаками сформованості рефлексивної культури студентів і слугували вихідними моментами для визначення інтегрального рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Кількісні значення рівнів сформованості рефлексивної культури відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Кількісні значення рівнів сформованості рефлексивної культури
майбутніх учителів-філологів**

Інтервали інтегративного показника (у балах)	Рівні сформованості рефлексивної культури
9-10	Оптимальний
6-8	Достатній
4-5	Первинний
0-3	Елементарний

Схарактеризуємо загальні рівні сформованості рефлексивної культури. Для елементарного рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів властивий низький ступінь розвитку суб'єктивного контролю, занижена самооцінка, пасивність і невпевненість, повна відсутність рефлексії минулого досвіду; фрагментарність теоретичних знань, сформованість знань на рівні уявлень; низький рівень сформованості рефлексивних педагогічних умінь, низький творчий потенціал та загальмований саморозвиток.

Первинний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів характеризувався таким станом, коли мали місце нижчий за середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю, завищена або занижена самооцінка, низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії; безсистемні знання, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять, труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта; нижчий за середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь та креативності, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, створення відповідних умов.

Достатній рівень характеризувався середнім ступенем розвитку суб'єктивного контролю, готовністю до особистої відповідальності, адекватною самооцінкою, оптимізм та активність у різних видах діяльності, середнім рівнем онтогенетичної рефлексії; володінням теоретичними знаннями, але недостатньо повним і глибоким розкриттям змісту понять, аналізом й оцінкою професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта, окремими неточностями у визначенні понять, розумінні принципів, що лежать в основі практичного їх застосування; середнім ступенем сформованості рефлексивних педагогічних умінь, середньою креативністю та здатністю до саморозвитку.

Оптимальний рівень сформованості рефлексивної культури передбачав високий ступінь суб'єктивного контролю, вияв особистої відповідальності за себе та за інших, адекватну самооцінку і впевненість у власних силах, прагнення до досягнень у різних видах діяльності, високий ступінь онтогенетичної рефлексії; узагальненість та системність теоретичних знань, всебічний аналіз й оцінку професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта, повне і глибоке засвоєння змісту і обсягу понять, розуміння зв'язків між поняттями, вільне орієнтування в наукових джерелах; високий ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, високу креативність та здатність до активного саморозвитку.

Після узгодження теоретичних положень, що лежали в основі методики визначення готовності, була проведена її апробація на виборці 50 студентів п'ятого курсу факультету української та іноземної філології РДГУ. У процесі розробки методики ми скористалися процедурою факторного аналізу з метою з'ясування характеру взаємозв'язків між компонентами сформованості рефлексивної культури та доцільності їх включення в загальну структуру діагностичної методики. Нами використовувався мультифакторний аналіз Л.Терстоуна, згідно якого будь-яка кореляційна матриця містить групові та специфічні фактори. Серед відомих варіантів такого аналізу віддали перевагу центроїдному методу з подальшим обертанням (ротацією) отриманих факторів, який проводився за допомогою комп'ютерної програми «STATISTIKA».

Вихідним матеріалом для факторного аналізу виступила матриця інтеркореляцій критеріїв сформованості рефлексивної культури. З кореляційних таблиць були визначені центроїдні фактори, що надалі підлягали обертанню. Зауважимо, що одержана інтеркореляційна матриця (див. додаток) засвідчила наявність тісних значимих інтеркореляційних зв'язків між всіма компонентами сформованості рефлексивної культури, а також між компонентами з одного боку, й інтегральним показником сформованості рефлексивної культури, з іншого. Уважаємо такий результат

наслідком однорідності представленості компонентів у загальній структурі сформованості рефлексивної культури, що підтверджує наші теоретичні позиції.

Після проведення процедури факторного аналізу були проаналізовані двох-, трьох-, чотирьох- і п'ятифакторні моделі, отримані на підставі ротації факторів. Серед означених факторних розв'язків найбільш адекватно відображає особливості взаємозв'язків між компонентами методики трьохфакторна модель. Розглянемо її докладніше (див. табл.2.3).

У таблиці наведене факторне розв'язання компонентів діагностичної методики сформованості рефлексивної культури. Зазначимо, що в таблиці наведені лише значущі коефіцієнти кореляції, а нулі опущені (N=50). Як випливає з таблиці, орієнтування на максимальні значення факторної ваги компонентів дозволило чітко виділити три монополярні позитивно навантажені фактори, а саме: фактор I – особистісний компонент; фактор II – пізнавальний компонент; фактор III – діяльнісно-креативний компонент, що мали приблизно однакову представленість у структурі сформованості рефлексивної культури. Як бачимо з таблиці, до складу кожного фактора входить інтегральний показник сформованості рефлексивної культури, що підтверджує наші вихідні теоретичні положення.

Таблиця 2.3

Трьохфакторна модель сформованості рефлексивної культури

Показ- ники	Фактори		
	1	2	3
О1	.790		
О2	.668		
О3	.624		
П1		.797	
П2		.735	
П3		.581	
Д1			.616
Д2			.764
Д3			.628
РК	.751	.754	.784

Розглянемо більш докладно одержані результати констатувального етапу експериментального дослідження. Вихідний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів досліджувався в експериментальній групі студентів-першокурсників (ЕГ) та в контрольних групах студентів-першокурсників (КГ - Q1) і студентів-випускників (КГ - Q2), кожна з яких складала 50 осіб (усього 150 учасників).

За результатами діагностування було визначено рівні сформованості рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм. Кількісні результати подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.5

Сформованість рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	9,7	14,5	8,5
Достатній	28,2	35,7	29,4
Первинний	39,5	32,3	37,8
Елементарний	22,6	17,5	24,3

Як впливає з таблиці, оптимальний рівень сформованості рефлексивної культури зафіксовано у 8,5% (група ЕГ), 9,7% (група Q1) та 14,5% (група Q2) студентів-випускників, у яких виявлено високий ступінь суб'єктивного контролю над ситуаціями та подіями, особистісну відповідальність, адекватну самооцінку і впевненість у власних силах, прагнення до досягнень, високий рівень онтогенетичної рефлексії. 29,4% майбутніх учителів експериментальної групи та контрольних груп (28,2% - група Q1 та 35,7% - група Q2) знаходилися на достатньому рівні та виявили середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю над ситуаціями та подіями, готовність до особистої відповідальності, адекватну самооцінку, оптимізм та активність у різних видах діяльності, середній ступінь онтогенетичної рефлексії.

Первинний рівень діагностовано у 37,8% студентів експериментальної групи, 39,5% контрольної групи Q1, та 32,3% студентів групи Q2, які демонстрували нижчий за середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю, покладання відповідальності на інших, завищену або занижену самооцінку, самовпевненість або недооцінка своїх можливостей, низький ступінь розвитку онтогенетичної рефлексії. На елементарному рівні перебувало 24,3% майбутніх вчителів експериментальної групи, 22,6% студентів контрольної групи Q1 та 17,5% студентів-випускників (група Q2), які виявили низький ступінь розвитку суб'єктивного контролю, перекладання відповідальності на обставини та інших людей, занижену самооцінку, пасивність, невпевненість і тривожність, відсутність рефлексії минулого досвіду. Привертають увагу незначні відмінності кількісних показників результатів за особистісним критерієм, отриманих у групах студентів-першокурсників та випускників. Результати діагностування вказують на недостатність роботи щодо розвитку особистісної складової рефлексивної культури майбутніх учителів та переконливо доводять необхідність розвитку у студентів позитивної мотиваційної спрямованості на здобуття знань і професійне самовдосконалення, формування адекватної самооцінки, включення в рефлексивну діяльність.

Таблиця 2.6

Сформованість рефлексивної культури студентів за пізнавальним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	-	3,8	-
Достатній	-	18,4	-
Первинний	17,3	56,7	18,9
Елементарний	82,7	21,1	81,1

За результатами дослідження було визначено рівні сформованості рефлексивної культури студентів за пізнавальним критерієм. Кількісні результати подано в таблиці 2.6.

Як бачимо з таблиці, переважна більшість студентів-першокурсників (ЕГ та КГ Q1) знаходилася на первинному (18,9% ЕГ та 17,3% КГ Q1) та елементарному (81,1% ЕГ та 82,7% КГ Q1) рівнях сформованості рефлексивної культури за пізнавальним критерієм. Оптимального рівня сформованості рефлексивної культури у цих групах не виявлено. Студенти здебільшого утримувалися від відповіді або давали хибні відповіді, демонстрували знання про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя на рівні окремих уявлень, відчувалися труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта. Проілюструємо прикладами відповіді студентів на окремі запитання.

Денис Г.: «Педагогічна рефлексія - реакція на збудження».

Ганна О.: «Рефлексивні педагогічні вміння – це вміння правильно педагогічно мислити».

Ірина Г.: «Рефлексивна культура – це культура розумової праці».

Одержані результати за пізнавальним критерієм засвідчують переважання первинного і елементарного рівнів сформованості рефлексивної культури у студентів-випускників групи КГ Q2 (відповідно 21,1% та 56,7%), які відмовлялися від відповідей, демонстрували оволодіння поняттями на рівні окремих уявлень, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять, безсистемні знання про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя, істотні труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта. Проілюструємо прикладами.

Ольга П.: «Педагогічна рефлексія – це аналітичний спосіб у педагогічній діяльності».

Денис В.: «Рефлексивні вміння пов'язані з аналітичним стилем педагогічного мислення і дозволяють здійснювати аналіз педагогічного процесу».

Олена Х.: «Рефлексивна культура – це спосіб взаємодії вчителя та учнів у навчально-виховному процесі».

Достатній рівень діагностовано у 18,4% студентів-випускників, які володіли теоретичними знаннями про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя, але недостатньо повно і глибоко розкривали зміст понять, давали неповні, стислі відповіді, припускалися окремих неточностей у визначенні понять, розумінні принципів, що лежали в основі практичного застосування, аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта. Проілюструємо прикладами.

Оксана Б.: «Педагогічна рефлексія відображає рівень педагогічної майстерності і реалізуються в навчальній і виховній роботі, у ході побудови та аналізу її проведення».

Любов П.: «Однією із складових педагогічної діяльності є рефлексивна складова, що відображає здатність учителя до осмислення та аналізу одержаних результатів».

Сергій К.: «Рефлексія - це здатність зосередитись на собі самому й пізнавати самого себе й результати діяльності. Рефлексію педагогічної діяльності слід розглядати як якість, властиву всім, хто її здійснює».

Оптимального рівня за пізнавальним критерієм досягло 3,8% досліджуваних, які давали правильні, повні, розгорнуті, вичерпні відповіді на всі запитання, засвідчили узагальненість та системність теоретичних знань, повне і глибоке засвоєння змісту і обсягу понять, розуміння зв'язків між поняттями, вільне орієнтування в наукових джерелах. Проілюструємо прикладами відповіді студентів.

Ольга П.: «Рефлексивна позиція вчителя - це така якість педагога, що стимулює процеси самосвідомості та проявляється у здатності особистості до

самоаналізу, самоосмислення і виступає важливим фактором власного самовдосконалення».

Аліна Б.: «Сформованість рефлексивної компоненти педагогічного спілкування робить його по-справжньому педагогічним та забезпечує усвідомлення та глибоке розуміння ходу й результатів педагогічного впливу, настроїв і переживань дітей і, найважливіше, своєчасне коригування змісту, форм та засобів спілкування».

Вікторія В.: «Сформованість рефлексивних педагогічних умінь визначає загальний рівень оволодіння професійно-педагогічною діяльністю та характеризується критичною й адекватною оцінкою різноманітних сторін власної особистості як суб'єкта та діяльності, ясним розумінням причин своїх творчих успіхів і невдач, передбаченням власного саморозвитку».

Одержані результати за пізнавальним критерієм засвідчили недостатнє оволодіння студентами знаннями про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя, що зумовило необхідність формування цих знань у ході професійно-педагогічної підготовки.

Таблиця 2.7

Сформованість рефлексивної культури студентів за діяльнісно-креативним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	-	8,2	-
Достатній	-	23,7	-
Первинний	16,4	49,5	14,7
Елементарний	83,6	18,6	85,3

За результатами дослідження було визначено рівні сформованості рефлексивної культури студентів філологічних спеціальностей за діяльнісно-креативним критерієм. Кількісні результати відображено в таблиці 2.7.

Як випливає із таблиці, студенти-першокурсники перебували на первинному (14,7% - ЕГ, 16,4% - КГ Q1) та елементарному (85,3% - ЕГ, 83,6% - КГ Q1) рівні сформованості рефлексивної культури за діяльнісно-креативним критерієм. Досліджувані демонстрували низький ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, середній та низький творчий потенціал, залежний від зовнішнього стимулювання саморозвиток.

Оптимального рівня діяльнісно-креативної сформованості рефлексивної культури досягли лише 8,2% студентів-випускників (група Q2), які виявили високий ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, повноту й усвідомленість, обґрунтованість своїх дій при розв'язанні пропонованих завдань, високу креативність, здатність до активного саморозвитку. Середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, креативності та здатності до саморозвитку діагностовано у 23,7% студентів-випускників, що перебували на достатньому рівні сформованості рефлексивної культури за діяльнісно-креативним критерієм. У переважної більшості студентів-випускників діагностовано первинний (49,5%) та елементарний (18,6%) рівні сформованості рефлексивної культури за діяльнісно-креативним критерієм. Вони виявили нижчий за середній та низький ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь та креативності, низький творчий потенціал, залежний від зовнішнього стимулювання загальмований саморозвиток.

Низькі результати, одержані за діяльнісно-творчим критерієм, засвідчили необхідність посилення підготовки студентів щодо формування рефлексивних педагогічних умінь та їх активного включення в рефлексивну діяльність.

Узагальнені кількісні результати вихідних рівнів сформованості рефлексивної культури в майбутніх учителів-філологів відображено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Вихідні рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх
учителів-філологів (%)**

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	3,2	8,8	2,9
Достатній	9,4	25,9	9,8
Первинний	24,5	46,2	23,8
Елементарний	62,9	19,1	63,5

Як бачимо з таблиці, сформованість рефлексивної культури у студентів-випускників є недостатньою. Відмінності одержаних результатів інтегральних рівнів сформованості рефлексивної культури у групах студентів-випускників були незначними. Так, у 63,5% (ЕГ) та 62,9% (КГ Q1) студентів-першокурсників виявлено первинний рівень сформованості рефлексивної культури, а елементарний рівень нами діагностовано у 23,8% (ЕГ) та 24,5% (КГ Q1) досліджуваних. Випускники також засвідчили перевагу елементарного (19,1%) і первинного (46,2%) рівнів сформованості рефлексивної культури. Загалом для студентів, які перебували на елементарному та первинному рівнях сформованості рефлексивної культури, властивий низький або нижчий за середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю, неадекватна самооцінка, пасивність і невпевненість, низький ступінь розвитку або відсутність рефлексії минулого досвіду; сформованість знань на рівні уявлень, безсистемність і фрагментарність знань про педагогічну рефлексія та рефлексивну діяльність учителя, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять; низький або нижчий за середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, низький творчий

потенціал та загальмований саморозвиток, залежний від зовнішнього стимулювання.

На достатньому рівні знаходилося 9,8% студентів (ЕГ), 9,4% (група Q1) та 25,9% (група Q2), які виявили середній ступінь суб'єктивного контролю, готовність до особистої відповідальності, адекватну самооцінку, оптимізм та активність у різних видах діяльності, середній ступінь онтогенетичної рефлексії, середню креативність та здатністю до саморозвитку. Студенти-першокурсники демонстрували відсутність теоретичних знань про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність педагога, несформованість рефлексивних умінь; студенти-випускники виявили оволодіння теоретичними знаннями про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя, водночас недостатньо повне і глибоке розкриття змісту понять, неточності у їх визначенні, розумінні принципів, що лежать в основі практичного застосування, аналізі й оцінці професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта; середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь.

З'ясувалося, що оптимального рівня досягло 2,9% студентів (ЕГ), 3,2% (група Q1) та 8,8% (група Q2). Студенти демонстрували високий ступінь суб'єктивного контролю та особисту відповідальність, адекватну самооцінку і впевненість у власних силах, прагнення до досягнень у різних видах діяльності, високий ступінь онтогенетичної рефлексії, високу креативність та здатність до активного саморозвитку; а студенти-випускники узагальненість та системність теоретичних знань про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність учителя, повне і глибоке засвоєння змісту і обсягу понять, розуміння зв'язків між поняттями, глибокий аналіз й оцінку професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта, вільне орієнтування в наукових джерелах; високий ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь.

Отже, здійснений у рамках дослідження аналіз наукових доробків, галузевих стандартів вищої освіти, навчальних планів підготовки майбутніх

учителів-філологів засвідчив потенційні можливості освітньо-виховного процесу ВНЗ в забезпеченні формування рефлексивної культури у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів. Проте результати початкового етапу експерименту довели, що в сучасній практиці ВНЗ недостатнім є програмно-методичне забезпечення формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Аналіз індивідуальних планів роботи вчителів, планів роботи шкільних методоб'єднань учителів-філологів засвідчав, що спеціальна робота щодо розвитку рефлексивної культури у практиці професійно-педагогічної діяльності не проводиться. Водночас результати анкетування проілюстрували, з одного боку, необізнаність учителів-філологів щодо переваг у професійному розвитку, які надає сформована рефлексивна культура, а з іншого - потребу в здійсненні самоаналізу й самооцінки ходу та результатів власної педагогічної діяльності з метою професійного та особистісного вдосконалення. За результатами констатувального експерименту було виявлено переважання елементарного і первинного рівнів сформованості рефлексивної культури як у студентів-першокурсників, так і у випускників. Все це переконливо доводить недостатню сформованість рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів в умовах традиційного навчання та підтверджує потребу розробки та апробації педагогічних умов, експериментальної моделі формування рефлексивної культури студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

2.2. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки

Процес професійної підготовки розглядається багатьма авторами (В.Андрющенко, В.Бондар, О.Глузман, І.Зязюн, В.Кремень, С.Литвиненко,

В.Симонов, С.Сисоєва, В.Сластьонін, М.Сметанський та ін..) як керована інтегративна динамічна система, ефективність якого досягається завдяки здійсненню чіткого планування, організації та контролю, та характеризується системоутворювальними чинниками, як-от: цільовий (цілі та завдання управління і функціонування системи); комунікативний, що визначається особливостями взаємодії педагога та учнів; змістово-організаційний (принципи і методи функціонування системи); аналітико-результативний.

Важливими ознаками процесу формування рефлексивної культури майбутніх фахівців як педагогічної системи є підпорядкування певній меті (цілісність); наявність елементів та складових (структурованість); взаємозв'язок та взаємодія елементів та складових (керованість, самоорганізованість). У дослідженні розвитку рефлексивної культури майбутніх фахівців ми виходили з теорії розвитку (О.Ананьєв, К.Альбуханова-Славська, В.Вілюнас, Б.Братусь, І.Кон, Г.Крайг, С.Максименко, В.Моргун, А.Реан, В.Ядов та ін.), згідно якої рефлексивна культура не є початково притаманним і незмінним особистісним утворенням. Розвиток означеного феномена є об'єктивним процесом, складовою загального процесу професійно-особистісного розвитку вчителів. У цьому зв'язку важливого значення набуває положення, згідно якого процес професійно-педагогічної підготовки, що володіє потенціалом удосконалення та характеризується постійною та неперервною динамікою, має на меті перетворення студента із об'єкта в суб'єкт професійної освіти. Гуманізація освітнього процесу вимагає розвитку рефлексії та рефлексивної культури, що визначають дослідницьку позицію педагогів щодо проблеми власної професійної діяльності, їхню відповідальність за свої рішення та здатність до професійного саморозвитку. Педагогічна рефлексія, яка охоплює систему відносин «учитель-учень», спонукає вчителя до співвіднесення змісту, прийомів і методів професійно-педагогічної діяльності, як з реальними умовами, так із її цілями. Інший аспект педагогічної рефлексії звернений на самого вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Відсутність

або недостатня сформованість рефлексивної культури узалежнює вчителя від зовнішніх факторів та обставин, перетворює на функціонера і виконавця, тим самим педагогічна діяльність зводиться до процедурності. У зв'язку з цим оволодіння майбутніми вчителями педагогічною рефлексією є шляхом реалізації гуманістичної парадигми освіти.

Здійснений аналіз науково-педагогічних, філософських і психологічних доробків (В.Андрющенко, Ю.Бабанський, А.Бізяєва, О.Вербицький, В.Загвязинський, І.Зязюн, І.Ісаєв, М.Карнелович, Н.Кузьміна, В.Кремень, А.Маркова, Л.Мітіна, Н.Ничкало, А.Реан, О.Савченко, В.Семиченко та ін.), запитів педагогічної практики до підготовки майбутніх фахівців, специфіки і можливостей педагогічного процесу у вищій школі слугували основами для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у ході професійно-педагогічної підготовки. У науковому розгляді педагогічні умови є необхідними й достатніми обставинами, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу (М.Горліченко, Ю.Бабанський, В. Стасюк) [11, 13, 185]; єдністю змісту, методів і форм педагогічного процесу (І.Бех) [18]; результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей (В.Андрєєв) [7, 8, 123].

Теоретико-методологічними основами розробки педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів виступили: системний підхід як інтегруюча ідея управління процесом формування рефлексивної культури студентів; особистісно зорієнтований та суб'єкт-суб'єктний підхід як принцип формування рефлексивної культури, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного; ціннісно-орієнтований підхід до формування рефлексивної культури студентів ми пов'язували з формуванням мотивів, настанов на самовизначення, самопізнання, саморозвиток, оволодінням рефлексією як культурною цінністю та задоволенням духовних потреб студентів у зв'язку з їхньою

професійною підготовкою; культурологічний підхід як принцип формування рефлексивної культури відображає зв'язок індивіда з культурою, розвиток його в культурі; багатофакторність особистісного розвитку; множинність і багатоаспектність природи суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних зв'язків і відносин в педагогічній діяльності; неперервність педагогічної освіти, діалектична єдність процесів розвитку і саморозвитку.

Діяльнісна модель фахівця реалізується в особистісно-діяльнісній моделі його підготовки, коли цілісний зміст професії відображається в системі навчальних проблем, завдань, ситуацій. У зв'язку з цим відбувається зміщення акцентів у підготовці педагогів від знаннєвого до суб'єкт-суб'єктного підходу, за якого метою освіти постає розвиток особистості сучасного вчителя, формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Важливими виступили положення науковців про смислоутворювальні функції мотивів, що надають діяльності особистісного смислу (І.Бех, І.Зимняя, О.Леонт'єв, Д.Леонт'єв, О.Орлов, А.Реан, Н.Тализіна та ін.). Діяльнісне формування мотиваційної сфери відбувається, як у напрямі - від діяльності до більш стійких мотиваційних утворень, так і від ідеалу, взірця та зовнішньо усвідомлюваних мотивів до внутрішньо прийнятих, реально діючих. У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, визначальною рисою якої є творча співпраця викладача й студентів та студентів у групах. Водночас при переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльнісного актуалізувалися потреби пошуку можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, ціннісними орієнтаціями, розширення можливостей застосування теоретичних знань безпосередньо у процесі навчання (створення умов у навчальній діяльності для активного застосування теоретичних знань для розв'язання практичних задач); вивчення педагогічних дисциплін не як готових абстрактних істин, а як сукупності педагогічних ідей і концепцій, розроблених науковцями та науковими школами в контексті світової

культури; перехід від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням у навчальну діяльність студентів елементів проблемності й варіативності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи та створення рефлексивних ситуацій; суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студентів; оптимальне поєднання зовнішнього контролю та оцінювання із самоконтролем і самооцінкою, індивідуальних і групових форм роботи студентів на підґрунті спільної діяльності та взаємодії [11, 21, 37, 128, 143, 221, 222, 228, 240].

Педагогічними умовами формування рефлексивної культури студентів у ході професійно-педагогічної підготовки виступили:

- побудова професійно-педагогічної підготовки студентів як процесу поетапного формування рефлексивної культури, що забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності;

- упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, студентів у навчальних групах;

- використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Спинимось на більш докладному обґрунтуванні та розкритті виокремлених педагогічних умов. Наукові підходи до рефлексивного навчання (А.Бізяєва, М.Карнелович, А.Карпов, Лефрансуа, С.Семенов, І.Степанов та ін.) відображають філософію вчителя, який розуміє навчання як активний процес відкриттів та розвитку дослідниці позиції; засновуються на тому, що у процесі навчання істина і смисл не є чимось таким, що можна отримати в готовому вигляді, а відкриваються і створюються (конструюються) самою людиною. Згідно чого вибудовується рефлексивне навчання, яке потребує відповідального ставлення до навчання, обдумування

й аналізу всього, що відбувається у процесі навчання. Професійно-педагогічна підготовка студентів виступила як процес поетапного формування рефлексивної культури, що передбачало поетапність у формуванні системи знань майбутніх учителів-філологів про педагогічну рефлексію та рефлексивну діяльність, рефлексивних умінь і навичок та професійно-особистісних якостей.

