

**Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Асоціація університетів України  
Одеська обласна державна адміністрація  
Одеська міська рада  
Одеський обласний інститут удосконалення вчителів  
Освітньо-культурний центр «Інститут Конфуція»**

---

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО**

**МАТЕРІАЛИ**

**ІІІ МІЖНАРОДНОГО КОНГРЕСУ**

**«ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРІ»**

**18-21 травня 2017 року**

**Місце проведення:**

**Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
(м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26)**

**Одеса  
2017**

громади, а й впливає на процес підготовки вчителів, яких готують у різних закладах освіти для різних типів шкіл. Модель підготовки вчителя ґрунтується на принципах, визначених Європейською Комісією з питань освіти. Вкажемо на них: вчитель повинен мати вищу освіту, тобто мати можливість продовжити навчання на вищому рівні для розвитку своїх педагогічних компетенцій і професійного розвитку; навчання упродовж усього життя – повинен вдосконалювати свої знання на місцевому, регіональному і національному рівнях; мобільність – право на виїзди до інших країн з метою підвищення свого професійного рівня; партнерство – навчальні заклади з підготовки вчителів мають тісно співпрацювати зі школами, з освітніми установами та різними організаціями. Крім того, вчителі повинні бути заохочені до наукових досліджень [2].

Означені принципи, зорієнтовані Європейською освітньою комісією на розвиток і формування трьох ключових орієнтирів: пізнання себе, іншої людини і суспільства. Учитель повинен вміти застосовувати в навчальному процесі нові знання, аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. До того ж, професія вчителя вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями питання; працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти важливість навчання протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці в Європі, а також виказувати повагу та розуміння до інших культур [2].

Визначені принципи та моделі покладені в основу двох моделей – паралельної та поетапної (послідовної). Паралельна модель передбачає, що студент – майбутній учитель – водночас набуває загальні знання і педагогічну підготовку, а поетапна – студент – майбутній учитель на першому етапі отримує загальні знання, на другому – педагогічну підготовку.

У більшості країн ЄС застосовується паралельна модель, за винятком Ірландії, Португалії та Великобританії [1]. Зауважимо, що підготовка майбутніх фахівців у галузі педагогічної освіти останнім часом набуває все більшої ваги в контексті розширення діапазону її функціональних обов'язків та автономії. Так, у країнах Естонії, Ісландії, Литви, Іспанії і Словенії, учитель отримав самостійність у викладанні дисципліни ще у 90-х рр. XX ст. у Фінляндії з 80-ті рр. XX ст.). Тенденція до збільшення автономії інших європейських країнах спостерігається з 2000 рр., коли в Італії уряд представив єдині централізовані рекомендації. У Бельгії введена раніше автономія була обмежена, як це сталося в Нідерландах, Великобританії та Угорщині.

Про те, що вищим навчальним закладам необхідно надати статус автономії у підготовці майбутніх вчителів йшлося на 35 сесії ЮНЕСКО у серпні 1975 р. Таке нововведення її представництво мотивувало тим, що не можливо надати майбутньому вчителю всі необхідні для його професійної діяльності знання та уміння через: постійне оновлення і розвиток загальних і педагогічних знань; змінам, що відбуваються в педагогічних системах, а також зростанням творчого характеру педагогічної діяльності. Саме тому початкова підготовка до професії повинна розглядатись у процесі безперервної педагогічної освіти вчителів, як перша фундаментальна стадія.

Названі чинники покладені в основу сучасної концепції неперервної педагогічної освіти європейських країн і має такий вигляд: – початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту; – період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років; – підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається в ВНЗ, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах.

### *Література*

1. Mierzwa J. Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy / J. Mierzwa // Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. – 2006. – Nr 1. – S. 16-25 7.
2. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej [w:] K. Sujak – Lesz (red.) Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tczew.edu.pl/index.php?id=27,222,0,0,1,0>

## **ОСНОВНІ ВІХИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Марусинець М. М.**

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна*

У педагогічних дослідженнях феномен «рефлексія» є об'єктом активної уваги вчених у кількох аспектах: як механізм усвідомлення педагогічної діяльності, як засіб посилення педагогічного впливу на виховання, як ресурс оволодіння педагогічною майстерністю, побудови педагогічної

теорії. Цією проблематикою займалися чимало дослідників, вчених, педагогів. Основні віхи дослідження рефлексії у педагогічній науці у контексті її розвитку припадають на другу половину XIX – і початок XXI ст.