Склалося кілька навчальних стратегій з розвитку рефлексії в майбутніх учителів, зокрема: фіксоване спостереження, ведення навчального і професійного щоденника, самозвіт, аналіз проблемних ситуацій, виконання спеціальних вправ-запитальників, які стимулюють рефлексію і т.ін. (А.Бізяєва). Найвідомішими стимулами до введення майбутніх учителів в рефлексивну позицію по відношенню до своєї навчальної і професійної діяльності і себе як її суб'єкта, що передбачає розвиток здатності до рефлексивної децентрації, (вміння бачити себе з боку), формування установки до активного аналізу своїх дій, осмислення свого «Я» визнані: опорні програми для ведення спостереження за своїми діями (або діями своїх колег) у навчальних та професійно-значущих ситуаціях з подальшим аналізом отриманих результатів; ведення записів у щоденнику (А.Бізяєва, Т.Бондаренко, М.Карнелович та ін.).

Організація усвідомлення студентами своєї навчальної та педагогічної діяльності передбачає поточну (у ході процесу навчання) та підсумкову (по завершенні тематично завершеного періоду) рефлексію. Поточна рефлексія спрямована на активізацію процесу усвідомлення та осмислення здійснюваної в поточний період діяльності (спрямованість, мета, етапи, проблеми, суперечності, способи діяльності, результати). До підсумкової рефлексії звертаються на спеціальних заняттях по завершенні вивчення тем і розділів (Які мої успіхи у вивченні матеріалу? Яким є моє просування у знаннях і вміннях? Що я зрозумів про своє незнання? У чому полягають мої навчальні труднощі? Як я їх долаю? Які нові поняття я засвоїв?), а також у

ході складання й аналізу самозвітів щодо вивченого й власної участі та підготовки до занять.

Становлення і розвиток рефлексивної культури студентів відбуваються у процесі аналізу навчально-педагогічної діяльності (досвіду власної діяльності, відповідності змісту діяльності студентів поставленим завданням, причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у ході розв'язання навчально-педагогічних задач). За такого підходу створюється «рефлексивний простір» для студентів, що забезпечує можливості для «зупинки миті», звернення до власної навчальної діяльності (погляд ніби збоку) і проникнення в її сутність, осмислення себе в ній. У ході навчальної діяльності студенти звертаються до рефлексивного аналізу труднощів і одночасно способів їх розв'язання. Ознаками становлення рефлексивної позиції студентів у навчальній діяльності виступають: здатність до самоспостереження в ході здійснення навчальної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції та усвідомлення студентами себе як суб'єктів навчальної діяльності (структури й особливостей навчальної діяльності, способів виконання навчальних дій); спрямованість на самопізнання, своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами навчальної діяльності; аналіз результатів та змін у навчальній діяльності, зіставлення цих результатів з чинними нормативними уявленнями про навчальну діяльність, наявність адекватної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів.

Формування рефлексивної культури відбувається на різних рівнях: процесу, способу, результату діяльності у поєднанні з усвідомленням самозмін. Процес поетапного формування рефлексивної культури передбачає звернення до запитання: «Що нового ви усвідомили, відкрили, зрозуміли щодо своїх дій (інтелектуальна рефлексія), самого себе (особистісна рефлексія), інших людей (комунікативна)?». Оскільки з практичної точки зору важливо, щоб учитель не тільки з'ясував для себе характер постановки рефлексивних запитань, але й міг їх обирати в залежності від цілей рефлексії (поточна, підсумкова, інтелектуальна, особистісна, комунікативна і т.ін.).

Дослідження комунікативних процесів (О.Бодальов, Ю.Гіппенрейтер, Т.Гордон, С.Ясвін та ін.) засвідчують, що навички ефективного слухання є результатом спеціального навчання, провідною стратегією при цьому є зміна позиції з пасивної на активну. Активне або рефлексивне слухання засновується на рефлексивних здібностях людини (відображенні почуттів мовців, інтерпретації в мовленні внутрішнього смислу реплік співрозмовника), а також прийнятті відповідальності за почуте, шляхом підтвердження, перевірки й уточнення значення й мети повідомлення.

Дослідники рефлексії (Вассерман, Шерміс та ін.) указують на те, що рефлексивні процеси включаються й стимулюються завдяки постановці проблемних запитань та «проблематизації навчальних ситуацій». Проблемний підхід до змісту та організації навчання П.Гальперін, (В.Давидов, Л.Занков, Л.Зоріна, В.Кудрявцев, А.Маркова, Н.Тализіна, А.Фурман та ін..) передбачає виклад навчального матеріалу у вигляді постановки певної проблеми, розв'язання якої потребує всебічного аналізу та глибокого осмислення. Саме рефлексія як функціональний компонент теоретичного мислення забезпечує можливість розумової роботи і тим самим процес розвитку та вдосконалення розумової діяльності і мислення, пов'язаний з процесом розвитку різних форм рефлексії. До дієвих засобів «проблематизації» належать: попереднє ознайомлення студентів з пропозиціями навчальними матеріалами, що включають блоки для осмислення (рефлексії) прочитаного; цілями вивчення та загальною структурою навчальної дисципліни, можливостями одержання знань і вмінь задля використання їх у професійно-педагогічній діяльності; формами і методами навчальної роботи, місцем і значенням самостійної і позанавчальної роботи; з формами і термінами контролю, цілями і критеріями, на які варто спиратись у виборі стратегії і тактики навчання. «Проблематизація» навчальної ситуації відбувається через добір альтернативних до поданих в підручнику способів представлення інформації, а також опис ситуацій, формулювання проблем і складання педагогічних

задач та представлення альтернативних варіантів їх рішення. Навчальні проблеми, як прообраз життєвих, набувають сенсу цікавих завдань, розв'язуючи які формуються знання й уміння, розвиваються професійно-особистісні якості студентів.

Знайомство з методами наукового пізнання передбачає включення до змісту освіти методів емпіричного (спостереження, експеримент) і теоретичного (ідеалізація, моделювання, аналогія, мисленний експеримент) пізнання. В дослідженнях Л.Зоріної доведено, що для засвоєння знань з основ наук у системі, адекватній системі наукової теорії, до змісту освіти необхідно додавати спеціальні методологічні знання: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання (знання про теорію, закони, поняття, науковий факт, експеримент, прикладне знання) [132, 194, 199, 216, 222, 226, 234]. У зв'язку з цим виникає потреба ознайомлення студентів: із формами мислення (поняття, судження, умовиводи), особливостями розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація), аргументації та доведень; особливостями інтеріоризації (формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння дій у зовнішньому плані). В оволодінні майбутніми педагогами рефлексивною культурою необхідним є озброєння теоретичними знаннями, знаннями-цінностями, що визначають їхнє ставлення до оточуючого, знаннями-засобами, які сприяють формуванню рефлексивних умінь, виконанню певних операцій, завдяки чому відбувається зіткнення суспільно заданих цілей з особистісно значимими, що забезпечує становлення рефлексивної позиції.

Варіативність побудови занять частково закладена програмами навчання ВНЗ (лекції, практичні та семінарські, індивідуальні заняття, самостійна робота, педагогічна практика). Фундаментальні положення концепції навчання як спільної продуктивної діяльності учасників навчального процесу (С.Гончаренко, В.Давидов, Л.Занков, В.Ляудіс, О.Савченко, А.Фурман та ін.) виступили основою розробки змістово-організаційних засад професійно-

педагогічної підготовки. При цьому, ми виходили з розуміння навчання як діяльності, спрямованої на самозміну, саморозвиток. Органічними складовими на всіх етапах підготовки майбутніх учителів-філологів, що забезпечували поєднання теоретичного і практичного навчання, реалізацію проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі ВНЗ, виступили інтерактивні форми і методи навчання, розв'язання педагогічних задач, педагогічна практика, самостійна та позанавчальна робота студентів.

Інтерактивне навчання засновується на міжособистісній комунікації, яка виникає на основі єдиного для всіх проблемного поля і співвіднесення його з наявним життєвим та професійним досвідом, особистісних цінностей з цілями і цінностями професійної діяльності. Просторова організація й створення психологічно комфортної атмосфери сприяє зниженню інтелектуального і емоційного виснаження, розвитку вмінь міжособистісної взаємодії й виходу за рамки формальних відносин, постановки і розв'язання проблем, формування особистісного включення учасників. Завдяки інтерактивному навчанню відбувається: розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів як ефективний пошук нових мотивів, цінностей, смислів, цілей професійної діяльності; формування професійних якостей, знань і умінь, які закріплюються в умовних ситуаціях, а пізніше переносяться в реальні професійні ситуації; розвиток когнітивної та операціональної сфери як допомога в оволодінні новими професійними формами, прийомами, методами й технологіями; стимулювання готовності до інновацій і творчості, усвідомлення майбутніх професійних завдань, спонукання до процесу постійного професійного самовдосконалення і саморозвитку. Використання ігрових методів і технологій забезпечує реалізацію таких цілей, як-от: ігрової (мета гри та її ролей), робочої (включення у спільну діяльність), професійної (оволодіння професійними якостями і вміннями). У грі складається так звана «ігрова культура взаємодії та мислення», що сприяє отриманню нових,

емоційно пережитих знань, які набувають самоцінності саме як колективний продукт творчих зусиль.

У визначенні операціонального складу рефлексивних умінь ми опиралися на психолого-педагогічні дослідження рефлексії та теорії діяльності (М.Алексєєв, Л.Артюшина, О.Леонтєєв, В.Богін, І.Бочкарьова, Н.Кузьміна, І.Стеценко, Г.Щедровицький та ін..) Задля чого були дібрані і розроблені педагогічні завдання і задачі, змістовою основою яких виступили рефлексивні уміння, зокрема: усвідомлення засобів та особливостей власної розумової діяльності (виділення операцій, що утворюють дію), схематична поелементна фіксація дій, осмислення причин неуспішності дій та діяльності згідно мети та реально досягнутих результатів, аналіз наявних знань та умінь щодо невідповідності до нових умов; розкриття багатоаспектності проблеми та вироблення нового погляду на проблему з іншої смислової позиції, порівняльний аналіз засобів, які відображають різні смислові позиції; аналіз підстав для власних дій при розв'язанні задач, співвіднесення певних типів задач із відповідним типом розв'язання. Такий підхід дозволив систематизувати видове розмаїття педагогічних завдань і задач, зокрема: на аналіз виконаної дії; на аналіз; використання знаково-схематичних засобів здійснення рефлексії (технологій, таблиць, схем, моделей і т.ін.); на обґрунтування смислової позиції; визначення необхідної інформації, знань, яких не вистачає для розв'язання завдань; на з'ясування підстав для власних дій.

Інноваційні стратегії організації та управління професійно-педагогічною підготовкою студентів розроблялися нами на засадах сучасних науково-практичних підходів (О.Вербицький, І.Дичківська, Ю.Завалевський, М.Кларін, В.Ляудіс, П.Підкасистий, О.Пометун, О.Січкарук та ін.), якими передбачається реорганізація характеру управління навчальною ситуацією, як-от: зміна позиції викладача стосовно себе та студентів (викладач виступає не тільки як носій предметно-дисциплінарних знань, але наставник в особистісному розвитку, що забезпечує перехід в позицію активної взаємодії

з викладачем та іншими студентами), співробітництва в навчальній діяльності; відхід від репродуктивної до рефлексивної доміанти у процесі засвоєння знань, різноманітних форм пошуково-творчої активності; соціальна природа навчання і розвитку особистості спрямовує орієнтацію на спільну діяльність і взаємодію, групові форми навчання; відмова від стереотипно-репресивної ролі оцінювання, зміна критеріїв оцінювання ефективності навчання. Спеціальна проблематизація відбувається завдяки критичному обговоренню та оцінюванню результатів роботи груп, коли учасники вчаться рефлексувати з приводу своїх точок зору, оцінювати альтернативні рішення.

У використанні потенціалу педагогічної практики як невід'ємної складової формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів ми орієнтувалися на доробки А.Абдулліної, О.Дубасенюк, Н.Кічук, О.Кисельової, Н.Кузьміної, С.Литвиненко, А.Маркової, О.Матвієнко, І.Пальшкової та ін. з урахуванням принципів: послідовності і наступності, динамічності і поліфункціональності, що передбачає змістовий взаємозв'язок усіх видів практики, коли засвоєння нового вибудовується на основі набутого студентами досвіду на попередніх етапах практичної підготовки з поступовим нарощуванням обсягу та ускладненням змісту діяльності; свободи вибору та врахування інтересів, потреб й індивідуальних особливостей студентів у виборі місця проходження практики, завдань практичної та науково-дослідної роботи у межах загальних завдань практики; співробітництва, що забезпечує побудову практики на засадах партнерства і співробітництва, вияву взаємовідповідальності за результати; творчої самореалізації особистості передбачає забезпечення оптимальних умов для розвитку рефлексивної культури та творчого потенціалу студентів, задоволення їхніх інтелектуальних і духовних потреб і можливостей.

Органічне поєднання з лекційними, семінарськими, лабораторно-практичними заняттями, позааудиторною роботою та педагогічною практикою передбачала самостійна робота студентів. Сучасне програмно-комп'ютерне оснащення дозволило ефективно використовувати комп'ютерні

засоби для розв'язання задач, побудови комплексів завдань для самостійної роботи та лабораторно-практичних занять. У доборі педагогічних задач до самостійної роботи і лабораторно-практичних занять орієнтувалися на: теоретичний аналіз діяльності; аналіз педагогічного досвіду; складання конструктивної схеми розв'язання на основі аналізу педагогічного досвіду; формулювання педагогічної задачі на основі аналізу педагогічної ситуації. У роботі над розв'язанням задач і конкретних педагогічних ситуацій студентам пропонувалося дотримання алгоритму: ознайомлення із задачею або проблемою (якими є факти), інформацією про неї й додатковими джерелами; виокремлення завдань для розв'язання (у чому проблема ситуації); поділ та робота в мікрогрупах (обговорення спільно виробленого алгоритму розв'язання ситуації); загальногруппова дискусія щодо варіантів, позитивних і негативних наслідків розв'язання ситуації або проблеми, пошук найоптимальнішого рішення ("дерево рішень"); рефлексія виконаної роботи. Задля здійснення рефлексії студентам пропонувалися зорієнтовані запитання, зокрема: Які мої головні досягнення, що я зрозумів, чому навчився? Які завдання викликали в мене найбільший інтерес? Чому? Як я виконував завдання? Яким способом? Якими були мої труднощі і як я їх долав? У чому виявилися збіг і розбіжності планів, очікувань і реальних результатів? У чому полягають причини невідповідностей?

Зазначні педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів сформульовані за результатами теоретичного аналізу філософських та психолого-педагогічних доробків. Водночас вони не знайшли свого прямого відтворення у практиці професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Відтак, апробація й перевірка їхньої достатності й ефективності вимагає проведення експериментального дослідження, спрямованого на здобуття відповідних емпіричних даних.

2.3. Експериментальна апробація педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів

Експериментальна апробація визначених педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів відбувалася в процесі експериментального навчання, у розробці змістово-організаційних засад якого нами використовувався метод педагогічного моделювання, який дозволив дослідити всі складові в єдності й взаємодії. Теоретичними засадами розробки експериментальної моделі та методики реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у ході професійно-педагогічної підготовки виступили: положення діяльній моделі фахівця (О.Вербицький, В.Загвязинський А.Коржуєв, В.Кремень, З.Курлянд, Н.Платонова, В.Попков та ін.); сучасні дослідження професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя (О.Абдулліна, В.Бондар, О.Глузман, В.Гриньова, О.Дубасенюк, В.Журавльов, І.Зязюн, Е.Карпова, Н.Кічук, Н.Кузьміна, А.Ліненко, С.Литвиненко, А.Маркова, І.Пальшкова, В.Сластьонін та ін.); дослідження формування рефлексивної культури майбутнього вчителя (А.Бізяєва, Т.Бондаренко, Г.Дегтяр, В.Єлісеєв, Г.Єрмакова, М.Карнелович, В.Кривошеєва, Ю.Кулюткін, В.Сластьнін, Г.Сухобська та ін.). [58; 160].

Побудову формувальній частини нашого дослідження ми здійснювали з урахуванням того, що розвиток рефлексивної культури є об'єктивним процесом професійно-особистісного становлення, яке вивчалось нами в процесі професійно-педагогічної підготовки. Рефлексивна культура майбутніх учителів-філологів розглядалася нами як результат професійно-педагогічної підготовки та інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний, діяльній-креативний компоненти. Згадані компоненти виступили як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів.

Концептуальними основами побудови експериментального навчання виступили загальнодидактичні принципи (свідомості та активності, наступності й послідовності, науковості й доступності, інтегративності та міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії з практикою, інтерактивності та проблемно-варіативної побудови занять, розгортання змісту освіти від загального до конкретного) [34, 37, 52, 128, 184, 235]. У розробці методичних матеріалів до семінарських і практичних занять ми послуговувалися ідеями задачного підходу (В.Журавльов, В.Сластьонін, І.Стеценко та ін.), ефективність якого підтверджена в багатьох педагогічних дослідженнях.

Нами було розроблено експериментальну модель формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, що обіймала чотири блоки: перший - цільовий, другий блок моделі базувався на педагогічних умовах формування рефлексивної культури; третій – процесуальний, що презентував етапи та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов; четвертий - результативний (критерії та рівні сформованості рефлексивної культури) (див. рис. 2.1).

Відображена в моделі поетапна підготовка студентів розглядалася як процес поступального і неперервного професійно-особистісного розвитку та формування рефлексивної культури майбутніх фахівців, що відбувався в ході професійно-педагогічної підготовки. Формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів в експериментальній роботі здійснювалося з урахуванням особливостей студентського віку як важливого етапу особистісного становлення людини (В.Бондар, О.Вербицький, І.Зимня, О.Мороз, О.Реан, В.Семиченко, В.Якунін та ін.), що характеризується високою соціальною активністю і досить гармонійним поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості.

Формувальний етап експериментальної роботи тривав упродовж 2006-2010 навчальних років. За цей період підготовка студентів здійснювалася за

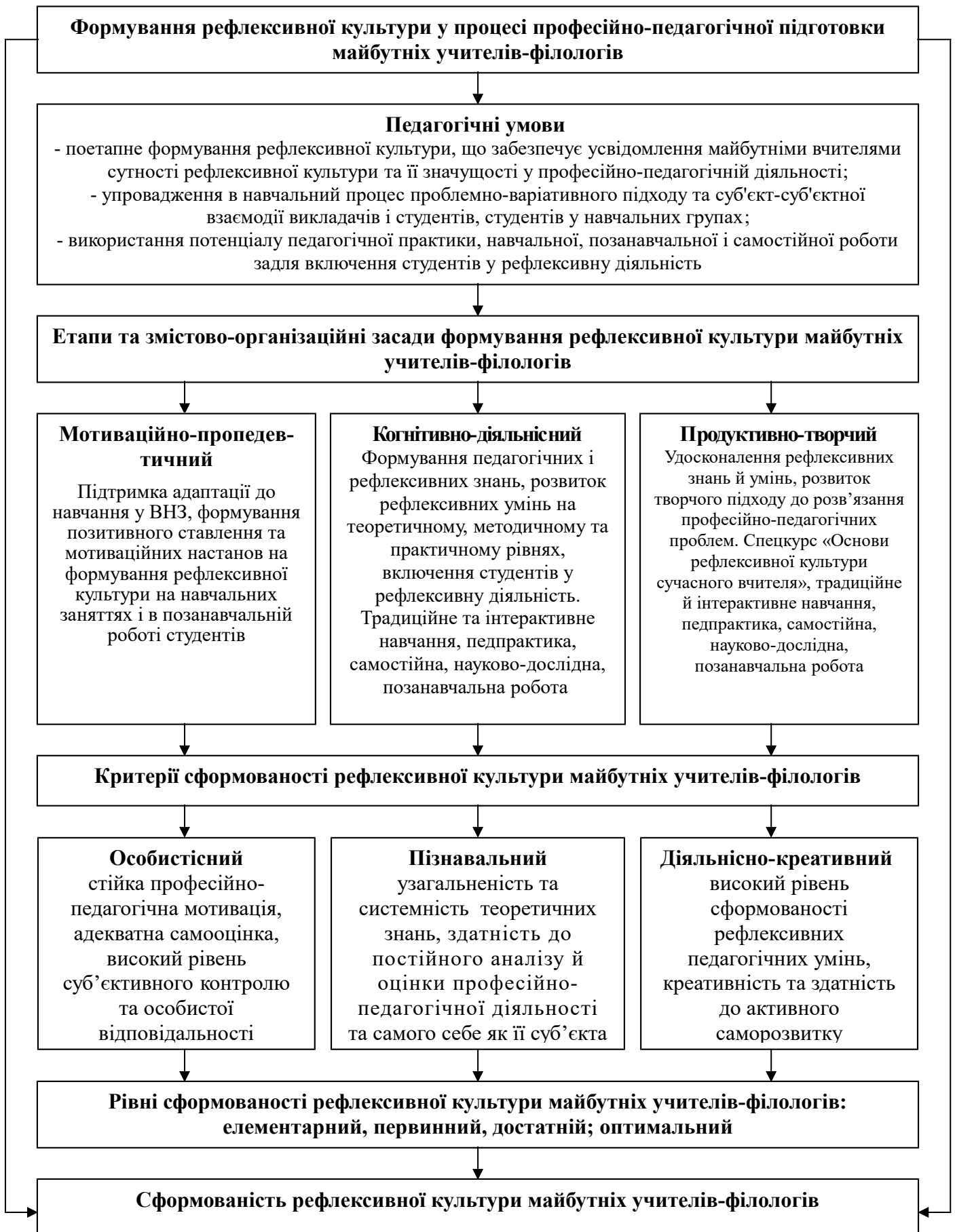


Рис. 4.2. Модель формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів

експериментальною методикою, що забезпечувала реалізацію педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Експериментальна методика формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів вибудовувалася як системний спосіб організації діяльності викладача і студентів, за якого реалізація навчальної мети досягалася завдяки поєднанню змісту, організаційних форм (лекційні, семінарські, практичні заняття, інтерактивне навчання, педагогічна практика, студії, гуртки, проекти), методів і засобів (навчальні посібники, спеціальні методичні матеріали, мультимедіа, комп'ютери) професійно-педагогічної підготовки.

Формування рефлексивної культури студентів як пріоритетний напрям професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, а також результати констатувального етапу дослідження, що засвідчили недостатнє програмно-методиче забезпечення, зумовили необхідність визначення можливостей усіх навчальних педагогічних дисциплін у формуванні рефлексивної культури студентів філологів. У ході розробки експериментальної методики було здійснено доповнення змісту педагогічних дисциплін, збагачення темами, що розкривають сутність педагогічної рефлексії та рефлексивної культури вчителя; активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів проблемно-варіативними завданнями, засобами інтерактивних форм і методів навчання (ділові ігри, тренінги і вправи, круглі столи, дискусії, навчальні діалоги, «мозковий штурм» тощо); оптимізацію програми педагогічної практики, наповнення її завданнями, що вимагали від студентів практичного використання рефлексивних знань та вмінь.

У розробці змістових аспектів упродовж усіх етапів експериментального навчання студентів філологічних спеціальностей використовувався метод експертних оцінок. У ролі експертів виступили досвідчені викладачі, вчителі-філологи, які оцінювали відповідність змістового доповнення педагогічних дисциплін до вимог фахової підготовки майбутніх учителів. Оцінювання

відбувалося за шкалою: 5 балів – теми повністю відповідають вимогам підготовки майбутніх учителів-філологів; 4 бали – відповідають вимогам підготовки; 3 бали – скоріше відповідають, ніж не відповідають; 2 бали – не відповідають; 1 бал – абсолютно не відповідають. На підставі одержаних від 15 експертів результатів оцінювання педагогічні дисципліни доповнювалися темами, які у більшості експертів (78 %) одержали ранги 4 та 5.

Дано докладну характеристику змістового аспекту кожного з етапів формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів.

Метою мотиваційно-пропедевтичного, як першого етапу, виступило ознайомлення студентів із майбутньою професією, професійно-педагогічною діяльністю, формування позитивного ставлення та мотиваційних настанов на формування рефлексивної культури, адаптація до навчання у ВНЗ. Цей етап розглядався нами як пропедевтичний, оскільки був адаптаційним періодом, а тому спрямовувався на закладення основ для формування рефлексивної культури студентів як майбутніх педагогів та фасилітацію адаптаційного процесу в умовах ВНЗ. Провідними завданнями мотиваційно-пропедевтичного етапу формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів, що тривав протягом першого року навчання, були:

- формування стійкої мотиваційної настанови на здобуття професійних знань і вмінь, інтересу до обраної спеціальності, ознайомленням з роллю, яку відіграють механізми рефлексії в особистісному становленні та професійному розвитку;
- окреслення цілей і завдань професійно-педагогічної підготовки, закріплення загальнонавчальних умінь, розвиток співробітництва в навчальній діяльності та відповідального ставлення до учіння;
- формування потреби в рефлексивних знаннях і вміннях, ціннісних настанов на рефлексивну культуру як у сфері пізнання, так і сфері взаємодії з викладачами та однолітками;
- навчання студентів реферуванню й самостійної роботи з науковими й навчальними матеріалами.

На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: формування усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності; упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, студентів у навчальних групах, використання потенціалу навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Формування первинної професійної ідентифікації відбувалось у ході залучення студентів до роботи педагогічних майстерень, гуртків і студій. Оскільки вивчення педагогічних дисциплін у студентів філологічних спеціальностей починається з другого року навчання, то нами використовувався потенціал позанавчальної роботи, консультації і самостійна робота задля розкриття складності і багатогранності педагогічної професії та глибини її змісту, осмислення змін професійно-педагогічної діяльності щодо запитів сучасної педагогічної практики й ознайомлення студентів з особливостями професійної діяльності вчителя філолога. На початковому етапі навчання важливим було формування основ співробітництва в навчальній діяльності студентів, встановлення доброзичливих стосунків між викладачами і студентами, стимулювання мотивації на формування рефлексивної культури. Увагу студентів акцентували на важливості особистісного включення в навчальний процес, зміщення із зовнішнього контролю в бік самоосвіти та самоконтролю, розвитку особистісної рефлексії та усвідомлення себе у професії. Було використано проблемні ситуації, елементи групової дискусії та мозкового штурму, зокрема в обговоренні питань особливостей професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога; вимог до особистості та професійно-значимих якостей сучасного педагога в умовах інформаційного суспільства; сутності рефлексивної культури педагога та її значення для особистісного і професійного розвитку. Студенти-першокурсники брали участь у круглих столах та педагогічних майстернях із запрошенням учителів-методистів з використанням

відеоматеріалів і фотодокументів, що забезпечувало їх ознайомлення та початкове включення в ситуації рефлексії інноваційного педагогічного досвіду.

На початку навчання студентська активність була невисокою, першокурсники відмовлялися відповідати перед аудиторією, брати участь у позанавчальній роботі, дискусіях та обговореннях, що пояснюється труднощами адаптації, невпевненістю в собі, страхом аудиторії. Взаємодія студентів-початківців та студентів випускних курсів у межах позааудиторної роботи і спостереження за рефлексивною діяльністю старшокурсників та викладачів, добір спеціальних проблемно-варіативних і творчих завдань для самостійної роботи, роботи в парах і малих групах, моделювання педагогічних ситуацій, спільна розробка проектів та виконання діагностичних завдань сприяли активізації першокурсників, успішній адаптації до навчання у ВНЗ, формуванню стійкої мотиваційної настанови на здобуття професійних знань і вмінь, інтересу до обраної спеціальності, розвитку педагогічної рефлексії.

Наприклад, студентам пропонувалося підготувати виступи на тему “Я і моя професія” або «Мій ідеал учителя». У виступі студенти висвітлювали власні погляди на професію вчителя і свою майбутню професійну діяльність, сучасні проблеми і перспективи професійно-педагогічної діяльності, ролі і місця саморозвитку і професійного самовдосконалення. Після виступів проводилось загальногрупове обговорення (логічність виступів, їх змістова наповненість, переконливість доведень, взаємодія з аудиторією), а також студенти різних курсів проводили рефлексивний аналіз (як відбулася взаємодія з аудиторією, контроль над ситуацією протягом виступу, труднощі і позитивні досягнення в ході виступу, що саме хотілося б змінити і т.ін.). У підведенні загальних підсумків заняття викладач зосереджував увагу студентів на тому, що професія вчителя загальновідома і ніби цілком зрозуміла, проте кожен студент уявляє її по-своєму, у кожного є свій власний погляд на вимоги і завдання професійного розвитку; студентські уявлення не

можуть охопити всієї повноти і багатогранності педагогічної діяльності, а тому потрібна тривала праця над собою задля проникнення в її глибинні властивості, чому сприяє оволодіння рефлексивною культурою.

На початковому етапі навчання проводився День спілкування і знайомств, програмою якого передбачалося знайомство з факультетом та його підрозділами, матеріальною базою та інформаційним ресурсами, перспективними орієнтирами і планом навчально-виховної і наукової роботи. У межах позанавчальної роботи обговорювалася позиція студентів ВНЗ як об'єктів та суб'єктів навчання і виховання, розглядалися теоретико-практичні аспекти організації освітнього середовища педагогічного ВНЗ та навчання у світлі філософії сучасної освіти. Першокурсників навчали прийомів конспектування та пошуку інформації, реферування матеріалів, самостійної роботи з науковими і навчально-методичними матеріалами. Широко використовувалась робота студентів у парах задля обговорення завдань і розробки запитань до викладача та інших студентів; взаємооцінювання; аналізу та підведення підсумків роботи, осмислення труднощів і навчальних досягнень. Важливим виявилось проведення викладачами докладного інструктажу, в ході якого студенти знайомились із тим, як семінарські заняття пов'язані з лекціями; з вимогами підготовки до семінарів і специфікою їх проведення; вимогами до підготовки рефератів і повідомлень; способами та прийомами роботи щодо рефлексії власної навчальної діяльності та набутого досвіду.

Першокурсники залучалися до участі у тренінгових групах із метою знайомства, зниження рівня групової напруженості, пов'язаної з новизною й інтенсивністю навчання. Тренінгові робота передбачала включення першокурсників у рефлексивний практикум, який дозволив звернутися до особистісно-професійного самоаналізу. Зокрема, використовувалися вправи «Розповідь про себе», «Я очима інших», «Досвід прожитого дня». Так, вправа «Розповідь про себе» передбачала партнерську взаємодію, після якої відбувалося представлення один одного. Учасникам пропонувалося

продовжити такі речення: Я захоплююся собою, коли...; Я неперевершений в...; Мені чудово вдається...; Мені дуже подобається в собі...; Я пишаюся собою, коли...

У виконанні вправи «Я очима інших», студентам необхідно було підготувати два описи: один власний (без вказівки імені), а інший, складений одногрупниками. Описи зачитувались у групі, яка й визначала авторство. Пізніше автором зачитувався інший опис. Учасникам надавалася можливість співставлення обох описів для групового аналізу щодо адекватності оцінювання власної особистості кожним студентом. У ході тренінгових занять також обговорювалися запитання: Якими були мотиви вашого вступу до ВНЗ та ваші очікування щодо навчання в університеті? Якими були перші враження від університету і навчання в ньому? Чи збіглись очікування з реальною ситуацією навчання? З якими проблемами довелося зіткнутися? Якими були враження після перших лекцій та семінарів? Яким ви уявляєте собі студентське життя?

Вправа «Досвід прожитого дня» допомагала студентами звертатися до рефлексивного осмислення подій прожитого дня і виділяти серед них найважливіші та найприємніші, відповідаючи на запитання: Що було найбільш значимим для мене? У чому я вбачаю причини такої події? Чому це мене навчило?

Для діагностики педагогічних здібностей майбутніх учителів використовувалася методика Р.Немова «Педагогічні ситуації» [146]. За результатами діагностування проводилося обговорення, в якому підкреслювалася необхідність професійного саморозвитку, окреслювалися його напрями протягом навчання у ВНЗ.

Наприкінці першого року навчання відбувся тематичний вечір «Педагогічна професія: реалії та перспективи». Перед студентами постало завдання окреслення перспектив педагогічної професії та можливостей для самореалізації в ній, обґрунтування здійсненого ними професійного вибору. Підготовча робота студентів із розробки та складання сценарію проходила під

керівництвом викладачів із використанням “мозкового штурму” та групових дискусій. У ході підготовки активізувалася творчість першокурсників, формувалися вміння: спільного вироблення цілей, розробки плану їх досягнення, розподілу функцій щодо реалізації плану, пошуку і здобуття інформації, аналізу досягнень і невдач, вироблення способів покращення ефективності групової роботи, рефлексії власної діяльності та набутого досвіду.

Оволодіння інформацією про навчання у ВНЗ, забезпечення необхідною навчально-методичною літературою, ознайомлення із важливістю рефлексії у навчальній і професійній діяльності, використання проблемно-варіативного підходу до організації навчання і розробки навчальних завдань, інтерактивних методів і форм навчання, позанавчальної роботи, залучення до участі в роботі круглих столів, педагогічних майстерень, гуртків і студій стимулювали пізнавальну активність і самостійну роботу студентів, інтерес до педагогічної рефлексії та опанування рефлексивних знань та вмінь.

Метою другого (когнітивно-діяльнісного) етапу, який тривав протягом другого-четвертого років навчання (бакалаврат) виступило формування педагогічних і рефлексивних знань, розвиток рефлексивних умінь на теоретичному, методичному та практичному рівнях, включення студентів у рефлексивну діяльність. Передбачалося розв'язання завдань:

- оптимальне поєднання теоретичної і практичної підготовки у формуванні рефлексивної культури студентів, розвиток професійно-педагогічної мотивації та професійного саморозвитку в навчальній діяльності та у проходженні педагогічної практики;

- доповнення програм педагогічних курсів, змісту і завдань педагогічної практики, самостійної та позанавчальної роботи рефлексивною складовою;

- оптимізація самостійної і науково-дослідної роботи студентів (написання рефератів, курсових робіт, виступи з доповідями, участь у педагогічних гуртках та студіях, проблемних групах, розробка проектів і

т.ін.), її необхідне методичне забезпечення з опорою на суб'єкт-суб'єктний та проблемно-варіативний підходи.

На другому етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: формування усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності; упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, студентів у навчальних групах, що активізували рефлексивну домінанту та спонукали майбутніх учителів до рефлексивного виходу й застосування рефлексивних знань та умінь на теоретичному, методичному та практичному рівнях; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Змістовим ядром виступили педагогічні навчальні дисципліни: «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки», «Школознавство», «Основи науково-педагогічних досліджень», кожна з яких була доповнена темами та завданнями щодо формування рефлексивних знань і вмінь студентів.

Дані про проходження адаптаційного періоду студентами експериментальних груп, одержані в ході опитування незалежних експертів (викладачів та кураторів), засвідчили активізацію пізнавальних інтересів до змісту педагогічних знань та до процесу навчальної діяльності, розвиток мотиваційних настанов на формування рефлексивної культури та усвідомлення її значення для професійного самовдосконалення. Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття) у контексті експериментального навчання майбутніх учителів-філологів набули певної змістово-структурної переорієнтації, що відбувалася з опорою на проблемно-варіативний та суб'єкт-суб'єктний підходи. До лекції як традиційного (ефективного, економічного та емоційно насиченого способу

передачі знань) висувалася низка вимог, як-от: розкриття понятійного апарату і міжпредметних зв'язків; проблемно-діалогічний виклад у поєднанні з логічністю і доступністю та створенням творчої, емоційно позитивної атмосфери; професійна спрямованість та стимулювання пізнавальних інтересів студентів (розкриття можливості застосування знань, ілюстрації конкретного застосування знань у практиці професійно-педагогічної діяльності); використання мультимедійних засобів та подання інформації у вигляді наочних схем, зручних для сприймання, запам'ятовування і відтворення.

Виокремлення низки пізнавальних задач як навчальних проблем дозволяло вибудовувати лекцію як діалогічне спілкування, здійснюване методом евристичної бесіди, яка займала незначний обсяг лекційного часу або форми уточнення позиції лектора, однак мала проблемно-стимулююче значення, сприяла становленню суб'єкт-суб'єктних стосунків викладачів і студентів. Важливим було те, що лектор у такий спосіб послідовно висвітлював теоретичні позиції, знайомив з розмаїттям підходів у руслі різних наукових шкіл, розкривав логіку руху у розв'язанні педагогічних проблем, знайомив із труднощами і суперечностями, які виникали на цьому шляху. Завдяки використанню мультимедійних презентацій, проблемних лекцій та елементів проблемності у проведенні традиційних лекцій у викладанні педагогічних дисциплін усувалася монологічність, обмежені можливості реалізації індивідуального підходу, а забезпечувалося створення рефлексивних ситуацій, зворотного зв'язку та оперативного контролю щодо засвоєння навчального матеріалу студентами.

Використання під час лекції мультимедійних презентацій забезпечило активне залучення в засвоєння інформації візуальних механізмів сприйняття. Доступність текстів лекцій в електронному вигляді дозволило відійти від традиційного викладання «лекція-конспект» та репродуктивного відтворення з механічним записуванням без глибокого осмислення та проникнення в сутність теми, яка вивчалася. Задля цього викладачами розроблялися

мультимедійні презентації педагогічних курсів. Доцільність використання мультимедійних презентацій зумовлювалася: інтенсифікацією навчання та економією навчального часу при використанні слайдів; розширенням та поглибленням змісту навчання через можливостями унаочнення матеріалів, компактного і чіткого представлення навчальної інформації задля полегшення його сприйняття; здійсненням оперативного зворотного зв'язку зі студентською аудиторією.

У процесі вивчення курсів «Загальні основи педагогіки», «Дидактика» проводилися вступні та узагальнюючі лекції. Вступні лекції дозволили докладно висвітлювати цілі вивчення педагогічної дисципліни та її структуру, взаємозв'язки знань і вмінь задля використання їх у професійній діяльності, значенням і обсягами самостійної і позанавчальної роботи, ефективними стратегіями навчання. На узагальнюючих лекціях у стислій та концентрованій формі виділяли і систематизували найважливіші сутнісні і міжпредметні зв'язки і відношення, залежності між об'єктами й явищами, елементами наукового знання, рефлексували набутий досвід та стрижневі ідеї прочитаних курсів. Передбачалося розв'язання таких завдань: поєднання лекційної форми навчання з систематичною самостійною роботою студентів, теоретичної підготовки з практичною (наближення вивчення дисципліни до майбутньої професійно-педагогічної діяльності); постійне включення студентів у рефлексивну діяльність (підготовка доповідей, виступів і повідомлень, використання проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, навчання самостійного формулювання проблем і пошуку шляхів їх розв'язання, аналіз та самоаналіз навчально-пізнавальної діяльності та набутого досвіду і т.ін.), стимулювання інтересу до науково-дослідної роботи, прищеплення вмінь і навичок наукового дослідження, використання теоретичних знань для розв'язання практичних завдань; використання наочності, мультимедійних засобів. Задля цього використовувалися спеціально дібрані запитання всередині та після тексту, які: мали емоційно-стимулюючий вплив та спонукали звернення студентів до власного досвіду,

розмірковування над власними пізнавальними діями та одержаними при цьому результатами; надавали інформацію про засоби і способи здійснення рефлексивної діяльності; містили емоційне навантаження задля звернення до вияву особистісного ставлення до матеріалу, який вивчався, формування переконаності в цінності рефлексії у процесі пізнання, житті та професійній діяльності людини. У ході лекції використовувалась інтерактивна вправа «Мікрофон», яка включала студентів в активне обговорення, надавала можливість висловлення усім бажаним, при цьому відповіді не коментувались і не оцінювались. Завдяки використанню усього комплексу засобів пізнавальна діяльність студентів на лекції перебудовувалася від пасивного слухання і сприймання до розмірковування, рефлексії та осмислення суті проблем.

Навчальні дисципліни «Загальні основи педагогіки», «Дидактика» змістово доповнювалися темами: «Професійно-педагогічна та рефлексивна культура сучасного вчителя», «Професійно-педагогічна діяльність: рефлексивні підходи», «Педагогічна рефлексія у виборі методів і засобів навчання». Навчальні дисципліни «Теорія і методика виховання», «Школотзнавство» змістово доповнювалися темами: «Педагогічна рефлексія у виборі методів і технологій виховання», «Місце та значення рефлексії у самовихованні», «Критерії вихованості: рефлексивний аналіз», «Педагогічна рефлексія у плануванні навчально-виховного процесу у школі». Проводилися спеціальні заняття, на яких обговорювалися різноманітні теоретичні підходи до педагогічної рефлексії та рефлексивної діяльності, глибоко опрацьовувалися на теоретико-практичному рівні поняття «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивна позиція», «рефлексивна діяльність», «рефлексивна культура». У вивченні цих курсів значна увага приділялась методологічним засадам педагогічної науки та засвоєнню провідних педагогічних категорій, розгляду актуальних завдань сучасної педагогічної науки і практики.

Вивчення додаткового змістового доповнення забезпечувала оволодіння

студентами знаннями про педагогічну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність (структура, функції та компоненти, способи здійснення). На заняттях проходили обговорення щодо сприйняття та засвоєння інформації та особливостей розумової роботи кожного студента. Викладачі разом із студентами працювали над визначенням того, яка форма здобуття інформації є найзручнішою та найефективнішою, спонукали й стимулювали роботу студентів з самоконтролю власної навчальної діяльності. Проводилася робота щодо формування навичок самоаналізу, самооцінки, фіксації моментів незнання. На заняттях передбачався час для розбору труднощів, які виникли в самостійній роботі роботи. Спочатку активність виявляли лише успішні студенти, демонструючи зразки рефлексивної діяльності, а пізніше в активну роботу включилася вся група. Студенти по черзі брали на себе роль консультантів, допомагаючи іншим розібратися у труднощах засвоєння педагогічно теорії та розв'язання педагогічних задач, проводили індивідуальну роботу над помилками з однокурсниками. На заняттях цілеспрямовано створювалися ситуації, які потребували оцінювання та самооцінювання, висловлення власної думки, обґрунтування власної позиції та дій при розв'язанні педагогічних задач.

Використання вступних лекцій дозволило окреслити напрями та загальну або первинну модель усього блоку педагогічних знань, а в подальшому вторинні моделі, що деталізували окремі елементи первинної. У такий спосіб забезпечувалося встановлення зв'язків, що визначали зміст і структуру цілісної інформації, формування у студентів цільових настанов, цілісних уявлень про предмет вивчення, орієнтації у ступені значимості різних фрагментів матеріалу. Активізацію пізнавальних інтересів студентів, включення в активну пошуково-дослідницьку та рефлексивну діяльність забезпечувало використання проблемних лекцій. Підготовка студентів до лекцій передбачала ознайомлення з темою майбутньої лекції, з проблемами і запитаннями для обговорення (формулювання власних запитань для обговорення), рекомендованою літературою, виконання завдань для

самостійної роботи. Під час проблемної лекції викладач звертався до засобів емоційного стимулювання та опори на життєвий досвід студентів; створював ситуації, що спонукали отримання нових знань, спільного пошуку шляхів розв'язання проблеми, активізували рефлексивний вихід студентів. Проілюструємо прикладами лекції з теми «Загальні засади педагогіки».

План

1. Виникнення педагогіки як науки. Становлення та сучасний стан.
2. Загально і конкретно-наукова методологія педагогіки.
3. Структура педагогіки та її взаємозв'язок з іншими науками.
4. Провідні категорії педагогіки та методи педагогічних досліджень.
5. Роль і місце рефлексії в професійно-педагогічній діяльності сучасного вчителя.

Ознайомтесь з лекційними матеріалами та рекомендованою літературою з теми, виконайте пропоновані завдання і дайте відповіді на запитання.

1. Обґрунтуйте власну позицію щодо структури, джерел та предмета педагогіки.
2. Назвіть категорії педагогіки, доведіть їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.
3. Розкрийте сутність навчання і освіти. Обґрунтуйте, чому виховання є глибоко національним за своєю суттю, завданнями і характером.
4. Поміркуйте над тим, чому рівень вихованості особистості можна оцінити і за її ставленням до довкілля?
5. Доведіть важливість міжпредметних зв'язків педагогіки з іншими науками.
6. Доберіть приклади та проаналізуйте педагогічні ідеї українських письменників-демократів (І.Франка, П.Грабовського, М.Коцюбинського, Лесі Українки).

7. Обґрунтуйте завдання педагогіки та професійно-педагогічної діяльності на сучасному етапі суспільного розвитку. Поміркуйте над значенням і місцем рефлексії в професійно-педагогічній діяльності сучасного вчителя.

8. Упорядкуйте словник, розкриваючи зміст понять: «педагогіка», «педагогічний процес», «дидактика», «теорія виховання», «розвиток особистості», «освіта», «навчання», «виховання», «педагогічна рефлексія».

9. Поміркуйте над висловлюванням Дж.Дьюї: «Рефлексія перевертає предмет з різних сторін і при різному освітленні, так що не залишається непомітним нічого істотного – майже як перевертають камінь, щоб зазирнути, який його нижній бік і що він покриває». Якою є роль педагогічної рефлексії на сучасному етапі розвитку педагогічної науки?

10. Визначте власні труднощі при виконанні кожного завдання та оцініть його виконання (за п'ятибальною шкалою). Здійсніть рефлексивний аналіз набутого досвіду.

У ході підготовки студентів експериментальних груп зросла роль і обсяги проблемно-варіативної самостійної роботи, завдання для якої добиралися з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних проблем педагогічної теорії і практики. Планування і розробка семінарських та лабораторно-практичних занять здійснювалося з урахуванням розвивального потенціалу заняття, а саме: відповідності тематики і плану заняття, специфіки і форми проведення; використання міждисциплінарних знань з опорою на внутрішньоопредметні зв'язки, зв'язку теорії з освітньо-виховною практикою; розвитку мотивації до професійно-педагогічної діяльності та оволодіння рефлексивною культурою; реалізації суб'єкт-суб'єктного, проблемно-варіативного, задачного, культурологічного підходів; створення рефлексивних ситуацій у роботі над понятійним апаратом навчального курсу та формуванні педагогічних умінь.

Проілюструємо прикладами завдань до семінарських занять з курсу «Загальні основи педагогіки». Пропонувалися варіативні завдання за вибором для виконання в письмовій формі.

1. Обґрунтуйте багатогранність і взаємозв'язки рефлексії (рефлексія і мислення, рефлексія і самосвідомість, рефлексія і спілкування). Чи є серед цих проявів щось спільне? Спробуйте розкрити якийсь спільний принцип рефлексії. Поясніть його так, ніби ви пояснюєте початківцю.

2. Поміркуйте про роль рефлексії у вашому житті. Чи вдається до рефлексії в розв'язанні завдань і проблем. Чи властивий для вас внутрішній діалог? Який його характер (позитивний, оптимістичний, впевнений чи гнітючий, песимістичний)?

Перевірка виконання завдань передбачала початкове обговорення в малих групах (3-5 студентів), а пізніше у формі загальногрупової дискусії. Після чого проводилася загальногрупова рефлексія: «Що нового усвідомили, відкрили, зрозуміли під час виконання та під час обговорення результатів виконання пропонованих завдань для самостійної роботи?».

На семінарських та лабораторно-практичних заняттях відпрацьовувалося застосування теоретичних положень на практиці (аналіз, виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми, обґрунтування і доведення різних позицій, аргументування та відстоювання власної позиції, рефлексія набутого досвіду), здійснювався аналіз педагогічних ситуацій, проводилася робота з науковими, художніми, публіцистичними текстами, формувалися рефлексивні педагогічні вміння в ситуаціях: аналізу на основі співвіднесення одержаних результатів із зразками виконання; аналізу на основі передбачуваних результатів дій, виконуваних у розумовому плані; аналізу на основі результатів щодо відповідності цілям та умовам виконання дій. Студентам пропонувалися орієнтовні запитання для здійснення підсумкової рефлексії за темою:

Що нового для себе я відкрив (ла), вивчаючи матеріали за темою?

Які висновки можу зробити після ознайомлення з матеріалами теми?

Яка ідея чи думка виявила на мене найбільший вплив? Чому?

З якими ідеями даної теми я не погоджуюсь? Чому?

Які з думок, ідей, знань або практичних умінь, засвоєних за темою, можуть бути корисними в подальшому?

Студенти залучалися до планування діяльності із розв'язання педагогічних задач: аналіз змісту, постановка мети, вибір оптимальних способів і засобів, визначення принципів, аналіз результатів, коригування. У різних формах систематично перевірялися домашні завдання. Самостійна робота студентів, скеровувалася викладачами таким чином, щоб окреслити проблемне поле та спрямовувати діяльність студентів щодо його вирішення з відходом від готових стандартів, розв'язків і схем. Серед залікових завдань було запропоновано добір та складання завдань для перевірки якості знань однокурсників. Усі види робіт студентів під час занять оцінювалися викладачами, що дозволяло визначити рейтинг кожного за результатами діяльності.

Використання проблемно-варіативних завдань у процесі реалізації експериментальної методики дозволяло проводити порівняння змісту різних визначень, виявляти моменти спільного та відмінності, відстоювати власну позицію через наведення прикладів й аргументів. З метою формування означеного вміння у змісті всіх навчальних курсів, на базі яких відбувався формувальний етап експерименту, була запроваджена робота з провідними категоріями і ключовими поняттями педагогічної науки. Добір і порівняння різних підходів та визначень з пропонованих джерел дозволив досягти більш глибокого осмислення та усвідомлення студентами змісту та обсягу понять. Проілюструємо прикладами завдань.

1. Ознайомтесь з пропонованими науковими джерелами з проблем педагогічної рефлексії. Дайте власне тлумачення педагогічної рефлексії.

2. Упорядкуйте словник, розкриваючи зміст понять: «педагогічна рефлексія», «рефлексивна позиція», «рефлексивна культура».

3. Обґрунтуйте позиції зарубіжних психологів і педагогів щодо теорії і практики рефлексивного навчання. Порівняйте їхній досвід з вітчизняним досвідом рефлексивного навчання. Які ідеї видаються вам найбільш плідними для практики?

4. Наведіть вашу інтерпретацію формули професійного розвитку Д.Познера: «досвід + рефлексія = розвиток». Як ви ставитися до того, що даний результат перевершує суму двох складових?

5. Поміркуйте над феноменом людської мудрості та обґрунтуйте власне розуміння. Яку роль, з вашого погляду, у розвитку мудрості відіграє рефлексивна культура? Наведіть приклади мудрих людей із творів літератури.

6. Обґрунтуйте свою позицію щодо того, чи є здібність до рефлексії вродженою або набутою. Що сприяє розвитку педагогічної рефлексії?

Завдання пропонувалися для письмового виконання, серед яких 1-2 були обов'язковими для всіх студентів, а завдання 3-6 - за вибором.

Використання поряд з традиційним інтерактивного навчання (дискусії, навчальний діалог, ділові ігри, «мозковий штурм», навчальні проекти, тренінги та ін.), у процесі якого відбувалась активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів один з одним і з викладачем з метою розв'язання варіативних завдань, створення рефлексивних ситуацій, забезпечувало вільний обмін думками, інформацією, способами дій та (зіткнення різних підходів, поглядів почуттів і настроїв), рефлексивне осмислення власної позиції і вироблення спільної позиції у групах.

Визнання навчальних проектів як проблемно-рефлексивної технології (І.Муштавинська) дозволило продуктивно їх упроваджувати у викладанні педагогічних дисциплін. Проектна діяльність розгортається через низку компонентів (проблематизація й цілепокладання, теоретико-методичне обґрунтування способу розв'язання проблеми, прогнозування та моделювання, розробка і планування передбачувального результату, рефлексія ходу та результатів роботи), що знайомили майбутніх фахівців із стратегією і тактикою професійних дій та забезпечує формування

рефлексивних знань й удосконалення рефлексивних умінь. В оцінці підготовки навчальних проектів розглядалася: закінченість і повнота представлених матеріалів; чіткість і доказовість викладених положень (відображення думок, доказів і суджень щодо представленого фактичного матеріалу); узагальнення та підсумки, їх практична спрямованість та окреслення перспектив розвитку, рефлексія здобутого досвіду.

Проілюструємо прикладами. Для студентських мікрогруп пропонувалася робота над розробкою теоретико-практичних навчальних проєктивних завдань.

1. Складіть перелік запитань і завдань для студентів щодо підсумкової рефлексії в оволодінні професійно-педагогічною діяльністю за навчальний рік (другий-четвертий курс).

2. Обґрунтуйте психолого-педагогічні умови впливу рефлексивного мислення на професійно-особистісне зростання студентів.

3. Опишіть види і форми рефлексії на уроках української або зарубіжної літератури.

4. Доберіть приклади з літературних творів, у яких герої демонструють рефлексивні здібності та відображають хід міркувань інших людей, розкривають мотиви їхньої поведінки та прогнозують вчинки інших.

5. Обґрунтуйте педагогічні умови впливу рефлексії на оптимізацію педагогічного спілкування.

На семінарських і практичних заняттях викладач виступав організатором рефлексивно-діалогічної спільної діяльності, комфортної психологічної атмосфери, координатором і керівником творчого пошуку, як загальногрупового, так і в мікрогрупах. Кожна підгрупа аналізувала результати виконання завдання, а інші учасники виступали в ролі опонентів, робили суттєві зауваження та доповнення. В таких умовах оцінювання стосувалося, як процесу навчання, так і одержаних у його ході навчальних результатів (рефлексивних знань, умінь та прийомів), а самооцінка порівнювалася з оцінкою навчальних досягнень студентів товаришами і

викладачем. У підсумках визначалася група, що найкраще виконала завдання.

Проілюструємо приклад семінарського заняття з теми «Методи навчання».

План

1. Поняття про методи навчання. Методи та прийоми навчання.
2. Різні підходи до класифікації методів навчання.
3. Групи методів за характером пізнавальної активності учнів.
4. Проблемне та програмоване навчання.

Запитання для обговорення в мікрогрупах

1. Обґрунтуйте свою позицію щодо розмаїття існування класифікацій методів навчання.

2. Наведіть приклади цікавих прийомів навчання, з якими довелося ознайомитись у власному навчальному досвіді або спостерігати в роботі вчителів.

3. На які теоретичні основи покладалися б ви при плануванні, розробці та проведенні уроків?

4. Прокоментуйте думку С.Рубінштейна: «Без уміння проникнути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, у мотиви її дій і внутрішнього ставлення до завдань учитель ... по суті, працює наосліп».

Ділова гра. Виступ на методоб'єднанні вчителів-філологів з теми: «Порівняльна характеристика та комплексне використання методів навчання у викладанні мови та літератури».

Робота в парах за матеріалами власних педагогічних есе “Навчальні ситуації очима учня”, “Розуміти учня - це значить...”.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Випишіть із педагогічних словників тлумачення поняття «методи» та «прийоми» навчання.

2. Прочитайте рекомендовані твори видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, М.І.Пирогов, К.Д.Ушинський, П.Блонський) та обґрунтуйте їх провідні ідеї щодо вибору методів навчання.

3. Ознайомтесь із сучасними підходами до класифікації методів навчання (за головним суб'єктом діяльності; за навчальною метою; за логікою викладання, за специфікою навчального предмета і т.ін.).

4. Використовуючи рекомендовану літературу, сформулюйте принципи проблемного навчання, власне розуміння проблемної ситуації та проблемної задачі.

5. Яким бачите оптимальне поєднання пояснювально-ілюстративного та проблемного навчання?

6. Визначте перспективи розвитку і застосування програмованого навчання та комп'ютеризації навчання у вивченні у школі рідної (іноземної) мови та літератури.

7. Підготуйте власні педагогічні есе з теми “Навчальні ситуації очима учня” та “Розуміти учня - це значить...”.

8. Визначте власні труднощі при виконанні кожного із завдань та оцініть його виконання (за п'ятибальною шкалою).

Оцінка труднощів виконання та самооцінювання сприяло становленню особистісної рефлексії майбутніх учителів щодо сформованості навчальних умінь. Проблемність та варіативність навчальних завдань сприяла виникненню живої дискусії в пошуку способів їх розв'язання. Завдяки діловим іграм та дискусіям студенти навчалися прослідковувати процес народження своїх думок щодо обговорюваних питань. Ділові ігри допомагали студентам усвідомити те, що умови сучасного життя потребують від спеціаліста вмінь швидкої орієнтації в нестандартних ситуаціях, ініціативності, самостійності, творчого розв'язання проблем, відповідальності за прийняті рішення. Участь у ділових іграх включала прийняття або вибір ролі, їх програвання, рольовий обмін та відкриття нових ролей.

Проілюструємо прикладами. Ситуація гри: ви - молодий фахівець, якому дають рекомендації досвідчені вчителі. Як ви їх сприймаєте?

Інша ігрова ситуація: ви – учитель, який оцінює результати контрольних робіт учнів. Оцініть їх з позиції методиста, іншого вчителя, самого себе.

По завершенні ігрових ситуацій відбувалася рефлексія одержаного досвіду в малих групах, а пізніше – загальногруппова рефлексія щодо набутого досвіду в різних рольових позиціях.

На заняттях проводилися рефлексивні практикуми, участь у яких спонукала до виходу в рефлексивну позицію та поглиблювала рефлексивні вміння студентів. Проілюструємо прикладом рефлексивного практикуму щодо використання проблемних ситуацій у навчанні.

Поміркуєте про роль проблемних ситуацій у навчанні та розвитку рефлексії. Зверніться до власного досвіду:

Чи доводилося вам у шкільні або студентські роки стикатися на заняттях з проблемними задачами або ситуаціями, створеними вчителем або викладачем? Який це був шлях до пізнання: цікавий, заснований на інтересі чи важкий, випробувальний?

Як ви оцінюєте продуктивність проблемного навчання? Що для вас означає, що ви пригадали саме цю проблемну ситуацію?

Доберіть проблемну задачу або ситуацію, яка б могла спонукати учнів до роздумів (з урахуванням педагогічних умов, вікових та індивідуальних особливостей, за яких учні сприймають проблему).

У ході занять проводилася робота над засвоєнням студентами правил дискусії, аргументації та діалогічної культури (повага до поглядів інших, вільне висловлювання та обмін думками, терпимість до критики, емпатійне слухання). У закріпленні вмінь і навичок дискусії використовувався такий алгоритм: пояснення власної позиції (я вважаю, що ...), представлення відповідних доказів (тому, що ...); наведення прикладів, додаткових аргументів і фактів (наприклад, ...); узагальнення та висновки (отже, таким чином ...). У процесі дискусії викладач та обрані із членів групи

“спостерігачі” аналізували й оцінювали роботу кожного учасника дискусії, використовуючи заохочувальні і штрафні бали. Результати фіксувались у листку оцінювання (див. додаток В). Успішність групових дискусій та навчальних діалогів забезпечувалася чіткою організацією та ретельним плануванням змістово-організаційних умов, дотриманням усіма учасниками регламенту і правил проведення, ефективним керівництвом ходом дискусії з боку викладача.

Упровадження “мозкового штурму” на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, у ході якого викладач керував ходом роботи, але не втручався в роботу та не виявляв на учасників ніякого тиску, включало такі етапи: визначення умов і правил групової роботи, створення груп “генераторів ідей” та “експертів”, формулювання проблеми або задачі (підготовчий етап); розв'язання проблеми шляхом вільного висловлювання ідей та їх послідовної фіксації (основний); відбір “експертами” найкращих ідей та способів розв'язання на основі визначених критеріїв, рекомендації до практичного втілення (ревізійний); обговорення процесу та результатів роботи (рефлексивний).

Проілюструємо прикладом практичного заняття з теми: «Процес самовиховання».

План.

1. Поняття самовиховання. Суть процесу самовиховання.
2. Умови, закономірності та принципи самовиховання.
3. Прийоми, етапи та результати самовиховання.
4. Шляхи підвищення ефективності самовиховання.

Робота у мікрогрупах з обговорення матеріалів публікацій журналу «Рідна школа», власних програм самовиховання.

Робота в парах. Поміркуйте та прокоментуйте висловлювання Лао Цзи: «Будьте уважними до своїх думок – вони початок учинків».

Поміркуйте та прокоментуйте висловлювання У.Джеймса: «Про що б я не думав, так чи інакше я завжди усвідомлюю себе, своє існування. Поряд з тим усвідомлюю саме я, тому моя самосвідомість є ніби подвійною – частиною пізнаваною і частиною, яка пізнає, частиною об'єктом і частиною суб'єктом».

Інтерактивна гра «Карусель».

Рефлексія набутого досвіду.

Питання та завдання для самостійної роботи та обговорення

1. Випишіть із педагогічних словників тлумачення поняття «самовиховання».
2. Розкрийте специфічні особливості та рушійні сили процесу самовиховання.
3. Схарактеризуйте компоненти процесу самовиховання, визначте його етапи.
4. Обґрунтуйте думку, чому самовиховання є вищим етапом виховного процесу?
5. Виокремте умови, за яких здійснюється самовиховання у школі.
6. Визначте етапи педагогічного керівництва самовихованням учнів.
7. Доберіть та розкрийте зміст ефективних прийомів самовиховання.
8. Поміркуйте над тим, чому процеси виховання, самовиховання і перевиховання тісно пов'язані між собою?
9. З рекомендованої літератури та художніх творів доберіть вислови про самовиховання.
10. Поміркуйте над взаємозв'язками процесу самовиховання з рефлексією.
11. Підготуйте власну програму самовиховання. Обговоріть її на занятті у мікрогрупах та додайте необхідні корективи.
12. Підготуйте огляд публікацій з проблем самовиховання за матеріалами журналу «Рідна школа» (за останні п'ять років).

З метою перевірки знань, з'ясування позицій учасників, розвитку рефлексивних умінь та вмінь аргументації власної позиції, одержання досвіду спілкування з різними партнерами на занятті використовувалась інтерактивна вправа «Карусель». Задля цього учасники розміщувалися на стільцях у двох

колах (позиція один навпроти одного). Учасники із зовнішнього кола “Каруселі” одержували картки із запитанням з теми і під час переходу за годинниковою стрілкою по колу збирали щонайповнішу інформацію з різних аспектів зазначеної проблеми. По завершенні вправи заслуховувалися окремі відповіді, відбувалася рефлексія набутого під час обговорень досвіду.

На семінарських заняттях з «Історії педагогіки» передбачалося обговорення питань про: зміст педагогічних творів і педагогічних ідей мислителів; системно-порівняльний аналіз педагогічної спадщини різних епох, окреслення пріоритетів та спрямованості педагогічних доробків різних періодів та виокремлення чинників, які впливали на ці процеси. Студенти працювали над упорядкуванням та осмисленням таблиць і схем, які відображали розвиток педагогічної думки і педагогічної практики різних історичних періодів, що сприяло формуванню рефлексивних умінь. Спеціально створювані для майбутніх учителів-філологів пізнавальні ситуації вимагали пошуку і представлення для обговорення у групі інформації, яка засвідчує про факти відображення у певний історичний період різноманітного досвіду навчання і виховання дітей. При підготовці повідомлень та рефератів студенти скеровувалися стратегією не формального відтворення інформації, а її рефлексивно-творчої переробки й переосмислення, що вимагало чіткого визначення мети і завдань, які вони ставили перед собою у процесі підготовки реферату, послідовності їх реалізації та критеріїв оцінювання виконання.

У ході підготовки до занять готували реферативні матеріали за змістом вивчених першоджерел, виокремлюючи провідні поняття та педагогічні ідеї; обґрунтовували власне ставлення до вивченого, значущість історичного фонду для сучасного розвитку педагогічної науки і практики; із рекомендованої літератури та художніх творів добирали вислови про вчителя, які б розкривали сутність і спрямованість його праці, зв'язок із сучасними запитамі. Опрацьовані та обговорені на заняттях матеріали узагальнювалися студентами у вигляді схем і таблиць, що дозволяло відслідковувати та

узагальнювати наступність і творчий розвиток педагогічної теорії і практики в контексті соціально-культурного розвитку. Велика увага приділялася вивченню досвіду роботи Павлишської школи і аналізу педагогічних відкриттів В.Сухомлинського. На семінарських заняттях студенти виступали з рефератами і повідомленнями, зокрема «Літературна спадщина В.Сухомлинського», «Родинне виховання та «Батьківська школа» в Павлиші», «Творче використання спадщини В.Сухомлинського в роботі вчителя-філолога».

На заняттях для активізації пізнавальної діяльності студентів та включення їх у процес навчання використовувалися ігри-розминки «Час запитань і відповідей». У ході гри студентська група поділялась на команди «знавців» та «експертів». «Знавці» відповідали на запитання, запропоновані «експертами» за змістом вивченої теми (до 5 правильних відповідей). Кожен представник «знавців» вибував після запитання, на яке не зміг дати відповіді, передаючи естафету гри наступному учаснику з його команди. Кожна правильна та обґрунтована відповідь оцінювалась «експертами» в 1 бал. Оцінювання ходу та результатів проведення ділових ігор дозволяло удосконалювати рефлексивні уміння студентів, проводити контроль їхніх знань та компетентності за тематичними блоками, визначати рівень підготовленості до занять й навчальні труднощі в опануванні знаннями й вміннями; працювати над вміннями публічного висловлювання, доведення й аргументації власної позиції, роботи в команді та спільного розв'язання проблеми.

У ході вивчення «Основ науково-педагогічних досліджень» відбувалося ознайомлення студентів з методологічними і теоретичними засадами, практичними вміннями організації і проведення науково-педагогічних досліджень у галузі викладання української мови та літератури (зарубіжної літератури), формування в майбутніх педагогів професійного інтересу до здійснення науково-педагогічних досліджень. У процесі вивчення курсу

зосереджувалися на засвоєнні знань методологічних основ, етапів, принципів організації і проведення науково-педагогічних досліджень, умов ефективного проведення, оформлення і впровадження результатів у практику роботи; розгляді нормативного супроводу та документального забезпечення дослідно-експериментальної роботи; ознайомленні з організацією і проведенням експериментальної та інноваційної освітньої діяльності в навчальному закладі, узагальненні та впровадженні передового педагогічного досвіду. Студенти навчалися наукових підходів до розгляду проблем, формулюванню гіпотез і здійсненню мисленнєвого експерименту щодо можливих шляхів розв'язання та добору найбільш ефективного, вияву оптимальної послідовності у прийнятті рішення. Оволодіння педагогічною рефлексією відбувалося завдяки здійсненню самоаналізу у процесі навчання (самопостереження, самоконтроль, самооцінка); самоаналізу ретроспективного типу (звернений у минуле) та самоаналізу прогнозуючого типу (самопередбачення, самозобов'язаність, самозвіт).

Проілюструємо прикладом лабораторне заняття з теми: «Методологія та методи науково- педагогічних досліджень».

План

1. Роль та значення наукових досліджень у педагогічній теорії і практиці.
2. Методологічні основи, етапи, принципи організації і проведення науково-педагогічних досліджень
3. Методи науково-педагогічного дослідження.

Запитання для обговорення

1. Що означає метод як філософська категорія?
2. Визначте поняття «метод науково-педагогічного дослідження»?

3. На основі рефлексивного асмислення обґрунтуйте власне розуміння науково-педагогічного дослідження.
4. Назвіть та охарактеризуйте методи науково-педагогічного дослідження.
5. Обґрунтуйте методологічні основи та принципи організації і проведення науково-педагогічних досліджень у галузі викладання української мови та літератури.
6. Дайте розгорнуту характеристику етапів науково-педагогічного дослідження.
7. Прокоментуйте грецьке прислів'я: той, хто вірує – щасливий, а хто сумнівається – мудрий.

Завдання для самостійної роботи

1. Розробити запитання до анкети закритого характеру (відповідно до сформульованих вимог) на самостійно обрану тему.
2. Проаналізувати запитання анкети та здійснити оформлення результатів обробки даних проведеного у студентській групі анкетування.
3. Підготуйте інформацію щодо сучасних підходів до науково-педагогічних досліджень за матеріалами педагогічних видань.
4. Поміркуйте над висловлюванням І.Канта: «Мислити – значить розмовляти з самим собою ... слухати самого себе».
5. У парах здійсніть рефлексивний аналіз виконання завдань та роботи на занятті.

Проходження студентами педагогічної практики виступило як послідовний процес оволодіння різними видами професійно-педагогічної діяльності, розвитку педагогічної рефлексії та формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів, що забезпечувало самопізнання, самовизначення студентів у різних професійних ролях, вияв протиріч між

наявним і необхідним обсягом знань і умінь та виступило спонукальним фактором неперервної самоосвіти і самоудосконалення у професійно-педагогічній діяльності [116, 125].

В організації практики для студентів експериментальних груп ми виходили з потреб забезпечення суб'єкт-суб'єктного, неперервного і творчого характеру підготовки кожного студента. Змістово-організаційна побудова педагогічної практики як складової формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів включала підготовчий, навчально-діяльнісний та рефлексивний етапи. Підготовка до різних видів практики відбувалася на семінарських, лабораторно-практичних заняттях та при виконанні завдань для самостійної роботи, що сприяло формуванню рефлексивних знань і вмінь та їх удосконаленню через практичне застосування. Студенти вчилися спостерігати та аналізувати педагогічні явища, розв'язувати педагогічні задачі й аналізувати педагогічні факти, власну навчальну і педагогічну діяльність, розробляти методичні документи й матеріали; знайомилися з методологією і методикою педагогічного дослідження, опановували навичками самостійної роботи з науково-методичною літературою та навичками самоаналізу набутого досвіду.

Спинимось на більш докладному розкритті кожного з етапів. Підготовчий етап започатковувався настановчим семінаром, що проводився для керівників груп практикантів представниками факультету, відповідальними за організацію і проведення практики. На семінар запрошувалися представники загальноосвітніх шкіл (базових для проходження практики), які знайомилися з програмою та узгоджували вимоги до діяльності та режиму роботи студентів. У співробітництві навчальних закладів і ВНЗ враховувався науково-методичний потенціал та готовність педагогічного колективу до створення оптимальних умов проходження практики. Після обговорення та затвердження організаційних моментів з керівниками практики проходила настановча конференція, на якій студенти знайомилися з програмою та завданнями практики.

Навчально-діяльнісний етап передбачав виконання студентами програми практики, варіативних проблемно-пошукових завдань, аналіз та обговорення з керівниками, вчителями та іншими студентами результатів набутого досвіду професійно-педагогічної діяльності. Упродовж робочого етапу практики майбутні учителі-філологи готували матеріали для обговорення на підсумковій конференції. Для надання студентам допомоги під час проходження практики організовувалися консультації, на яких викладачі давали поради щодо змісту, форм і методів навчально-виховної роботи, аналізу професійно-педагогічної діяльності, рекомендації щодо літератури і технічних засобів навчання. У ході рефлексивного етапу відбувалася підготовка до підсумкової конференції (виступи, щоденники практики, виставки стендів, газет, дитячих робіт, результатів досліджень і т.ін.) та безпосередня рефлексія набутого професійно-педагогічного досвіду завдяки дискусіям у малих групах (за місцем проходження), а пізніше на підсумковій конференції, на якій узагальнювалися підсумки роботи, визначалися завдання практики, які виявилися для студентів найцікавішими/нецікавими, найскладнішими/найлегшими, окреслювалися недоліки і здобутки, інновації і творчі знахідки практикантів. В оцінці роботи практикантів зверталась увага на те, щоб звіти студентів про результати практики мали не формальний, а науково-дослідницький, рефлексивно-творчий характер.

У педагогічному щоденнику відображався план навчально-виховної роботи студентів-практикантів, рефлексивний аналіз проведених уроків та виховних заходів учителів і інших студентів, власної педагогічної діяльності та повсякденних педагогічних ситуацій, а також безпосередні враження від проходження практики, емоційне осмислення набутого досвіду.

Завданнями педагогічної практики у формуванні рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів виступили:

- закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань у процесі їх використання при розв'язанні професійно-педагогічних завдань;

- ознайомлення з напрямками і специфікою професійно-педагогічної діяльності вчителів-філологів, формування і розвиток педагогічних умінь, професійно значимих особистісних якостей майбутніх фахівців;
- розвиток рефлексивної культури та науково-дослідницького підходу до розв'язання педагогічних проблем і творчого підходу до виконання професійних обов'язків.

Розкриємо змістово-організаційні аспекти різних видів педагогічної практики у формуванні рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Метою літньої педагогічної практики виступило: закріплення теоретичних знань, формування і розвиток педагогічних умінь, оволодіння студентами різними формами і методами виховної роботи в умовах оздоровчого табору, розвиток педагогічної рефлексії у виховній роботі та практиці повсякденної взаємодії і спілкування з дітьми. Літня практика включала студентів у самостійну педагогічну діяльність, що характеризується розмаїттям і багатофункціональністю, оскільки вихователь постійно перебуває поряд з вихованцями табору, цілковито відповідає за життя і здоров'я, організацію дозвілля, відпочинку і розвитку, адекватного віковим та індивідуальним особливостям дітей. Важливими є не тільки професійні знання і уміння, а й його особистісні якості. У зв'язку з цим підготовка студентів до літньої практики здійснювалась у процесі вивчення педагогічних дисциплін та інструктивно-методичного збору як репетиції табірної зміни, що забезпечувало належну теоретико-методичну і практичну підготовку студентів до організації життєдіяльності дітей та дитячих груп в умовах оздоровчих таборів. Така підготовка включала: тренінги, практикуми ігрової, організаційно-дозвілєвої, туристичної, діяльності. За підсумками інструкційно-методичного збору проводився аналіз роботи, визначалися творчі знахідки, а також помилки і недоліки, що спонукали студентів до саморозитку та професійного самовдосконалення. Студенти одержували варіативні завдання для самостійної роботи, як-от: на основі педагогічних спостережень з'ясувати особливості адаптації дітей різного віку в тимчасовій

групі, запропонувати програму адаптації дітей на початку табірної зміни та здійснити педагогічний аналіз її впровадження, розробити програму оздоровчих та дозвіллевих заходів, підготувати сценарій літературного вечора і т.ін.. Після проходження літньої практики найкращі студенти залучались як методисти-інструктори до проведення підготовчих занять із студентами з молодших курсів.

Практика на четвертому курсі (тривалістю шість тижнів) набула діяльнісно-практичного характеру. У ході практики майбутні вчителі-філологи набували практичного досвіду проведення різних напрямів навчально-виховної роботи у школі, аналізу й оцінки власної професійно-педагогічної діяльності. Включення студентів у хід педагогічного процесу загальноосвітньої школи забезпечувало можливість включення у професійно-педагогічну діяльність, практичне опанування її змістом, орієнтування в перспективах і способах удосконалення згідно цілей професійно-педагогічної діяльності та конкретної педагогічної ситуації. Цьому сприяли бесіди з учителями з метою ознайомлення з вимогами до здійснення навчально-виховної роботи, досвідом планування і розробки уроків; з'ясування ставлення до результатів власної діяльності, доцільності й ефективності реалізованих дій, осмислення професійних завдань. У щоденниках практики студентами фіксувалися результати рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності та розв'язання завдань практики, стану та різних напрямів навчально-виховної роботи у школі. Рефлексивна позиція майбутніх учителів проявлялася у формулюванні цілей діяльності, осмисленні й коригуванні дій відповідно очікуваних результатів. Тим самим відбувалося співставлення теоретичних знань, моделей та стратегій організації професійної діяльності вчителя, що усвідомлювалися ними у вигляді науково-теоретичних знань, з реальними їх проявами. Показниками сформованості педагогічних умінь виступили: ступінь усвідомлення студентами своїх дій, вміння визначити причини та пояснити результат педагогічних дій; ступінь самостійності, відповідальності та активності студента. По завершенні

практики студенти філологи висловлювали письмові пропозиції щодо власного бачення удосконалення та покращення змістово-організаційних засад роботи студентів-практикантів.

На підсумковій конференції з педпрактики проводилися конкурси “Ярмарка ідей і талантів” та “Наша педагогічна майстерня”, що демонструвалися найкращі педагогічні доробки студентів. Досвід, здобутий студентами при проходженні практики, використовувався на навчальних заняттях з педагогічних дисциплін, зокрема, обговорювалися результати рефлексивного осмислення складних педагогічних ситуацій, інноваційні розробки та здобутки; а також у написанні курсових робіт. Студентам пропонувалося стати в позицію вчителя і поставити самому собі або однокурсникам запитання від імені вчителя.

Метою третього (продуктивно-творчого) етапу реалізації експериментальної моделі виступила рефлексія набутого досвіду професійно-педагогічної діяльності, удосконалення рефлексивних знань та умінь з використанням їх у практичній діяльності, розвиток творчого підходу до розв’язання професійно-педагогічних проблем. Завданнями третього етапу виступили:

- здобуття нових педагогічних знань та вмінь з опорою на рефлексію та перехід до самонавчання, стабілізація і корекція сформованих рефлексивних знань і вмінь, розвиток мотиваційних настанов і потреб у рефлексивній діяльності та особистісно-професійному саморозвитку;

- доповнення програм педагогічних курсів, змісту і завдань педагогічної практики і самостійної роботи рефлексивною складовою, упровадження спецкурсу «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя»;

- оцінка і самооцінка сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів, набутого досвіду педагогічної рефлексії з метою професійного самовдосконалення;

- закріплення умінь і навичок науково-дослідної роботи, становлення рефлексивно-творчого стилю професійно-педагогічної діяльності в ході педагогічної практики.

На цьому етапі, який співвідносився з періодом навчання студентів у магістратурі, реалізовувалися педагогічні умови: розвиток мотиваційних настанов на оволодіння рефлексивними знаннями та вміннями; упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, студентів у навчальних групах, що активізують рефлексивну домінанту та спонукають майбутніх учителів до рефлексивного виходу, застосування рефлексивних знань та умінь на теоретичному, методичному та практичному рівнях; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

На останньому етапі експериментального навчання змістово-організаційними засадами виступили спецкурс «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя», «Основи науково-педагогічних досліджень», традиційне та інтерактивне навчання, самостійна і позанавчальна робота студентів.

У розробці програми й змісту спецкурсу «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя» ми керувалися принципом налагодження міжпредметних зв'язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання (філософія, психологія, дидактика, теорія і методика виховання і т.ін.), наближення до сучасних досягнень науки, актуальних запитів професійно-педагогічної практики й осмислення та узагальненню теоретичних і прикладних знань з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Метою спецкурсу виступило розширення та закріплення основ професійно-педагогічної та рефлексивної культури майбутніх педагогів, формування системного підходу до вивчення й аналізу педагогічних явищ, розуміння студентами педагогічної рефлексії як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень

самоорганізації професійно-педагогічної діяльності; емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності та професійно-особистісного становлення і розвитку. Мета спецкурсу реалізовувалася через розв'язання освітніх завдань:

- розвиток професійно-педагогічної та рефлексивної культури студентів, спрямованості на професійно-педагогічну діяльність, настанов на професійно-особистісний саморозвиток;

- забезпечення міжпредметних зв'язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання, поглиблення та узагальнення теоретичних і прикладних педагогічних знань, закріплення рефлексивних педагогічних умінь з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності;

- формування цілісних уявлень про гуманістичний і творчий характер професійно-педагогічної діяльності як рефлексивного керівництва розвитком учнів;

- оцінка і самооцінка сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів, набутого досвіду педагогічної рефлексії з метою професійного самовдосконалення.

Спецкурс обіймав три модулі, що включали лекційні, практичні та лабораторні заняття, самостійну роботу студентів. По завершенні курсу залік відбувався за вибором студентів як у традиційній формі, так і у формі захисту реферата/групового проекту. Вивчення матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні забезпечувалося завдяки використанню інтерактивного навчання та розв'язання серії професійно-педагогічних задач.

Програма спецкурсу складалася з трьох модулів:

Модуль 1. Проблеми та перспективи професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя-філолога.

Модуль 2. Професійно-педагогічна та рефлексивна культура сучасного вчителя: сутність, специфіка, взаємозв'язки.

Модуль 3. Рефлексивна культура та професійно-особистісний саморозвиток сучасного педагога.

Проілюструємо приклад лекційного заняття з теми «Професійно-педагогічна та рефлексивна культура сучасного вчителя»

План

1. Педагогічна рефлексія як предмет наукового аналізу.
2. Сутність та взаємозв'язки професійно-педагогічної та рефлексивної культури.
3. Рефлексивна культура сучасного вчителя.

Питання для обговорення

1. У чому полягає професійно-педагогічна культура вчителя та які її складові?
2. Які взаємозв'язки професійно-педагогічної та рефлексивної культури?
3. У чому полягає розвивальна та регулятивна функція педагогічної рефлексії?
4. Яка роль рефлексивної культури у професійному становленні сучасного вчителя?
5. У чому ви вбачаєте причини труднощів студентів в оволодінні педагогічною рефлексією? Якою, з вашого погляду, повинна бути допомога з боку викладачів?
6. Який зв'язок ви вбачаєте між рефлексивною культурою вчителя і можливістю реалізації ним особистостіно-орієнтованого підходу в навчанні?
7. У яких професійних ситуаціях виявляється дефіцит рефлексивної культури вчителя?

Завдання для самостійної роботи

1. Здійсніть аналіз (за пропонованими джерелами) наукових підходів до визначення та розуміння сутності педагогічної рефлексії. Встановіть взаємозв'язки і відмінності, сфери застосування.

2. Схарактеризуйте наукові підходи до розуміння сутності професійно-педагогічної культури та шляхів її формування.

3. Обґрунтуйте взаємозв'язки та взаємозалежності професійно-педагогічної та рефлексивної культури вчителя.

4. Наведіть приклади із життя відомих педагогів, письменників, які досягли успіхів завдяки кропіткій роботі над собою.

5. Пригадайте випадок з вашого життя, коли рефлексивний підхід допоміг справитися з розв'язанням завдань або проблем.

6. Кого з ваших шкільних учителів уважаєте таким, що оволодів рефлексивною культурою. Обґрунтуйте свою думку. Чим такий вчитель, на ваш погляд, відрізнявся серед інших вчителів? Як виявлялася рефлексивна культура у взаємодії з учнями на уроках?

7. Підготуйте педагогічне есе на тему: «Рефлексивна культура сучасного вчителя-філолога».

На заняттях із спецкурсу використовувався професійний тренінг, елементами якого виступили: педагогічний задум; банк професійно-орієнтованих ситуацій; предмет тренінгу; ролі й функціональні обов'язки учасників; система оцінок у тренінгу. Ігровий момент тренінгових занять, акценти на виконання практичних завдань сприяли мобілізації можливостей і здібностей учасників. Професійно-орієнтовані ситуації пропонувалися через відеопокази, мультимедійні презентації, магнітофонні записи, нормативні документи, навчально-методичні комплекси; також використовувалися вправи: «рефлексивний консиліум» - обговорення учасниками (у великій або малих групах) професійної проблеми або ситуації, аналіз її підстав, пошук альтернативних шляхів розв'язання, рефлексивний прогноз ефективності і т.ін.; «рефлексивні дебати» - ігровий прийом на зразок «сократівського діалогу»; «рефлексивне інтерв'ю» - комунікативна методика, що розвиває як

уміння ставити запитання, так і внутрішню установку на вдумливий пошук відповідей; «рефлексивні уроки» - ігрові ситуації, в яких кожен учасник по черзі виконував ролі «вчителя» та «учня». Під час тренінгу ведучим активізувалися суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками та особиста позиція кожного.

Організація та проведення тренінгових занять передбачала: підготовчий, основний та рефлексивний етапи. На підготовчому етапі відбувалося:

- розроблення та погодження структурних елементів тренінгу з його учасниками;
- визначення проблемних професійно-рольових груп та ознайомлення учасників з умовами тренінгового процесу.

На підготовчому етапі викладач (ведучий тренінгу) звертав увагу на провідну ідею тренінгу, активізував інтереси у студентів до змісту роботи, пояснював механізм формування комплексного вміння ділової поведінки того, хто навчається; створював сприятливий клімат у навчальній групі та налаштовував на творчу атмосферу на занятті.

Основний етап визначався:

- організацією ігрового моделювання (імітації) професійної обстановки і введенням професійно-орієнтованої ситуації;
- оптимальним поєднанням індивідуальної та групової діяльності учасників у ході заняття, створенням нових проблемних груп чи ролей учасників тренінгу (постановка проблемних запитань та індивідуальних проблемно-пошукових завдань, звернення до аналізу проміжних результатів роботи і т. ін.).

На рефлексивному етапі, який проходив у вигляді загальногрупової дискусії з аналізу одержаних результатів тренінгового заняття, відбувалося:

- підведення підсумків заняття (визначення результатів вирішення конкретних ситуацій, обговорення й узагальнення одержаних результатів та порівняння їх з метою заняття);

- виявлення сукупності прийомів, які складають педагогічні вміння та визначення умов, що сприяють ефективному вирішенню професійно-орієнтованих ситуацій;

- обґрунтування особистого й загальногрупового внеску учасників у розв'язання проблеми, обговорення висновків та рекомендацій.

В умовах тренінгу студенти включалися в рефлексивну позицію по відношенню до себе та своєї діяльності, що спонукало звернення до самоаналізу і осмислення себе в професійно значущій ситуації. Проілюструємо прикладом проведення тренінгової ігрової ситуації «рефлексивний урок».

Процедура «рефлексивного уроку», тривалістю 15-20 хвилин, передбачала форму роботи в малих групах (до 6 чол.), в яких студенти розподілялися за ролями «учнів», «вчителів» та «спостерігачів». Студенти в ролі вчителів навчали «учнів» розумових або практичних умінь і навичок, а «спостерігачі» спостерігали за взаємодією в навчальному процесі, за ходом і результати навчання. Метою уроку було навчання синтаксичного розбору різних типів речень «учнів» середніх та старших класів.

Навчальні матеріали: картки з реченнями різної складності та різних типів, алгоритми синтаксичного розбору; бланки карток зворотного зв'язку (див. додаток В); орієнтовні запитання щодо обговорення проведеного уроку.

По завершенні «рефлексивного уроку» відбувалася перевірка засвоєння навчального матеріалу (оцінювання учнів, кожен з яких виконував контрольний розбір речення); заповнення учнями карток зворотного зв'язку та уважне ознайомлення з їх змістом.

Наступні процедури пов'язані з аналізом уроку, заснованому на принципі дзеркального відображення навчальної ситуації уроку очима «вчителя» та «учнів», висловлювання спостерігачів, що дозволило учасникам тренінгу відрефлексувати свої мотиви, дії та відносини. Спочатку обговорення уроку відбувається в «малому колі» (з опорою на орієнтовні запитання). Запитання для вчителя: Чому надавали перевагу в підготовці і проведенні уроку: змісту

навчального матеріалу; способу його пояснення; взаємодії з учнями; урахуванню вікових та індивідуальних особливостей учнів?

В якій мірі задуми, надії і очікування реалізувалися на уроці? Що відчуваєте після проведеного уроку (задоволення/незадоволення собою)?

Що нового для себе відкрили в професійно-педагогічній діяльності? Що нового набули завдяки досвіду учнівства? Чи потрібен він учителю?

Запитання для групи: Що, з вашого погляду, найбільшою мірою вплинуло на те, як був проведений урок: зміст матеріалу; вікові та індивідуальні особливості учнів; умови, в яких проходив урок; засоби навчання (наочні, технічні); позиція вчителя в процесі навчання (ставлення до уроку, компетентність, емоційний стан) і т.ін.?

Що б порадили один одному «вчитель», «учні» та «спостерігачі»?

Опорні запитання для обговорення рефлексивного уроку для великої групи (усіх учасників):

Яке ставлення до проведеного уроку у вчителів (короткий обмін враженнями про отриманий досвід)?

Наскільки вдалою і ефективною була обрана стратегія навчання? У чому вбачаєте її переваги і недоліки?

Що виступило причиною ефективності уроку (допомогло учням засвоїти навчальний матеріал і отримати задоволення від уроку)?

Якими були перешкоди в досягненні оптимального результату?

Який досвід можна використовувати в подальшому?

У професійному тренінгу майбутні вчителі апробували й осмислювали себе у професійній ролі. На відміну від педагогічної практики в таких умовах знайомство студентів з ролями відбувалося в сприятливій, але й поряд з тим професійно реальній ситуації із отриманням зворотного зв'язку від студентів, що виступали в ролі «учнів» та спостерігачів. Послідовне виконання ролей «вчителя» й «учня» сприяло глибшому пізнанню себе як особистості і як суб'єкта професійної діяльності та отриманню об'єктивних уявлень про реальний педагогічний вплив. Участь у груповому рефлексивному аналізі

уроку дозволила отримати більш повне уявлення про педагогічну діяльність вчителя (від розробки стратегії уроку до її результатів).

У ході вивчення курсу «Основ науково-педагогічних досліджень» на етапі магістерської підготовки відбувалося поглиблення методологічних і теоретичних знань та практичних умінь організації і проведення науково-педагогічних досліджень у галузі викладання української мови та літератури (зарубіжної літератури), формування в майбутніх педагогів професійного інтересу до здійснення науково-педагогічних досліджень; умінь організації експериментальної та інноваційної освітньої діяльності в навчальних закладах різних типів, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду. Студенти поглиблювали та вдосконалювали набуті рефлексивні знання та вміння через постійне здійснення самоаналізу в процесі навчання (самопостереження, самоконтроль, самооцінка); самоаналізу ретроспективного типу (звернений у минуле) та самоаналізу прогноуючого типу (самопередбачення, самозобов'язаність, самозвіт).

Оскільки у програмі професійно-педагогічної підготовки магістрів значну частину навчального матеріалу відведено на самостійне опрацювання, то у процесі експериментального навчання значна увага приділялась ефективному змістово-організаційному забезпеченню самостійної проблемно-пошукової роботи студентів за різною проблематикою. Самостійна робота студентів, завдання для якої добирались з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних професійно-педагогічних проблем, органічно поєднувалась з лекційними, і семінарськими заняттями, позанавчальною роботою. У процесі дослідно-експериментальної роботи пропонувалася апробована у практиці логіка дій, зокрема: чіткого визначення провідних та другорядних фактів; окреслення ключових проблем, що актуалізує педагогічна ситуація та урахування усіх позицій діючих осіб; визначення альтернатив щодо окреслених проблем як підґрунтя вибору стратегії розв'язання ситуації; вироблення рекомендацій відносно подальших

дій. Завдання спрямовувалися на засвоєння студентами системи знань, формування професійних умінь, стимулювання творчого пошуку, здобуття знань шляхом аналізу педагогічних явищ, задач і ситуацій, розробки програм, установлення зв'язків і взаємозалежностей.

На заняттях створювалася рефлексивна атмосфера що досягалося завдяки використанню диференційованих за рівнем складності проблемно-варіативних завдань, що стимулювали вихід студентів у рефлексивну позицію, діалогічності та співробітництва студентів у малих та великій групах, поєднання контролю викладача за ходом та результатами навчання з самоконтролем і взаємоконтролем. Відбувалася поетапна організація групової пізнавальної діяльності: орієнтація в ході виконання пропонованих завдань та визначення мети і завдань роботи в мікрогрупах; планування і виконання роботи в мікрогрупах; рефлексивний аналіз членами мікрогрупи виконаної роботи і відповідне її коригування в мікрогрупах; міжгруповий аналіз і корекція виконаної роботи, загальна рефлексія та підведення підсумків групової пізнавальної діяльності. У процесі моделювання і проведення ділових ігор враховувалися психолого-педагогічні принципи (двоплановості гри та імітаційного моделювання конкретних умов професійно-педагогічної діяльності; проблемності й діалогічного спілкування), що відображають логіку, структуру і внутрішні зв'язки ігрового процесу як засобу і форми контекстного навчання.

Проілюструємо приклад практичного заняття з теми «Особистість та професійно-педагогічна діяльність учителя як предмет рефлексивного осмислення».

План

1. Особистість учителя та її спрямованість. Професійно значимі особистісні якості.
2. Професійно-педагогічна діяльність: сутність, цілі, зміст. Мотивація педагогічної діяльності.

2. Інновації та творчість у педагогічній діяльності. Педагогічна майстерність та мистецтво.

Завдання для роботи в парах та мікрогрупах. Протягом 3-5 хв. записати всі асоціації до слова вчитель. Прочитати перелік та вибрати три слова, які найповніше відображають сутність. В обговоренні в парах аргументувати свій вибір.

На основі результатів попереднього завдання скласти професійний і особистісний портрет сучасного вчителя-філолога, який обговорюється в мікрогрупах, на основі чого кожна мікрогрупа представляє свою позицію.

Робота в парах за пропонованими педагогічними задачами і ситуаціями (за матеріалами видання Бордовская Н., Реан А. Педагогика.- СПб.: Питер, 2003.- 304 с.- С. 208-242).

Підсумки заняття.

Запитання для обговорення

1. Якими особистісними характеристиками повинен володіти педагог? Які його професійно значимі якості?
2. Які сучасні підходи та характеристики професійно-педагогічної діяльності?
3. Які уміння необхідні вчителю для ефективного здійснення професійно- педагогічної діяльності?
4. Як взаємозв'язані між собою професійне зростання та особистісний розвиток педагога? Яка роль педагогічної рефлексії в цьому процесі?
5. Які чинники виявляють найбільший вплив на професійно-особистісний саморозвиток педагога?
6. Якого значення набуває процес розвитку і формування професійно-значимих особистісних якостей у професійному саморозвитку педагога?

7. У чому виявляється емпатія як індивідуально-психологічна якість людини? Спробуйте обґрунтувати взаємозв'язок рефлексивної здатності вчителя з його здатністю до емпатії.

8. Що таке інновації та творчість у професійно-педагогічній діяльності?

9. Педагогічна професія – майстерність чи мистецтво?

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте та узагальніть провідні наукові позиції (за пропонуваними джерелами) щодо структури й функцій професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога.

2. Запропонуйте власний варіант структури професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога, визначте її провідні функції, найважливіші характеристики та умови ефективності.

3. Обґрунтуйте власне розуміння педагогічної майстерності та педагогічного мистецтва. Доведіть, що діяльність виступає одним із провідних факторів особистісного розвитку.

4. Підготуйте авторську програму педагогічних заходів для ознайомлення студентів бакалаврату з педагогічною рефлексією. Складіть список рекомендованих джерел.

5. Обґрунтуйте значення рефлексивної культури у професійному самовихованні сучасного вчителя.

6. Розробіть проекти та інструкції рольових ігор, що передбачають проведення студентами фрагментів уроків, виховних заходів, батьківських зборів. Упорядкуйте відповідний блок матеріалів.

7. Доберіть завдання, спрямовані на активізацію професійного саморозвитку студентів бакалаврату.

8. Підготуйте розповідь про відомого вам із публікацій або особистого досвіду вчителя як митця і майстра професійно-педагогічної діяльності. Проаналізуйте методи, прийоми та результати його роботи.

Проілюструємо приклад гри «Шкільні образи». Завдання гри: розвиток умінь оцінювати себе з різних позицій, враховувати особливості «портретів» в очах: учнів, батьків, колег, адміністрації.

Учасники поділялися на групи і розмірковували над тим, якими бачать один одного учні, вчителі, керівники школи та добирали відповідні культурні аналоги або вигадані образи (казковий персонаж, герой літературного твору, мультфільму і т.ін.), які характеризують певну людину та відображають сприйняття цієї людини іншими людьми. Метод культурного аналога був створений в педагогіці рефлексивної співтворчості (М.Карнелович, С.Степанов). Учасники мікрогруп добирали культурні аналоги, які відображали рефлексивні уявлення: а) учитель очима колег, б) учитель очима адміністрації; в) учитель очима учнів; г) учитель очима батьків учнів; д) учень очима вчителів; е) учень очима батьків; е) учень очима учнів; ж) учень очима адміністрації.

Пізніше учасники мікрогруп представляли персонажів, використовуючи інсценівки, девізи, літературну та художню творчість. Назви і характеристики персонажів записувалися на папері великого формату. По завершенні учасники гри аналізували обмеження і переваги представлених персонажів. Також у мікрогрупах студенти створювали і обговорювали образи «ідеального учня» та «ідеального вчителя» як взірців для майбутньої педагогічної діяльності.

Зміст прикінцевого етапу практики зумовлений її науково-асистентським спрямуванням. У зв'язку з чим при підготовці до неї викладачі і методисти знайомили студентів з типовими труднощами і проблемами адаптації та професійно-педагогічної діяльності початківця. Задля цього проводилися додаткові консультації та знайомство з досвідом випускників, виставки методичних доробків. Головними напрямками науково-виробничого стажування були: професійно-педагогічний (підготовка, проведення, аналіз і самоаналіз навчальних занять із учнями та студентами); методичний (вивчення й розробка методичних

матеріалів, рефлексія й узагальнення власного методичного досвіду), науково-дослідницький (проведення самостійної науково-дослідної роботи в межах пропонованої проблематики та її рефлексивний аналіз). Магістранти під керівництвом наставників від профільних кафедр проводили практичні заняття з педагогічних навчальних дисциплін, відвідували заняття колег і брали участь у їх аналізі та обговоренні (не менше 4 щотижневих практичних занять). Передусім зверталися до рефлексивного аналізу дій студентів, які вони виконували під час підготовки до занять і виховних заходів, їх проведення і оцінювання досягнутих результатів. У здійсненні рефлексивного аналізу досвіду професійно-педагогічної діяльності виходили з урахування: правильності постановки цілей, їх трансформації в конкретні задачі та адекватності головних і супідрядних завдань до необхідних умов; відповідності змісту діяльності вихованців до поставлених завдань й ефективності згідно сучасних науково-практичних підходів використаних методів, прийомів і засобів професійно-педагогічної діяльності; причини труднощів, успіхів і невдач у ході реалізації дидактичних завдань. Пропонувалося дати відповіді на запитання: Що я вмію і можу як майбутній фахівець?; Як інші сприймають мою фахову компетентність?; У яких напрямках слід попрацювати над собою для самовдосконалення? і представити відповіді у формі твору-роздуму. Результати спостережень та аналізу й самоаналізу фіксувалися у щоденниках практики магістрантів.

Також студенти писали в щоденниках твори-роздуми з досвіду, отриманого у ході магістерської практики, орієнтовною тематикою яких було «Рефлексивна культура педагога», «Педагогічна рефлексія та навчально-виховний процес у ВНЗ», «Шляхи становлення рефлексивної культури в ході професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ».

Відзначимо, що у процесі експериментального навчання методичне забезпечення для студентів з педагогічних дисциплін (тексти лекцій, плани семінарських і лабораторно-практичних занять, завдання для самоперевірки і

самостійної роботи студентів, теми рефератів, критерії оцінювання якості виконання завдань, словники ключових слів і термінів, літературні джерела) було представлено у друкованому й електронному варіантах.

Продуктивне науково-методичне забезпечення вивчення педагогічних дисциплін зумовило проведення ґрунтовної пропедевтичної роботи та навчально-методичних семінарів з викладачами профільних кафедр з метою чіткого окреслення цілей і завдань, змісту і форм організації навчання задля формування рефлексивної культури в майбутніх учителів-філологів. Властиві для інтерактивного навчання взаємодія і співробітництво членів групи вимагали урахування: постійної зміни позицій, стимулювання пізнавальних інтересів, творчості учасників; формування діалогічності спілкування, розподілу і координації дій на основі рефлексії, взаємоконтролю і взаємооцінки; практичного відпрацювання типових професійних ситуацій в навчальних умовах, що активізувало професійне становлення майбутніх фахівців. Водночас робота у групах вимагала витрат навчального часу на процеси групової динаміки, а також урахування організаційних труднощів злагодженої координації роботи малих груп. Зауважимо, що для застосування інтерактивних та проблемно-варіативних форм і методів у навчальному процесі ВНЗ у викладанні педагогічних дисциплін необхідно: глибоко знати теорію інтерактивного та проблемного навчання, технології застосування інтерактивних і проблемних методів; орієнтуватися щодо виділення розділів, тем і завдань, які доцільно вивчати з допомогою інтерактивних і проблемних методів та добору педагогічних задач й ситуацій; підготувати студентів до включення в інтерактивне і проблемне навчання; постійно здійснювати рефлексивний аналіз проведеної роботи.

Отже, формування рефлексивної культури студентів виступило складовою цілісного процесу підготовки майбутніх учителів-філологів, ядром якої була професійно-педагогічна підготовка, що відображала специфічні особливості, зумовлені характером рефлексивної діяльності педагога. Сутністю професійно-педагогічної підготовки студентів виступила система

змістово-педагогічних та організаційно-методичних засобів, спрямованих на формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів.

2.3. Оцінка сформованості рефлексивної культури у студентів експериментальної та контрольної груп

На прикінцевому етапі експериментального дослідження вирішувалися завдання: виявлення загальних тенденцій та динаміки змін у кількісних і якісних показниках та рівнях сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у контрольній і експериментальній вибірках, що відбулися завдяки впровадження експериментальної моделі та реалізації досліджуваних педагогічних умов. Вирішення цих завдань забезпечувалося упорядкуванням, узагальненням і статистичною обробкою отриманих емпіричних даних, що дозволило виявити ефективність формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів в умовах експериментального навчання порівняно з традиційним. Нами було проведено порівняльний аналіз рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів з результатами констатувального етапу, задля чого використовувалася методика дослідження, описана в п.2.1.

Загальний інтегративний показник сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів визначався згідно окреслених нами критеріїв. Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості рефлексивної культури студентів контрольної та експериментальної груп відображено в таблиці 2.8 та рис.2.2.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості рефлексивної культури в експериментальній та контрольній групах майбутніх учителів-філологів (%)

Рівні	Констатувальний етап			Формувальний етап	
	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ	КГ Q1	ЕГ
Оптимальний	3,2	8,8	2,9	10,4	34,1
Достатній	9,4	25,9	9,8	27,1	46,5
Первинний	24,5	46,2	23,8	44,8	19,4
Елементарний	62,9	19,1	63,5	17,7	-

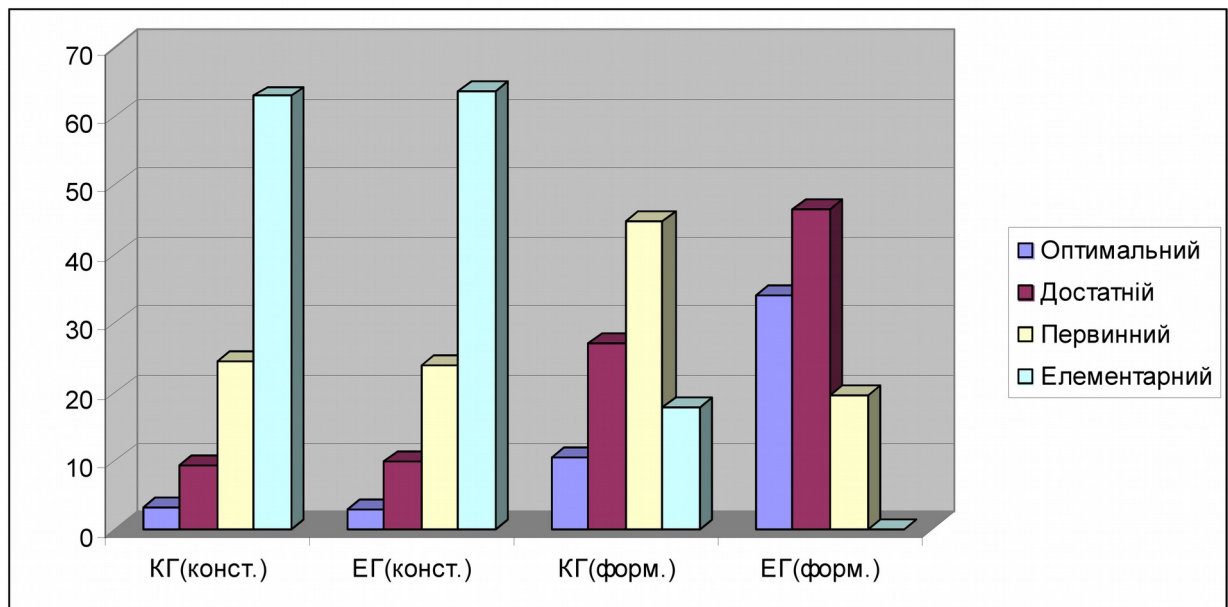


Рис.2.2. Рівні сформованості рефлексивної культури експериментальної та контрольної груп (%)

Опис одержаних результатів подається згідно послідовності констатувальної частини експерименту. З метою одержання статистично вірогідних даних було проведене обрахування коефіцієнта значимості Стьюдента. Зауважимо, що між показниками сформованості рефлексивної культури констатувального і контрольного зрізів експериментальної групи відзначено значущі відмінності на рівні значимості ($t=4,72$; $p \leq 0,01$). Натомість вірогідних відмінностей між показниками контрольної групи Q2 першого і другого зрізів не зафіксовано.

Відображені в таблиці результати засвідчують кількісні зміни рівнів сформованості рефлексивної культури в обох групах студентів-філологів. Однак позитивна динаміка зростання рівня сформованості рефлексивної культури є статистично значимою лише в експериментальній групі. Зазначимо, що проміжні дані визначення рівнів сформованості за кожним критерієм подано в додатках (див. додаток Б). Отримані результати переконливо доводять, що в умовах організації та проведення експериментального навчання досягнуто ефективне формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Згідно таблиці, незначними виявилися відмінності рівневої динаміки майбутніх учителів-філологів контрольних груп, що засвідчує недостатню ефективність традиційного навчання щодо формування рефлексивної культури студентів-філологів.

Оптимального рівня сформованості рефлексивної культури досягли 34,1% досліджуваних експериментальних та 10,4% студентів контрольних груп (КГ Q1), тоді як на початковому етапі на такому рівні знаходилося 3,2% (ЕГ) та 2,9% (КГ Q1) студентів. Майбутні вчителі, які досягли оптимального рівня сформованості рефлексивної культури, демонстрували високий ступінь суб'єктивного контролю та особисту відповідальність, адекватну самооцінку і впевненість у власних силах, прагнення до досягнень у різних видах діяльності, високий ступінь онтогенетичної рефлексії; узагальненість та системність теоретичних знань, повне і глибоке засвоєння змісту і обсягу понять, розуміння зв'язків між поняттями, вільне орієнтування в наукових джерелах, свідомо визначали цілі діяльності в конкретних ситуаціях; виявили високий ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, високу креативність та здатність до активного саморозвитку. Майбутні фахівці з експериментальних груп, які досягли оптимального рівня сформованості рефлексивної культури, мали високу академічну успішність, були активними учасниками олімпіад та конкурсів, шкільних ініціатив, відвідували педагогічні гуртки, клуби та студії, брали участь у науково-дослідній роботі,

наставницькій роботі із студентами з молодших курсів, розробці та реалізації проектів, працювали над програмами особистісно-професійного самовдосконалення. Проілюструємо приклади уривків творів студентів експериментальних груп про педагогічну рефлексію та рефлексивну культуру вчителя, її значення для майбутньої професії.

Олена З.: «Оволодіння вчителем рефлексивною культурою забезпечує успішність його професійного становлення та самовдосконалення, порівняння результатів своєї діяльності з поставленими цілями та відповідне коригування діяльності, пошук засобів й способів її покращення. Завдяки рефлексії та критичному мисленню відбувається становлення, самовизначення і самореалізація вчителя, коли він пізнає і розуміє себе, не в абстрактному сенсі педагогічних термінів, а в реаліях конкретного педагогічного процесу, що дозволяє йому зіставляти себе, свої думки, емоції, дії з думками, емоціями і діями інших учасників педагогічного процесу».

Павло Г.: «Педагогічна рефлексія не обмежується лише пасивними розмірковуваннями, усвідомленням та осмисленням, а спонукає до активних змін засобів й основ педагогічної діяльності з метою коригування ситуації, оптимізації і гармонізації дій учителя задля досягнення оптимальних цілей педагогічного процесу найбільш ефективними засобами».

Олександра Т.: «Сучасний педагог – не тільки організатор навчально-виховного процесу, але й творець педагогічних інновацій та середовища, в якому розвивається та формується особистість дитини. Постійний педагогічний пошук і вдосконалення неможливий без розвинених професійних рефлексивних механізмів, що, на мою думку, дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні натхнення та майстерності».

Вероніка М.: Завдяки оволодінню рефлексивною позицією та рефлексивним виходом педагог чітко усвідомлює мету власної діяльності, хід та результати педагогічної діяльності, розвиває гнучкість професійної позиції, відповідаючи на запитання: Що я роблю?; Як я це зроблю?, Чому або

навіщо я це роблю?; Як зробити, щоб отримати ефективні результати? Як буде, якщо я ...?.

Крім покращення якості педагогічних знань, студенти експериментальних груп виявили самостійність і особисту відповідальність. Якщо випускники контрольних груп здебільшого відповідальність за труднощі в навчанні та при проходженні практики покладали на ВНЗ, то студенти експериментальних груп демонстрували розуміння того, що ступінь їхньої самостійності та академічної успішності визначається позицією самого студента. Відповіді майбутніх учителів на теоретичні запитання характеризувалися розгорнутістю суджень, осмисленістю, переконливістю доведень. Проілюструємо прикладами відповіді студентів, які досягли оптимального рівня сформованості рефлексивної культури (у порівнянні з констатувальним етапом).

Денис Г.: «У філософській та психолого-педагогічних дослідженнях (В.Андрющенко, І.Бех, В.Давидов, Є.Ісаєв, В.Розін, В.Слободчиков, Г.Щедровицький та ін.) вказується на те, що рефлексія має як критичні, так і евристичні витoki, оскільки є джерелом нового знання. Завдяки рефлексії відбувається критичний аналіз змісту й методів пізнання, осмислення ходу та результатів діяльності. Педагогічна рефлексія постає як спрямованість педагогічного мислення на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури педагогічної діяльності та її результатів».

Денис Г.(на констатувальному етапі): “Педагогічна рефлексія - реакція на збудження”.

Галина Ф.: «Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то педагогічна рефлексія – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, власних можливостей і компетентності з тим, чого вимагає педагогічна діяльність. Педагогічна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку,

самооцінки, обговорення із собою власних планів й досвіду роботи, реального й уявлюваного».

Галина Ф. (на констатувальному етапі): «Педагогічна рефлексія – це здатність педагогічно мислити».

Олег Г.: «Рефлексивна позиція у педагогічній діяльності - це позиція так званого рефлексивного виходу стосовно педагогічної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для педагога особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення зумовлений соціальним характером діяльності, оскільки особистість пізнає себе в ході розгортання діяльності, вдивляючись в інших, зіставляючи себе з ними».

Олег Г. (на констатувальному етапі): «Рефлексивна позиція в педагогічній діяльності – це наявність чітких педагогічних орієнтирів і переконань».

Для майбутніх фахівців експериментальних (46,5% студентів, до експерименту 9,8%) та контрольних груп (27,1%, на вихідному етапі – 9,4% у КГ Q1 та 25,9% у КГ Q2), що знаходилися на достатньому рівні сформованості рефлексивної культури, властивий нерівномірний розвиток складових рефлексивної культури за окремими критеріями. Студенти-випускники, які знаходилися на достатньому рівні сформованості рефлексивної культури демонстрували середній ступінь суб'єктивного контролю, готовність до особистої відповідальності, адекватну самооцінку, оптимізм та активність у різних видах діяльності, середній ступінь онтогенетичної рефлексії; володінням теоретичними знаннями, але недостатньо повне і глибоке розкриття змісту понять, окремі неточності у їх визначенні, розумінні принципів, що лежать в основі практичного застосування; середній рівень сформованості рефлексивних педагогічних умінь, середню креативність та здатністю до саморозвитку. Відповіді досліджуваних на теоретичні питання були правильними, проте непоширеними, переважно зводилися до відтворення визначення понять,

спостерігалось домінування репродуктивного характеру, що відрізняло їх від відповідей студентів оптимального рівня сформованості рефлексивної культури. Водночас студенти зверталися до рефлексивних умінь, аналізуючи причини власних труднощів та невдач в навчальній роботі та педагогічній діяльності під час практики. Проілюструємо прикладами відповіді студентів.

Лариса Д.: «Процес становлення рефлексивної позиції учнів та студентів підлягає педагогічному керівництву. Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, який прилучає учнів до самоаналізу навчальної діяльності і формування її компонентів, стимулює їх на міркування, формує здатність подивитися збоку на свою діяльність».

Лариса Д. (на констатувальному етапі): «Педагогічна рефлексія передбачає рефлексивні вміння, тобто здатність до роздумів».

Ольга Б.: «Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою педагогічної роботи як співвіднесення себе і можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає педагогічна діяльність. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання вчителя, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності».

Ольга Б. (на констатувальному етапі): «Рефлексивна культура – це культура самоаналізу й самовиховання».

Марина О.: «Педагогічна рефлексія – не тільки знання й розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, інші розуміють «рефлексуючого» (особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення».

Марина О. (на констатувальному етапі): «Педагогічна рефлексія – це самоосвіта вчителя».

Тетяна Ш.: «Розвиток рефлексивних педагогічних умінь скеровує педагога на постійний «зворотний зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції учня, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень».

Тетяна Ш. (на констатувальному етапі): «Рефлексивні вміння – це спосіб аналізу власної педагогічної діяльності, уроків колег».

Первинний рівень сформованості рефлексивної культури виявлено у 19,4% студентів експериментальних (на початковому етапі 23,8%) та 44,8% досліджуваних контрольних груп (було 24,5% КГ Q1 та 46,2% КГ Q2). Первинний рівень сформованості рефлексивної культури в обох групах характеризувався таким станом, коли мали місце нижчий за середній ступінь розвитку суб'єктивного контролю, завищена або занижена самооцінка, низький ступінь розвитку онтогенетичної рефлексії; безсистемні знання, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять (відповіді студентів потребували уточнення та доповнень), спостерігалися труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, аналізі та самоаналізі власної діяльності; студенти виявили нижчий за середній ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь та креативності, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, створення відповідних умов.

Елементарний рівень сформованості рефлексивної культури не виявлено у студентів експериментальних груп (порівняно з 63,5% на попередньому етапі). У досліджуваних контрольних груп на елементарному рівні сформованості рефлексивної культури перебувало 17,7% випускників (порівняно з вихідним етапом 62,9% КГ Q1 та 19,1% КГ Q2). Для елементарного рівня сформованості рефлексивної культури студентів контрольних груп властивим був низький ступінь розвитку суб'єктивного контролю, занижена самооцінка, пасивність і невпевненість, повна відсутність рефлексії минулого досвіду; фрагментарність теоретичних знань, сформованість знань на рівні уявлень (у відповідях припускалися

принципових помилок); студенти виявили низький ступінь сформованості рефлексивних педагогічних умінь, низький творчий потенціал та загальмований саморозвиток.

Отже, одержані у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів позитивні і вірогідні результати реалізації педагогічних умов та впровадження експериментальної моделі, засвідчують їх достатню ефективність і підтверджують положення висунутої гіпотези, дають підстави вважати мету та завдання дослідження реалізованими.

Висновки з другого розділу

Формування рефлексивної культури студентів виступило складовою цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Сформованість рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів розглядалася нами як результат професійно-педагогічної підготовки та інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний, діяльнісно-творчий компоненти. Згадані компоненти виступають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів. Задля діагностування сформованості рефлексивної культури студентів філологічних спеціальностей нами була розроблена експериментальна методика та виокремлено особистісний, пізнавальний, діяльнісно-креативний критерії, кожен з яких розкривався через систему емпіричних показників, що відображали ступінь вираження окремих компонентів сформованості рефлексивної культури студентів-філологів.

Результати констатувального експерименту проілюстрували переважання елементарного і первинного рівнів сформованості рефлексивної культури як у студентів-першокурсників, так і у випускників та недостатнє програмно-методичне забезпечення задля формування рефлексивної культури в ході

професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Так, у 63,5% (ЕГ) та 62,9% (КГ Q1) студентів-першокурсників виявлено первинний рівень сформованості рефлексивної культури, а елементарний рівень нами діагностовано у 23,8% (ЕГ) та 24,5% (КГ Q1) досліджуваних. Такий стан підтвердив потребу розробки та апробації педагогічних умов, експериментальної моделі та методики формування рефлексивної культури студентів у ході професійно-педагогічної підготовки.

Результати реалізації педагогічних умов та впровадження розробленої моделі формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у навчально-виховний процес ВНЗ засвідчили їх ефективність, що підтверджується кількісно-якісними змінами сформованості рефлексивної культури студентів філологів.

У ході першого етапу реалізації розробленої нами моделі формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі експериментального навчання сформувалися мотиваційні настанови студентів на здобуття професійно-педагогічних знань і вмінь, на рефлексивну діяльність як у сфері пізнання, так і взаємодії з викладачами та однолітками, інтерес до обраної професії. Спеціальна організація першого етапу сприяла ознайомленню з роллю, яку відіграють механізми рефлексії в особистісному становленні та професійному розвитку, зростанню пізнавальної активності та відповідального ставлення до навчання, закріпленню як загальнонавчальних умінь, так і вмінь самостійної роботи, розвитку співробітництва в навчальній діяльності та успішній адаптації до навчання у ВНЗ, формуванню потреби в рефлексивних знаннях і вміннях.

Проходження когнітивно-діяльнісного (другого) етапу експериментального навчання забезпечило оволодіння майбутніми учителями-філологами педагогічними і рефлексивними знаннями, розвиток рефлексивних умінь на теоретичному, методичному та практичному рівнях, включення студентів у рефлексивну діяльність, що забезпечувалося завдяки оптимальному поєднанню теоретичної і практичної підготовки у формуванні

рефлексивної культури студентів, розвитку професійно-педагогічної мотивації, доповненню програм педагогічних курсів, змісту і завдань педагогічної практики, самостійної та позанавчальної роботи рефлексивною складовою. Організація самостійної і науково-дослідної роботи студентів (написання рефератів, курсових робіт, виступи з доповідями, участь у педагогічних гуртках та студіях, проблемних групах, розробка проектів і т.ін.) та її необхідне методичне забезпечення з опорою на суб'єкт-суб'єктний та проблемно-варіативний підходи забезпечили необхідне поглиблення рефлексивних знань, розвиток рефлексивних умінь студентів, які оперували знаннями та вміннями як в знайомих, так і в нових умовах, включалися в рефлексивну діяльність при розв'язанні проблемних педагогічних завдань, ситуацій і задач.

На завершальному (продуктивно-творчому) етапі формування рефлексивної культури студентів відбулася рефлексія набутого досвіду професійно-педагогічної діяльності, удосконалення рефлексивних знань та умінь з використанням їх у практичній діяльності, розвиток творчого підходу до розв'язання професійно-педагогічних проблем. Відповідне організаційно-методичне забезпечення навчальної та позанавчальної роботи студентів (доповнення змісту і завдань педагогічної практики і самостійної роботи рефлексивною складовою, упровадження спецкурсу «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя») сприяло здобуттю нових педагогічних знань та умінь з опорою на рефлексування та переходу до самонавчання, стабілізації і корекції сформованих рефлексивних знань і вмінь, розвитку мотиваційних настанов і потреб у рефлексивній діяльності та особистісно-професійному саморозвитку.

За результатами формувального експерименту виявилось, що оптимального рівня сформованості рефлексивної культури досягли 34,1% досліджуваних експериментальної та 10,4% студентів контрольної груп (КГ Q1), тоді як на початковому етапі на такому рівні знаходилося 3,2% (ЕГ) та 2,9% (КГ Q1) студентів. Достатній рівень сформованості рефлексивної

культури засвідчили 46,5% студентів експериментальних (до експерименту - 9,8%) та 27,1% студентів контрольних груп (на вихідному етапі – 9,4% КГ Q1 та 25,9% КГ Q2). Первинний рівень сформованості рефлексивної культури виявлено у 19,4% студентів експериментальних (на початковому етапі 23,8%) та 44,8% досліджуваних контрольних груп (було 24,5% КГ Q1 та 46,2% КГ Q2). Елементарний рівень сформованості рефлексивної культури не виявлено у студентів експериментальних груп (порівняно з 63,5% на попередньому етапі), водночас у контрольних групах досліджуваних на елементарному рівні сформованості рефлексивної культури перебували 17,7% КГ Q1 випускників (порівняно з 62,9% КГ Q1 на вихідному етапі та 19,1 % КГ Q2). З метою одержання статистично вірогідних даних нами було проведено обрахування коефіцієнту значимості Стюдента. Зауважимо, що між показниками сформованості рефлексивної культури констатувального і контрольного зрізів експериментальної групи відзначено значущі відмінності на рівні значимості ($t=4,72$; $p\leq 0,01$). Натомість, вірогідних відмінностей між показниками контрольної групи Q2 першого і другого зрізів не зафіксовано.

1. Павелків К.М. Діагностика сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів/ К.М.Павелків //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2010. - №11-12. – С. 173-179.

2. Павелків К.М. Основи рефлексивної культури сучасного вчителя: програма спецкурсу та методичні рекомендації [для студ. філологічних спец. вищих пед. навч. закл.] / К.М.Павелків.- Рівне: РДГУ, 2010.- 27 с.

3. Литвиненко С.А., Павелків К.М. Сучасні організаційні форми професійно-педагогічної підготовки: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика»], (7-8 жовтня 2010 року) – Одеса, 2010. – С. 54-55.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено рефлексивну культуру майбутніх учителів-філологів, розроблено й науково обґрунтовано педагогічні умови та

модель формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Здійснений аналіз філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних джерел підтвердив, що розвиток і становлення рефлексивної культури студентів є важливою складовою цілісного освітнього процесу і слугує важливим підґрунтям, що забезпечує самопізнання і професійне самовдосконалення педагогів. Під рефлексивною культурою майбутнього вчителя-філолога розуміємо інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти, що реалізуються через оцінку й узагальнення найістотніших ознак педагогічного процесу та забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань, професійне та особистісне самовдосконалення.

Професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя є інтегральним системним, динамічним утворенням особистості, яке характеризує рівень оволодіння ним педагогічною теорією і практикою, сучасними педагогічними технологіями та визначає його професійну поведінку і діяльність, особистісний і професійний розвиток. Педагогічна рефлексія виступає як процес і результат аналізу власної діяльності і професійно-педагогічних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та якостей з вимогами педагогічної професії.

Критеріями сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів виступили: особистісний - із показниками: ступінь суб'єктивного контролю, інтегральна самооцінка особистості, самооцінка онтогенетичної рефлексії; пізнавальний - із показниками: повнота і глибина засвоєння змісту понять, повнота і глибина засвоєння обсягу понять, узагальненість та усвідомленість знань, здатність до аналізу й оцінки професійно-педагогічної діяльності та самого себе як її суб'єкта; діяльнісно-креативний - із показниками: сформованість рефлексивних умінь, ступінь

творчого потенціалу, ступінь креативності, здатності до саморозвитку. У дослідженні схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури: оптимальний, достатній, первинний, елементарний. Виявлено первинний рівень сформованості рефлексивної культури у 63,5% (ЕГ) та 62,9% (КГ Q1) студентів-першокурсників, елементарний рівень було діагностовано у 23,8% (ЕГ) та 24,5% (КГ Q1). На достатньому рівні перебувало 9,8% студентів (ЕГ) та 9,4% (КГ Q1), а оптимального рівня досягло 2,9% студентів (ЕГ) та 3,2% (КГ Q1) Студенти-випускники (КГ Q2) також засвідчили перевагу елементарного (19,1%) і первинного (46,2%) рівнів сформованості рефлексивної культури, а достатнього та оптимального рівнів досягли – відповідно 25,9% та 8,8% досліджуваних КГ Q2. Аналіз індивідуальних планів роботи вчителів, планів роботи шкільних методоб'єднань учителів-філологів довів, що спеціальна робота щодо розвитку рефлексивної культури у практиці професійно-педагогічної діяльності не проводиться. Водночас результати анкетування проілюстрували, з одного боку, необізнаність учителів-філологів щодо переваг у професійному розвитку, які надає сформована рефлексивна культура, а з іншого - потребу у здійсненні самоаналізу й самооцінки ходу та результатів власної педагогічної діяльності з метою професійного та особистісного вдосконалення.

Педагогічними умовами формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки виступили: поетапне формування рефлексивної культури, що забезпечить усвідомлення майбутніми вчителями сутності рефлексивної культури та її значущості у професійно-педагогічній діяльності; упровадження в навчальний процес проблемно-варіативного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів та студентів у навчальних групах; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної, позанавчальної і самостійної роботи задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Теоретико-методологічними засадами розробки педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури виступили: системний підхід як

інтегруюча ідея управління процесом формування рефлексивної культури студентів; особистісно орієнтований та суб'єкт-суб'єктний підхід як принцип формування рефлексивної культури, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного; ціннісно-орієнтований підхід до формування рефлексивної культури студентів ми пов'язували з формуванням мотивів, настанов на самовизначення, самопізнання, саморозвиток, оволодінням рефлексією як культурною цінністю та задоволенням духовних потреб студентів у зв'язку з їх професійною підготовкою; культурологічний підхід як принцип формування рефлексивної культури відображає зв'язок індивіда з культурою, розвиток його в культурі; багатофакторність особистісного розвитку; множинність і багатоаспектність природи суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних зв'язків і відносин в педагогічній діяльності; неперервність педагогічної освіти, діалектична єдність процесів розвитку і саморозвитку.

Було розроблено експериментальну модель формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, що обіймала чотири блоки: перший - цільовий, другий блок моделі базувався на педагогічних умовах формування рефлексивної культури; третій – процесуальний, що презентував етапи та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов; четвертий - результативний (критерії та рівні сформованості рефлексивної культури). Розроблено методику реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі професійно-педагогічної підготовки, що обіймала мотиваційно-пропедевтичний, когнітивно-діяльнісний, продуктивно-творчий етапи.

У ході першого (мотиваційно-пропедевтичного) етапу реалізації розробленої моделі формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів у процесі експериментального навчання сформувалися мотиваційні настанови на здобуття професійно-педагогічних знань і вмінь, на рефлексивну діяльність як у сфері пізнання, так і взаємодії з викладачами та однолітками, інтерес до обраної професії. Спеціальна організація означеного

етапу сприяла ознайомленням з роллю, яку відіграють механізми рефлексії в особистісному становленні та професійному розвитку, зростанню пізнавальної активності та відповідального ставлення до навчання, закріпленню загальнонавчальних умінь та умінь самостійної роботи, розвитку співробітництва в навчальній діяльності та успішній адаптації до навчання у ВНЗ, формуванню потреби в рефлексивних знаннях і вміннях.

Проходження когнітивно-діяльнісного (другого) етапу експериментального навчання забезпечило оволодіння майбутніми учителями-філологами педагогічними і рефлексивними знаннями, розвиток рефлексивних умінь на теоретичному, методичному та практичному рівнях, включення студентів у рефлексивну діяльність, що забезпечувалося завдяки оптимальному поєднанню теоретичної і практичної підготовки у формуванні рефлексивної культури студентів, розвитку професійно-педагогічної мотивації, професійного саморозвитку в навчальній діяльності та при проходженні педагогічної практики, доповненню програм педагогічних курсів, змісту і завдань педагогічної практики, самостійної та позанавчальної роботи рефлексивною складовою. Організація самостійної і науково-дослідної роботи студентів (написання рефератів, курсових робіт, виступи з доповідями, участь у педагогічних гуртках та студіях, проблемних групах, розробка проектів і т.ін.) та її необхідне методичне забезпечення з опорою на суб'єкт-суб'єктний та проблемно-варіативний підходи забезпечили необхідне поглиблення рефлексивних знань, розвиток рефлексивних умінь студентів, які оперували знаннями та вміннями як в знайомих, так і в нових умовах, включалися в рефлексивну діяльність при розв'язанні проблемних педагогічних завдань, ситуацій і задач.

На завершальному (продуктивно-творчому) етапі формування рефлексивної культури студентів відбулася рефлексія набутого досвіду професійно-педагогічної діяльності, удосконалення рефлексивних знань та умінь з використанням їх у практичній діяльності, розвиток творчого підходу до розв'язання професійно-педагогічних проблем. Відповідне організаційно-

методичне забезпечення навчальної та позанавчальної роботи студентів (доповнення змісту і завдань педагогічної практики і самостійної роботи рефлексивною складовою, упровадження спецкурсу «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя») сприяло здобуттю нових педагогічних знань та умінь з опорою на рефлексування та переходу до самонавчання, стабілізації і корекції сформованих рефлексивних знань і вмінь, розвитку мотиваційних настанов і потреб у рефлексивній діяльності та особистісно-професійному саморозвитку. Створення рефлексивної атмосфери на заняттях та в позанавчальній роботі досягалося завдяки використанню диференційованих за рівнем складності проблемно-варіативних завдань, що стимулювали вихід студентів у рефлексивну позицію, діалогічності та співробітництва студентів у малих та великій групі, поєднанням контролю викладача за ходом та результатами навчання з самоконтролем і взаємоконтролем студентів.

За результатами контрольного етапу експерименту виявилось, що оптимального рівня сформованості рефлексивної культури досягли 34,1% досліджуваних експериментальної та 10,4% - контрольної груп (КГ Q1). Достатній рівень сформованості рефлексивної культури засвідчили 46,5% студентів (ЕГ) та 27,1% (КГ Q1). Первинний рівень виявлено у 19,4% студентів (ЕГ) та 44,8% - (КГ Q1). Елементарний рівень був відсутній у студентів експериментальних груп, тоді як у контрольних групах на цьому рівні сформованості рефлексивної культури перебувало 17,7% (КГ Q1) випускників. З метою одержання статистично вірогідних даних нами було проведено обрахування коефіцієнту значимості Стьюдента. Зауважимо, що між показниками сформованості рефлексивної культури констатувального і контрольного зрізів експериментальної групи відзначено значущі відмінності на рівні значимості ($t=4,72$; $p\leq 0,01$). Натомість, вірогідних відмінностей між показниками контрольної групи Q2 першого і другого зрізах не зафіксовано.

Отже, одержані у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів позитивні і вірогідні результати реалізації педагогічних умов та

впровадження експериментальної моделі, засвідчують їх достатню ефективність і підтверджують положення висунутої гіпотези.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань формування рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів та відкриває перспективу для вивчення формування рефлексивної культури майбутніх учителів різного фаху, більш глибокого вивчення змістово-організаційних умов формування рефлексивної культури студентів філологічних факультетів засобами самостійної та науково-дослідної роботи в ході професійно-педагогічної і методичної підготовки у ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 234 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1977. – С. 110–134.
3. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В. С. Аванесов. – М., 1995. – 238 с.
4. Алексашина И. Л. Учитель и новые ориентиры образования / И. Л. Алексашина. – СПб. : ПРОГРАММА, 1997. – 153 с.
5. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 92–115.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 238 с.
8. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – Москва : Экономика, 1991. – 415 с.
9. Андриющенко В. П. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / В. П. Андриющенко. – Київ : К. І. С., 2003. – 296 с.
10. Артюшина Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Артюшина. – Н. Новгород, 2008. – 173 с.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высш. шк., 1980. – 368 с.
12. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузик // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.
13. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю. Бабанский. – Москва, 1987.
14. Балл Г. О. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : наук.-метод. зб. / за ред. Г. О. Балла. – К. : Наук. думка, 1998.
15. Баташова С. М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. М. Баташова. – Омск, 1998. – 168 с.
16. Бахтин М. М. Философская культура XX века / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості. [У 2 кн.]. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
18. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26–30.
19. Бібік М. Компетентністний підхід у презентації основних результатів / М. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький. – Вип. 10. – 2004. – С. 18–26.
20. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – М. : Мысль, 1990. – 320 с.
21. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ. – 2004. – 215 с.

22. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 324 с.
23. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования / Б. М. Бим-Бад. – М. : ВТИИ, 1994. – 257 с.
24. Бледнова Н. О. Професійно-педагогічна культура вчителя / Н. О. Бледнова // Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Вісник. – Луганськ, 1999. – №4 (14). Педагогічні науки. – С. 105–108.
25. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Богданова. – К., 2003. – 440 с.
26. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153–175.
27. Боднар В. В. Особливості розвитку культури педагогічної праці студентів у процесі позааудиторної діяльності / В. В. Боднар // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. XIII. – С. 162–170. – (Серія «Педагогічні науки»).
28. Большакова З. М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / З. М. Большакова. – Екатеринбург, 2000. – 398 с.
29. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
30. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

31. Бондаревская С. В. Педагогика / С. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. : Ростов-на-Дону, 1999. – 321 с.
32. Бондаренко Т. А. Педагогические условия развития рефлексивной культуры у студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Т. А. Бондаренко; Южно-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 1999. – 191 с.
33. Бочкарева И. А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов // Инновации в подготовке учителя / под общей ред. И. А. Бочкарёвой, Е. Н. Солововой. – М., 2002.
34. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека : монография / К. Я. Вазина. – М. : Изд-во гос. ун-тской печати, 2002. – 145 с.
35. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Марія Юрїївна Варбан. – К., 1998. – 180 с.
36. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учеб. пособ. / И. В. Вачков – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
37. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 206 с.
38. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–6.
39. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремінь, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. ; за ред.: В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005.
40. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1984. – 246 с.

41. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфов. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.
42. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности / О. С. Газман, Л. И. Романова. – М., 1989. – 156 с.
43. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра философ. наук : 09.00.13 – философ. антропология и философия культуры / Г. И. Гайсина. – М., 2002. – 37 с.
44. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. Философия духа / Г. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – 471 с.
45. Глузман О. Формування професійної майстерності вчителя // Освіта України. – 2007. – № 36. – С. 4.
46. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
47. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – №1. – С. 2–7.
48. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2004. – 243 с.
49. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич. – М. : АО "Аспект-Пресс", 1994. – 315 с.
50. Гусев С. С. Проблемы понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1986. – 178 с.
51. Гусева Н. В. Культура. Цивилизация. Образование: социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры / Н. В. Гусева. – М. : Традиции и современность, 1992. – 205 с.

52. Давыдов В. В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. В. Давыдов // Инновации в образовании. – 2003. – 145 с.

53. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога ХХІ століття / Г. С. Данилова // Рідна шк. – 2003. – № 6. – С. 6–9.

54. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Г. О. Дегтяр / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 19 с.

55. Дем'яненко Н. О. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації / Н. О. Дем'яненко // Рідна шк. – 2008. – № 11. – С. 63–66.

56. Демидко М. Н. Дидактические условия формирования рефлексивных умений у учащихся среднего специального образования : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Н. Демидко; РИПО. – Минск, 2003. – 22 с.

57. Деркунская В. А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум : [учеб.-метод. пособ.] / В. А. Деркунская. – Москва : Центр пед. образования, 2007. – 128 с.

58. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.

59. Добрянський І. А. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) / І. А. Добрянський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 47–54.

60. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на

соиск. науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / К. М. Дурай-Новакова. – М. : РГБ, 1983. – 36 с.

61. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

62. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк. – К., 1996.

63. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.

64. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 12.

65. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 – теория и методика проф. образования / В. К. Елисеев ; Москов. гос. пед. ун-т. – М., 2005. – 42 с.

66. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры субъекта педагогической деятельности : монография / В. К. Елисеев. – Липецк, 2003. – 223 с.

67. Ермаков Д. С. Учить школьников разрешать проблемы / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 33–38.

68. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика / Г. Г. Ермакова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 1999. – 18 с.

69. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М., 1990. – 301 с.

70. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студентів ВНЗ / Ю. І. Завалевський. – Київ : Вид. дім «Букрек», 2008. – 288 с.

71. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 1982. – 245 с.
72. Закон України “Про освіту”. – К., 1996.
73. Закон України “Про вищу освіту”. – К. – 2002.
74. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45–50.
75. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 19–31.
76. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. – 1997. – 480 с.
77. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании : материалы ко II заседанию метод. семинара / И. А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
78. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
79. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – М., 1989. – 290 с.
80. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
81. Ильин Г. Л. Образование и культура / Г. Л. Ильин. – М. : Пресс, 1992. – 168 с.
82. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. Пометун. – К. : Вид.-во А.С.К., 2004. – 192 с.

83. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. : Белгород, 1993. – 219 с.

84. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

85. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.

86. Казимирская Т. С. Теоретические основы формирования педагогически направленного мышления учителя в системе профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Казимирская. – Минск, 1992. – 533 с.

87. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие / М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.

88. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.

89. Кічук Я. В. Формування компетентності саморозвитку студента в процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін / Я. В. Кічук // Кічук Я. В. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : [монографія] / Я. В. Кічук. – Ізмаїл : Сміл, 2007. – С. 40–75.

90. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / Михаил Владимирович Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.

91. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, 1993. – 256 с.

92. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета

: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Козырев. – СПб., 1999. – 402 с.

93. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред.: О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Б-ка з освіт. політики).

94. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : Вид-во «К.І.С.», 2004. – 111 с.

95. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2009. – 308 с.

96. Коршунов А. М. Диалектика соціального познання / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 383 с.

97. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн., 1996. – 320 с.

98. Кравцов В. О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя / В. О. Кравцов // Наукові записки РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – Вип. 54. – С. 83–86.

99. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.

100. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: «Феникс», 1998. – 512 с.

101. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6–16.

102. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.

103. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів / В. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7–18.
104. Кривець С. Теоретичне обґрунтування критеріїв та ознак сформованості інформаційно-пошукової компетентності майбутніх вчителів / С. Кривець // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 60–63.
105. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
106. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народ. образование, 2000. – 272 с.
107. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
108. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 148 с.
109. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.
110. Культура жизни личности: проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / ред.: Л. В. Сохань и др. – К., 1988. – 192 с.
111. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; пер.с англ. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
112. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
113. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
114. Лаптева Г. С. Проблемное обучение в университете как средство формирования педагогических умений студентов : дис ... канд. пед. наук / Г. С. Лаптева. – Л., 1984. – 18 с.

115. Лапин Н. И. Проблема социокультурной трансформации / Н. И. Лапин // Вопросы философии. – 2000. – № 6. – С. 3–17.
116. Ларіонова Н. Б. Наскрізна програма навчальної практики студентів / Н. Б. Ларіонова. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 28 с.
117. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
118. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
119. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М., 1985. – 468 с.
120. Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме / Г. Лейбниц. – М., 1996. – 484 с.
121. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
122. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–100.
123. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер . – Москва, 1981. – 220 с.
124. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1996. – 89 с.
125. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя : монографія. – Одеса : СВД М. П. Черкасов ; Рівне : РДГУ, 2004. – 302 с.
126. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // Локк Дж. Сочинения. В 3-х т. Т. 1 / Дж. Локк. – М., 1985. – 621 с.

127. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. І. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.
128. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 203 с.
129. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищу школу України: час дискусій і час дій / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 5–14.
130. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр “Магістр – S”, 1996. – 256 с.
131. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 1–7.
132. Маркова А. К. Психология труда учителя : [книга для учителя] / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
133. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
134. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7–8. – С. 28–31.
135. Методы педагогического исследования / под ред. В. Л. Журавлева. – М., 1972. – 243 с.
136. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. общество России, 2002. – 268 с.
137. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Москов. психолого-социал. ин-т, 1998. – 200 с.
138. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994. – 216 с.

139. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : [монографія] / за ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2008. – 300 с.

140. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; пер. с франц. – М. : Прогресс, 1973. – 406 с. ; С. 44–45.

141. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. М. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990.

142. Мургулец Л. В. Методы социально-психологической диагностики личности / Л. В. Мургулец. – Л., 1988.

143. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : [метод. посіб.] / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.

144. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Г. Настенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 22 с.

145. Національна Доктрина розвитку освіти / затв. Указом Президента України від 17. 04. 2002 р №347/2002 // Освіта України. – № 33.

146. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 3-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.3. Психодиагностика. – 640 с.

147. Ніколаєнко С. М. Сучасні засади формування професійно-педагогічних знань у студентів: дидактично-методичний аспект : монографія / С. М. Ніколаєнко. – Луцьк : Вид-во «Волин. обл. друкарня». – 2004. – 244 с.

148. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Мн. : Книжный дом, 2003. – 1280 с.

149. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор . – Николаев, 1996. – 256 с.
150. Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський., Л. П. Вовк. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання. – Прес, 2006. – 423 с.
151. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя; авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004.
152. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. Ч. 2 / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2005.
153. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
154. Павелків К. М. Діагностика сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів-філологів / К. М. Павелків // Наук. вісник Південноукр. Нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – № 11–12. – С. 173–179.
155. Павелків К. М. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності / К. М. Павелків // Нац. ун-т «Острозька академія». Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тем. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Нац. ун-т «Острозька академія», 2010. – С. 214–222.
156. Павелків К. М. Сучасні організаційні форми професійно-педагогічної підготовки / К. М. Павелків // Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 7-8 жовт. 2010 р. – Одеса, 2010. – С. 54–55.

157. Павелків К. М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності / К. М. Павелків // Нова пед. думка. – 2010. – № 1. – С. 93–95.

158. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя: сучасні теоретичні підходи / К. М. Павелків // Наука і освіта. – Одеса. – 2010. – № 7. – С. 188–191.

159. Пальшкова І. О. Теоретичні засади формування професійно-педагогічної культури майбутнього / І. О. Пальшкова // Педагогіка вищ. та серед. школи. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – № 7. – С. 61–70.

160. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : монографія / І. О. Пальшкова. – Одеса, 2008. – 338 с.

161. Педагогіка : учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.

162. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособ. для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под. ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 544 с.

163. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 376 с.

164. Педагогічні технології у непевній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

165. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.

166. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е. Н. Пехота. – Николаев : Лицей, 1997. – 144 с.

167. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура / А. И. Пискунов // Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 60–64.

168. Пічкур М. О. Про категоріальний зміст поняття «Професійна культура вчителя» : зб. наук. праць / М. О. Пічкур. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – С. 150–156.

169. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : [учеб. пособ.] / Павел Иванович Пидкасистый ; Москов. пед. ун-т. – М. : МГПУ, 1996. – 269 с.

170. Платов В. О. Деловые игры: разработка, организация, проведение / В. О. Платов. – М. : ИПО Профиздат, 1991. – 191 с.

171. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун – Київ, 2007. – 144 с.

172. Попков В. А. Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М., 2001. – 136 с.

173. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища шк., 1997. – 180 с.

174. Радул В. В. Соціальна зрілість учителя / В. В. Радул. – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.

175. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : Per Se, 2002. – 319 с.

176. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

177. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа. – 2005. – 96 с.

178. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека / В. М. Розин. – М., 1993. – 204 с.

179. Розин В. М. Методологические записки о природе рефлексии / В. М. Розин // Рефлексия в науке и обучении : тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф. 12-14 ноября 1984 г. – Новосибирск, 1984.

180. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования / Н. С. Розов // Труды исслед. центра. – М., 1991. – 154 с.
181. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Р. М. Роман. – АПН, 1993. – 21 с.
182. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
183. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
184. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.
185. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М., 1974. – 148 с.
186. Салимон Е. Общество и образование / Е. Салимон; [пер. с англ.]. – М. : Прогрес, 1989. – 250 с.
187. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. – М. : Нар. образование, 1996. – 111 с.
188. Сбруева А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентноспроможності європейської вищої освіти / А. Сбруева // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С.18–24.
189. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
190. Селиванов В. В. Методология гуманитарного знания. Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю. Н. Солонина, Ю. Г. Соколова. – СПб, 2003. – С. 14–33.
191. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

192. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. Семенов. – Суми : ВВП „Мрія - 1” ТОВ, 2005. – 404 с.
193. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.
194. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / О. Сердюк // Вища школа України. – 2005. – № 1. – С. 60–65.
195. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 2000. – 349 с.
196. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. Д. Сидоренко ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
197. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / С. О. Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.
198. Ситаров В. Н. Диагностика ориентированности педагога на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Н. Ситаров, В. Г. Маралов // Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога. – М., 1999. – С. 3–5.
199. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : [навч.-метод. посіб.] / Олена Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.
200. Слостенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Слостенин, В. Е. Тамарин // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–83.
201. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–16.

202. Слостенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин, В. К. Елисеев // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С.37–42.
203. Слостенин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования / В. А. Слостенин. – М., 1987. – 234 с.
204. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
205. Слободенюк Л. І. Рівні та прийоми розвитку учнівської рефлексії / Л. І. Слободенюк // Психолог. – 2003. – № 8. – С. 8–9.
206. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
207. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.
208. Сметанський М. В. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя / М. Сметанський // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 26–28.
209. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 1995. – 340 с.
210. Солонин Ю. Н. Понятие культуры: методологические и онтологические проблемы ее сущности / Ю. Н. Солонин // Введение в культурологию. – СПб., 2003. – С. 14–33.
211. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. – Ярославль : Из-во Ярослав. гос. пед. ин-та, 1976. – 82 с.
212. Ставская Н. Р. К проблеме соотношения категорий "культура" и "деятельность" / Н. Р. Ставская, Э. И. Кемерова, И. И. Булычева // Культура как целостное явление. Проблемы и методология изучения. – Л. : ЛГИК, 1983. – 151 с.

213. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
214. Степанов С. Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуратригме в психологии / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1989. – С. 144–153.
215. Степин В. С. Культура / В. С. Степин // Вопр. философии. – 1999. – № 8. – С. 14–22.
216. Стеценко И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И. А. Стеценко. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 256 с.
217. Стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности / И. А. Власова, В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 3.
218. Стратегії реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с.
219. Стрига Е. В. Формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Елеонора Вячеславівна Стрига. – Одеса, 2010. – 21 с.
220. Субетто А. И. Категории качества и эффективности в теории педагогических систем / А. И. Субетто // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький : Изд-во ГГУ, 1989. – С. 95–110.
221. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26 с.
222. Третьяков О. В. Нові технології освітнього процесу / О. В. Третьяков // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 120–123.

223. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. – Харків, 1995. – 184 с.

224. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 26–33.

225. Український радянський енциклопедичний словник. В 3-х т. / редкол.: А.В.Кудрицький (відп.ред.) та ін. – 2-е вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987 – Т. 2.

226. Федоринов А. В. Педагогические условия развития аксиологической культуры личности будущего учителя : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. – общая педагогика и история педагогики / А. В. Федоринов. – Оренбург, 2001.– 18 с.

227. Федотова М. Г. Совершенствование качества подготовки по педагогике студентов университетов / М. Г. Федотова. – Челябинск, 1986. – 205 с.

228. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2008. – 471 с.

229. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии. – М., 2002. – 490 с.

230. Филонов Г. Н. К вопросу о взаимодействии фундаментальной и прикладной науки / Г. Н. Филонов, Л. В. Суходольская-Кулешова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 3–7.

231. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева и др. – 2-е изд. перераб и доп. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

232. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА – М., 2000. – 576 с.

233. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник / М. М. Фіцула. – К., 2007. – 402 с.
234. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.
235. Фурман А. В. Педагогіка як сфера мислєдїяльностї : наук. вид. / А. В. Фурман. – Тернопіль : ВЦ НДІ МєВО, 2010. – 24 с.
236. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – №7–8. – С. 11–15.
237. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 315 с.
238. Ходусов А. Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования / А. Н. Ходусов – Москва ; Курск, 1997. – 228 с.
239. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 365 с.
240. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : [учеб. пособ.] / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
241. Цїльова комплексна програма «Вчитель» // Інформ. збірник Міністерства освіти України. – К. : Пед. преса, 1997. – № 24. – С. 11–25.
242. Цокур О. С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Цокур. – Одесса, 1989. – 159 с.
243. Чебыкин А. Я. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности / А. Я. Чебыкин, Л. Н. Цибух. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 172 с.
244. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю. К. Чернова. – М. : ТолПи, 2000. – 163 с.
245. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – Москва, 2002.

246. Чернешонков Я. Організація педагогічної умови формування професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов / Я. Чернешонков // Імідж сучасного педагога: компетентність, креативність, імідж. – 2007. – № 1–2. – С. 75–79.

247. Черньонков Я. Аналіз категорії «Професійна культура вчителя» в педагогічній науці / Я. Черньонков // Наук. записки РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 71. – С. 298–302.

248. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [метод. пособ.] / М. А. Чошанов. – Москва : Народ. образование, 1996. – 157 с.

249. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва : Наука, 1982. – 184 с.

250. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры / А. Швейцер. – М. : Мир, 1993. – 346 с.

251. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. О. Шевнюк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.

252. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Пед. центр "Эксперимент", 1993. – С. 52.

253. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – С. 64–125.

254. Щедровицкий Г. П. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Г. П. Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 29–39.

255. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев, В. М. Розин. – М., 1993. – 280 с
256. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 76–120.
257. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 1993. – 124 с.
258. Щодо нормативно-методичного забезпечення, розроблення галузевих стандартів вищої освіти: лист МОН України від 31.07.2008 р. / [за заг. ред. В. Д. Шинкарука; уклад.: Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко]. – 60 с.
259. Штокман И. Г. Вузовская лекция / И. Г. Штокман. – К. : Вища школа, 1981. – 150 с.
260. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 96 с.
261. Якунин В. А. Психология педагогической деятельности / В. А. Якунин, Е. Н. Линов. – Л., 1990. – 258 с.
262. Яременко Н. В. Історичний аспект дослідження проблеми підготовки учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності школярів / Н. В. Яременко // Наук. вісник Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – № 10. – С. 131–135.
263. Cottle T. J. The present of sings future: Explorations of time in human experience / T. J. Cottle, S. L. Klineberg. – N.Y., 1974.
264. Lipman M. Thinking in Education / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – Cambridge, 1991. – С. 7–25.
265. McDermott P. The influence of classroom practica experiences on student teachers thoughts about teaching / P. McDermott, K. Gormley, J. Rothenberg // Jornal of Teacher Education, 1995. – Vol. 46, No. 3. – P. 184–191.
266. Parreren. C. van (1976). The psychological aspects of the early

teaching of modern languages / C. Parreren . – IRAL 14. – P. 135–142.

267. Pelz M. Weckmann A. (1989) "Grenziiberschreitende Spracharbeit zwischen Baden und Elsaß im Rahmen des Europaprogramms 'Lerne die Sprache des Nachbarn'". Die Neueren Sprachen 88. – P. 370–395.

268. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall International. 1991 West, R. 'Needs Analysis in Language Teaching.' Language Teaching 27, 1:1-19. 1994

269. White L. A. The concept of culture / L. A. White // American Antropologist. Wach. – 1959. – Vol. 61. – P. 227–251.

270. Weil R. Current models and Approaches to In-Service Teacher Education / R. Weil // British Journal of In-Service Education. – 1986. – P. 45–52.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразки анкет

Анкета для вчителів

Стаж роботи _____, школа (сільська, міська)

1. Як Ви розумієте поняття:

Педагогічна рефлексія –

Рефлексивні педагогічні уміння -

Рефлексивна позиція –

2. Продовжіть думку. Завдяки сформованій рефлексивній культурі я зможу ...
3. З якими труднощами та проблемами в роботі зустрічаєтесь найчастіше?
4. Які напрями підготовки, з Вашого погляду, необхідно посилити під час навчання студентів у ВНЗ?
 - а/ розширення теоретичних знань із педагогіки і психології;
 - б/ предметно-методичну підготовку;
 - в/ уміння й навички індивідуальної роботи з дітьми;
 - г/ уміння й навички науково-дослідної роботи;
 - д/ уміння й навички самоаналізу й самооцінки ходу та результатів власної педагогічної діяльності з метою професійного та особистісного вдосконалення;
 - е/ власний варіант.

Анкета для студентів

1. Як Ви розумієте поняття:
 - Педагогічна рефлексія –
 - Рефлексивні педагогічні уміння -
 - Рефлексивна позиція –
2. У випадках, коли стикаєтесь з навчальними труднощами або невдачами найчастіше:
 - а/ намагаєтесь розібратися у їх причинах;
 - б/ самостійно звертаєтесь до з'ясування причин цих труднощів та виходу з них;
 - в/ не звертаєтесь до цих ситуацій і покладаєтесь лише на зовнішній контроль.
3. Чи подобається Вам навчання у ВНЗ? Яка з профільних педагогічних дисциплін вдається найлегше? Поясніть чому?
4. Чи подобається Вам викладання педагогічних дисциплін? Якщо ні, зазначте причину.
5. Які напрями підготовки студентів-філологів, на вашу думку, побрібно було б посилити?

Зразки завдань для діагностики сформованості рефлексивної культури в майбутніх учителів-філологів за пізнавальним критерієм

Завдання 1

1. Дайте визначення педагогічної рефлексії.
2. Розкрийте зміст рефлексивного компонента в педагогічній діяльності.

Завдання 2

1. Визначте види педагогічної рефлексії.
2. Дайте визначення рефлексивних педагогічних умінь.

Завдання 3

1. Розкрийте поняття рефлексії як педагогічної категорії.
2. Обґрунтуйте об'єктивні і суб'єктивні чинники формування і розвитку професійно-педагогічної рефлексії.

Завдання 4

1. Розкрийте зміст поняття «рефлексивна культура сучасного вчителя».
2. Дайте тлумачення перспективної педагогічної рефлексії.

Завдання 5

1. Обґрунтуйте сутність та взаємозв'язки професійно-педагогічної та рефлексивної культури.
2. Дайте тлумачення ретроспективної педагогічної рефлексії.

Завдання 6

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури у професійному становленні сучасного вчителя.
2. Дайте визначення поняття «комунікативна рефлексія».

Завдання 7

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури у професійному саморозвитку сучасного вчителя.
2. Визначте поняття «рефлексивні педагогічні вміння».

Завдання 8

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури в навчальній взаємодії вчителя з учнями.
2. Визначте сутність поняття «рефлексивна децентрація» в педагогічній діяльності.

Завдання 9

1. Обґрунтуйте роль педагогічної рефлексії у вдосконаленні професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога.
2. Розкрийте зміст поняття «рефлексивна позиція».

Завдання 10

1. Дайте визначення рефлексивної позиції у педагогічній діяльності.
2. Розкрийте сутнісні характеристики та особливості рефлексивних педагогічних умінь.

Додаток Б

Сформованість рефлексивної культури студентів-філологів (контрольний зріз)

Сформованість рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	ЕГ
Оптимальний	16,3	36,5
Достатній	32,7	39,7

Первинний	37,8	23,8
Елементарний	13,2	-

Сформованість рефлексивної культури студентів за пізнавальним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	ЕГ
Оптимальний	5,6	29,9
Достатній	23,3	51,4
Первинний	47,6	18,7
Елементарний	23,5	-

Сформованість рефлексивної культури студентів за діяльнісно-креативним критерієм (%)

Рівні	КГ Q1	ЕГ
Оптимальний	9,3	35,8
Достатній	25,2	48,6
Первинний	49,1	15,6
Елементарний	16,4	-

Додаток В

Лист оцінювання участі студентів у дискусії

№	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1.	Чіткість у формулюванні позиції, доступність для розуміння аудиторії, виклад граматично правильною, літературною мовою	+ 3	
2.	Дотримання теми, використання вдалих аргументів, прикладів, посилянь на джерела інформації	+ 2	
3.	Формулювання сутнісних	+ 2	

	зауважень, наведення уточнювальних запитань з метою подальшого розгортання дискусії		
4.	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1	
5.	Вияв протиріч в аналізі явищ	+ 1	
6.	Вичерпні, розгорнуті висновки	+ 1	
7.	Спроможність пояснити позицію, протилежну власній	+ 2	
8.	Пасивність у дискусії	- 3	
9.	Недотримання теми, невдале та недоречне аргументування та та посилення на джерела інформації	- 2	
10.	Переривання інших, намагання висловлюватися тільки самому	- 1	
11.	Недотримання регламенту, деструктивна критика, насмішки	- 1	
	Загальна кількість балів		

Оцінка «5» ставилася в межах 10-12 балів

«4» - 7-9 балів

«3» - 3-6 балів

«2» - 0-2 бали

Запитання для рефлексивного аналізу уроку

Уважно прочитайте та поміркуйте над пропонованими запитаннями. Спробуйте відверто відповісти на них. Можете вибирати будь-які запитання і в будь-якому порядку. Приділіть достатньо часу для виконання завдання. Дайте письмові відповіді в щоденнику.

- Чи була моя стратегія уроку вдалою? Як можна було б побудувати урок інакше, щоб зробити його ефективнішим?

- Чого навчилися учні на уроці? Наскільки добре мій урок справлявся на знання, досвід та інтереси учнів? Чи були мої навчальні прийоми ефективні?

- Чи сталося що-небудь особливого на уроці? Якщо так, то що саме і чому? Наскільки гнучко я адаптував хід уроку до ритму й особливостей роботи класу й окремих учнів? Чи було їм комфортно на уроці? Як можна було це зробити краще?

- Чи вдалося мені володіти дисципліною в класі? Які із моїх прийомів щодо її підтримання на уроці працювали краще, а які гірше? Чому? Що варто було зробити інакше?

- Чи вдалося мені управляти власним емоційним станом протягом усього уроку? Якщо ні, то чому? Що мені треба врахувати на майбутнє?

- Що для мені було найважчим на уроці? Що вдалося без особливих зусиль? Чому?

- Чи можна було провести цей урок інакше? Якщо так, то як саме? Який стороні уроку слід приділяти більшу значення: змістовній, методичній, емоційній?

- На які мотиви своїх учнів я спирався на уроці? Чи враховувалася їх внутрішня мотивація? Як можна було ще спонукати їх до навчання і до успіху?

- Наскільки об'єктивно мною оцінювалася навчальна робота учнів? Як оцінки впливали на настрій учнів, на весь хід уроку?

- Який корисний для себе досвід придбав, аналізуючи себе і цей урок? Що мені потрібно зробити, щоб стати більш успішним учителем?

Картка зворотного зв'язку до рефлексивного уроку

При заповненні пропонованої картки, будь-ласка, будьте щирими та об'єктивними – цим ви допоможете своїм колегам глибше усвідомити професійно-особистісні особливості та особливості проведеного уроку.

Тема уроку _____

Дата _____

ПІБ вчителя _____

ПІБ учня _____

1. Позначте на шкалі наскільки Ви задоволені проведеним уроком (обведіть відповідну Вашій оцінці букву)

повністю задоволений

повністю не задоволений

А

Б

В

Г

Д

2. Що саме, з Вашого погляду, було особливо вдалим на уроці?

3. Що слід було змінити задля підвищення ефективності проведеного уроку?

Орієнтовний алгоритм для аналізу лекційних занять студентів-магістрантів

1. Рефлексія підготовчого етапу.

Чи сприяв обраний план повному висвітленню питань з теми і досягненню поставлених дидактичних цілей?

Чи правильно був обраний варіант початку лекції? Чи сприяв він встановленню контакту з аудиторією?

Чи достатньо зрозумілими були поняття і терміни, які розглядалися? Який матеріал лекції викликав найбільший інтерес?

Що з підготовленого матеріалу потребувало доопрацювання?

2. Ефективність педагогічної комунікації під час лекції та іміджеві характеристики лектора.

Чи співпала прогностична модель взаємодії з аудиторією з реальним станом? Наскільки точним виявилось співпадання хронометражу на підготовчому етапі з реалізацією?

Наскільки швидко та у який спосіб вдалося встановити контакт з аудиторією? Чи правильно був обраний стиль спілкування? Які методи і прийоми підтримки уваги були найбільш вдалимими?

Самооцінка візуального (одяг, зачіска, вираз обличчя і т.ін.) та комунікативного іміджу (сила голосу, тембр, інтонація, темпоритміка мовлення, рівень володіння мовою, міміка і жести і т.ін.).

Як саме забезпечувався та наскільки ефективним був зворотний зв'язок?

Чи виникли в цей час якісь нестандартні ситуації? На що слід звернути увагу в подальшому задля підвищення власної комунікативної ефективності.

3. Управління пізнавальною діяльністю та інтересом слухачів.

Чи вдалося досягти балансу між рівнем підготовленості аудиторії і пропонованим матеріалом? Як саме?

Чи виявлявся у слухачів інтерес до теми і тих проблем, які розглядалися?

Чи слугуватиме пропонований матеріал заохоченням до самостійної роботи слухачів, чи стимулює бажання дізнатися більше й глибше?

Що потребує логічного продовження для самостійного опрацювання? Які завдання, засоби і методи для цього пропонуються?

4. Рефлексія загальних результатів.

Чи досягнуто поставлених дидактичних цілей? Наскільки лекція була продуктивною з освітньої та розвивальної позиції?

Які труднощі виникли в ході виступу та наскільки вони вплинули на враження від лекції? Які способи їх врахування та подальшого коригування можна запропонувати?

Що слід підсилити, а від чого відмовитися на етапі підготовки і проведення лекції?

Бланк рефлексивного самоаналізу

1. Що я відкрив(ла) для себе нового, ознайомившись з навчальними матеріалами за вивченою темою _____

2. Яка ідея або думка вплинули на мене найбільше? Чому? _____

3. З якими позиціями у змісті та викладі матеріалу я не погоджуюсь? Чому? _____

4. Які думки та теоретичні позиції є важливими для подальшої моєї професійно-педагогічної діяльності? _____

Додаток Д

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ „ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ”

1. Пояснювальна записка

У розробці теоретичних і практичних проблем, на розв’язання яких орієнтує Державна національна програма “Освіта”, одне з провідних місць

належить циклу педагогічних дисциплін, що має вирішальне значення у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Навчальна дисципліна «Основи рефлексивної культури сучасного вчителя» для підготовки фахівців зі спеціальності 8.020303 «Філологія», освітньо-кваліфікаційний рівень магістр має важливе значення в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя філолога як компетентного фахівця освіти. У змісті курсу висвітлені теоретичні і практичні проблеми рефлексивної культури сучасного вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

У розробці програми та змісту спецкурсу керувалися потребами налагодження міжпредметних зв'язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання (філософія, психологія, дидактика, теорія і методика виховання, методика викладання філологічних дисциплін і т.ін.), наближення до сучасних досягнень науки, актуальних запитів професійно-педагогічної практики й осмислення та узагальненню теоретичних і прикладних знань з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Предмет курсу: система теоретичних наукових положень та практичних підходів щодо основ рефлексивної культури сучасного вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Метою спецкурсу виступило розширення та закріплення основ професійно-педагогічної та рефлексивної культури майбутніх педагогів, формування системного підходу до вивчення й аналізу педагогічних явищ, розуміння студентами педагогічної рефлексії як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності; емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності та професійно-особистісного становлення і розвитку.

Мета спецкурсу реалізовувалася через розв'язання освітніх завдань:

- розвиток професійно-педагогічної та рефлексивної культури студентів, спрямованості на професійно-педагогічну діяльність, настанов на професійно-особистісний саморозвиток;

- налагодження міжпредметних в'язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання, поглиблення та узагальнення теоретичних і прикладних педагогічних знань, закріплення рефлексивних педагогічних умінь з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності;

- формування цілісних уявлень про гуманістичний і творчий характер професійно-педагогічної діяльності як рефлексивного керівництва розвитком учнів

- оцінка і самооцінка сформованості рефлексивної культури майбутніх учителів, набутого досвіду педагогічної рефлексії з метою професійного самовдосконалення.

У процесі вивчення курсу закріплювалися рефлексивні педагогічні уміння (здійснення аналізу та оцінки власної професійно-педагогічної діяльності та діяльності колег, наукове осмислення результатів професійно-педагогічної діяльності з метою самовдосконалення).

Програма курсу передбачає такі форми навчальної роботи: лекції, практичні й лабораторні заняття, інтерактивне навчання (аналіз власного досвіду та досвіду вчителів і колег, аналіз конкретних ситуацій, групові дискусії, вирішення ситуаційних завдань та педагогічних задач, ділові ігри, тренінги), самостійна робота. Вивчення тематичних блоків передбачає оглядово-настановчі лекції та проведення консультацій за запитами студентів. Велика увага приділяється самостійній проблемно-варіативній роботі студентів. Залік по завершенні курсу проходить за вибором студентів у традиційній формі або у формі захисту реферата/групового проекту.

Вивчення матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні забезпечувалося завдяки використанню інтерактивного навчання та розв'язання серії професійно-педагогічних задач.

Використання, поряд з традиційним, інтерактивного навчання, у процесі якого відбувається активна взаємодія студентів один з одним і з викладачем з метою спільного розв'язання поставлених завдань, забезпечує взаємообумовленість соціальної і пізнавальної мотивації в навчальній діяльності студентів, вільний обмін інформацією (у результаті зіткнення різних підходів, поглядів і вироблення спільної позиції), способами дій, почуттями і настроями. За таких умов викладач виступає організатором спільної діяльності, діалогу, комфортної психологічної атмосфери, координатором і керівником творчого пошуку. Орієнтовна структура заняття за інтерактивною технологією включає:

1. Мотивація (підбір методу для мотивації - бесіда, "мозковий штурм", „незакінчене речення”, робота з пресою, розгляд педагогічних ситуацій, фрагментів фільмів на педагогічну тематику і т.д.).
2. Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів.
3. Обговорення головних теоретичних положень з теми заняття.
4. Робота в малих групах, в парах, колективна діяльність.
5. Розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій, тренінги та ділові ігри.
6. Рефлексія набутого досвіду (усвідомлення результатів заняття).

2. ОПИС ЗМІСТОВИХ МОДУЛІВ

Модуль 1. Проблеми та перспективи професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя-філолога.

Учитель у сучасному освітньому просторі. Проблеми і перспективи розвитку педагога-професіонала інформаційного суспільства. Проблема формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця за умов модернізації освіти України. Роль і місце рефлексивної культури у професійно-

педагогічній підготовці та професійному становленні вчителя-філолога. Професійна компетентність педагога: сутність, структура та зміст. Самоосвіта та самостійна робота як шляхи професійного становлення вчителя.

Модуль 2. Професійно-педагогічна та рефлексивна культура сучасного вчителя: сутність, специфіка, взаємозв'язки.

Філософський та психологічний зміст рефлексії. Педагогічна рефлексія як предмет наукового аналізу: типологія і структура, аспекти вивчення. Роль і місце рефлексії в педагогічній діяльності. Види та провідні характеристики педагогічної рефлексії. Педагогічна рефлексія в навчальній взаємодії з учнями. Рефлексивні процеси в самосвідомості вчителя. Комунікативна рефлексія як засіб подолання негативних установок до різних категорій учнів.

Зарубіжні та вітчизняні науково-прикладні дослідження рефлексивної проблематики. Визначення рефлексивної культури в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Сутність та взаємозв'язки професійно-педагогічної та рефлексивної культури. Рефлексивна культура сучасного вчителя-філолога: критерії і показники сформованості. Шляхи ефективної реалізації рефлексивних умінь у професійно-педагогічній діяльності.

Модуль 3. Рефлексивна культура та професійно-особистісний саморозвиток сучасного педагога.

Особистість та професійно-педагогічна діяльність учителя як предмет рефлексивного осмислення. Об'єктивні і суб'єктивні чинники формування і розвитку професійно-педагогічної рефлексії. Педагогічна рефлексія як механізм адаптації до змінних умов професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя. Рефлексивний аналіз професійної діяльності видатних педагогів. Аналіз моделей і практики розвитку рефлексивної культури. Педагогічна компетентність як основа педагогічної майстерності вчителя. Інновації та творчість у педагогічній діяльності. Педагогічна рефлексія та вдосконалення професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога.

Розвиток рефлексивної культури та професійне самовиховання сучасного вчителя. Педагогічні умови розвитку рефлексивної культури сучасного вчителя. Педагогічна рефлексія у профілактиці професійної деформації особистості вчителя. Рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності. Професійний саморозвиток та самовиховання сучасного вчителя. Рефлексивне освітнє середовище як чинник професійного та особистісного розвитку вчителя-філолога. Програма професійно-особистісного зростання вчителя.

3. СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

Тема	Кількість годин, відведених на:				
	Всього	Лекції	Практичні заняття	Лабораторні заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль I					
Тема 1. Проблеми та перспективи професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя-філолога.	10	2	2	2	4
Змістовий модуль II					
Тема 2. Професійно-педагогічна та рефлексивна культура сучасного вчителя: сутність, специфіка, взаємозв'язки.	24	6	2	2	12
Змістовий модуль III					
Тема 3. Рефлексивна культура та професійно-особистісний саморозвиток сучасного педагога.	20	6	2	2	12
Всього годин	54	14	6	6	28

4. ІНДИВІДУАЛЬНІ ДОВГОТРИВАЛІ ЗАВДАННЯ

Загальні вказівки до самостійної роботи та виконання індивідуальних завдань

У ході самостійної роботи студенти опрацьовують наукову, навчально-методичну літературу, педагогічну періодику. У зв'язку з цим:

- завдання для самостійної роботи слід виконувати в окремому зошиті;
- розпочинати вивчення теми слід із опрацювання матеріалу за підручником: прочитати, виписати в зошит визначення, класифікації, важливі положення;
- опрацювати теоретичний матеріал з інших джерел, прочитати статті, виписати головні думки, цитати, перенести в зошит схеми, таблиці (можливі ксерокопії);
- реферати оформляються на окремих аркушах, вказується опрацьована додаткова література.

1. Проаналізуйте та узагальніть провідні наукові позиції (за пропонованими джерелами) щодо структури й функцій професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя-філолога.
2. Запропонуйте власний варіант структури професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя філолога, визначте її провідні функції, найважливіші характеристики та умови ефективності.
3. Складіть картотеку статей із педагогічних журналів (за останні п'ять років), в яких висвітлюються проблеми формування професійно-педагогічної та рефлексивної культури сучасного вчителя.
4. Обґрунтуйте власне розуміння педагогічної майстерності та педагогічного мистецтва. Доведіть, що діяльність виступає одним із провідних факторів особистісного розвитку.

5. Підготуйте авторську систему педагогічних заходів для ознайомлення студентів бакалаврату з педагогічною рефлексією. Доберіть необхідну літературу, яку б ви їм запропонували.
6. Розробіть проекти та інструкції рольових ігор, що передбачають проведення студентами фрагментів уроків, виховних заходів, батьківських зборів. Упорядкуйте відповідний блок матеріалів.
7. Підготуйте розповідь про відомого вам із публікацій або особистого досвіду вчителя як митця і майстра професійно-педагогічної діяльності. Проаналізуйте методи, прийоми та результати його роботи.
8. Здійсніть аналіз (за пропонованими джерелами) наукових підходів до визначення та розуміння сутності педагогічної рефлексії. Встановіть взаємозв'язки і відмінності, сфери застосування.
9. Доберіть завдання, спрямовані на активізацію професійного саморозвитку студентів бакалаврату.
10. Схарактеризуйте наукові підходи до розуміння сутності професійно-педагогічної культури та шляхів її формування.
11. Обґрунтуйте взаємозв'язки та взаємозалежності професійно-педагогічної та рефлексивної культури вчителя.
12. Наведіть приклади із життя відомих педагогів, письменників, які досягли успіхів завдяки кропіткій роботі над собою.
13. Пригадайте випадок з вашого життя, коли рефлексивний підхід допоміг справитися з розв'язанням завдань або проблем.
14. Кого з ваших шкільних вчителів уважаєте таким, що оволодів рефлексивною культурою. Обґрунтуйте свою думку. Чим такий вчитель, на ваш погляд, відрізнявся серед інших вчителів? Як виявлялася рефлексивна культура у взаємодії з учнями на уроках?
15. Підготуйте педагогічне есе на тему: «Рефлексивна культура сучасного вчителя-філолога».

5. МЕТОДИ НАВЧАННЯ: лекції; самостійне опрацювання літератури; розв'язування психолого-педагогічних задач та ситуацій, підготовка рефератів, проектів та самостійних дослідницьких завдань інтерактивне і проблемне навчання, ділові ігри, рефлексивний аналіз.

6. МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ: поточне тестування, усне опитування, колоквиум, підсумкова контрольна робота в кінці вивчення змістовного модуля, підсумкове усне опитування (залік).

7. ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашина И.Л. Учитель и новые ориентиры образования/ И.Л.Алексашина.- СПб.: ПРОГРАММА, 1997.- 153 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А.М. Алексюк. – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
4. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [учебник] / А.А.Бизяева.- Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 с.
5. Біла книга національної освіти України/ Т.Ф.Алексеевко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл [та ін.]; за аг.ред.акад. В.Г.Кременя; НАПН України.- К.: Інформ. Системи, 2010.- 342 с.
6. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практика / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева.- М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153-175.
7. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
8. Бровкіна Л. Професійне зростання педагога // Завуч.- 2004.- №28.

9. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К.Я. Вазина. – Изд-во: МГУ, 2002. – 145 с.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 206 с.
11. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 3-6.
12. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. / Б. З. Вульф – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.
13. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 376 с.
14. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб.: ОМС,1994.- 215 с.
15. Гримак Л.П. Как жить в гармонии с собой. Начала психологии активности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС,2000.-189 с.
16. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу: Навч.-метод. посіб. для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів/ Ю.Завалевський.- К.: Вид. дім «Букрек», 2008.- 288 с.
17. Завалевський Ю.І., Савінова Н.С. Особистісно орієнтований підхід у формуванні конкурентоспроможного фахівця.- Рівне:РДГУ, 20008.- 187 с.
18. Захарченко Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко. // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 45-50.
19. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования [пособие]/М.М.Карнелович,- Гродно: ГрГУ им.Я.Купалы, 2009.- 68 с.
20. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.

21. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти// Рідна школа.- 2007.- Квітень.
22. Лефрансуа Г. Р. Прикладная педагогическая психология/ Лефрансуа Г.Р. – СПб.: «Прайм-Еврознак», 2003.- 215 с.
23. Литвинюк Л. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів із низьким рівнем самооцінки// Рідна школа.- 2004.- Листопад.
24. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности/ Митина Л.М. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Из-во НПО «МОДЕК», 2002. – 296 с.
25. Наумець О. Шляхи вдосконалення праці вчителів// Рідна школа.- 2007.- Квітень.
26. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості // Управління школою № 13, 2004.- С. 22-24.
27. Педагогічні технології: теорія та практика: Курс лекцій: Навч. посіб. / За ред. проф. М.В.Гриньової. – Полт. держ. ун-т. ім. В.Г. Короленка. – П., АСМІ: 2004.
28. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с
29. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя// Рідна школа.- 2007.- Травень.
30. Сбруєва А.Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти// Шлях освіти.- 2002.- №1.
31. Стеценко І.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
32. Тарасевич Н.М. Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях.- Полтава: ІОЦ ПДПУ, 2005.- 153 с.
33. Технологія навчання дорослих /Упоряд.: О.Главник, Г.Бевз /- К.: Главник, 2006.- 128 с.

34. Ульяніч І.В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності// Практична психологія та соціальна робота,- № 2, 2009. - С.49-50.
35. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.:«Питер», - 2000.- 385 с.
36. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: «Питер», 2002.- 348 с.
37. Хрящева Н.Ю., Макшанов С.И. Тренинг креативности. – В кн.: Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой.– СПб.: «Ювента», Институт Тренинга, 1999.- 350 с.
38. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: «Питер», 2001.- 480 с.