На вагомості рефлексії для діяльності педагога з метою всебічного розуміння сутності людської природи, пошуку ефективних методів виховання і навчання указував свого часу К. Ушинський. Це яскраво втілено у фундаментальній праці педагога «Людина як предмет виховання – найголовніші риси людського організму щодо мистецтва виховання», яка відображає синтез філософських, психологічних педагогічних поглядів автора. У працях П. Блонського, С. Шацького зазначається, що саме рефлексія, забезпечуючи вихід людини з безпосереднього захоплення процесом життя для вироблення відповідального ставлення до нього, допомагає осмислити свою роль у перетворенні дійсності.

Учені дійшли висновку, що в педагогічній системі А. Макаренка рефлексія представлена як постійний метод, за допомогою якого педагог аналізував та уточнював свої думки і свої позиції щодо виховання загалом і окремих вихованців, висуваючи припущення, які стосувалися засобів розвитку особистості дитини. Рефлексія посідає центральне місце у його концепції, а перцептивно-рефлексивна регуляція педагогічної діяльності розглядається як основа її успішності [3].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського, де тісно пов'язані теорія і практика педагогічної діяльності, а виклад матеріалу здійснюється безпосередньо від першої особи, яскраво простежується рефлексивність автора. Особливо виразно передано рефлексивність педагогічної позиції педагога у працях «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором», «Сто порад учителю», «Як виховати справжню людину» [6].

Особливий інтерес до проблеми рефлексії у педагогіці виник в останні роки через упровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає гуманізацію і відповідну підготовку фахівця до творчої самореалізації, відмову від стереотипів педагогічної праці, орієнтацію на застосування інноваційних концепцій і технологій у професійній діяльності. У зв'язку з цим активно використовувалися положення педагогічної рефлексії (В. Андрущенко, Б. Вульф, Г. Звенигородська, В. Метаєва, О. Олексюк, Л. Подимова, О. Савченко, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін). За висновком А. Хуторського, рефлексія – це основна методологічна конструкція всього освітнього процесу та предметних дій.

Дослідники акцентують на тому, що у процесі формування професійних здібностей недостатньо беруться до уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також чинники, умови та засоби оволодіння професійною рефлексією у різних умовах навчання. Вчені визначають різні її тлумачення, у яких виокремлюються такі аспекти:

- по-перше, рефлексія розглядається у межах поняття «здібності», коли, за А. Марковою, рефлексія визначається як здатність вчителя подумки уявити собі картину ситуації для учня і на цій основі уточнити уявлення про себе як педагога, коригуючи власну поведінку і діяльність «очима інших», осмислюючи власні дії через сприйняття інших осіб завдяки перцептивно-рефлексивним здібностям;

- по-друге, дослідники трактують рефлексію у педагогічній діяльності як різновид останньої, відводячи їй головну роль у самоаналізі власної професійної активності;

- по-третє, поняття «рефлексія» вчені часто отожднюють з поняттям «саморефлексія», акцентуючи на механізмах саморозвитку особистості завдяки рефлексії як процесу розуміння особистісних смислів, дослідницького акту вивчення себе як суб'єкта життєдіяльності, забезпечуючи його творче мислення або стимулюючи моральне самовдосконалення особистості, розуміють рефлексію як сукупність ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки загалом [4].

Найбільш поширеним є підхід, за яким рефлексію трактують як усвідомлення суб'єктом засобів і основ діяльності, тобто як одномоментний акт, результатом якого є швидкий розгляд суб'єктом розв'язання проблемної ситуації. Так, І. Бех, зазначає, що «...найбільш поширене на даний час розуміння феномена «рефлексія» пов'язано зі сферою мислення, спрямованого на виконання навчальних завдань у ході формування навчальної діяльності. Тут рефлексію розуміють як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя таких власних дій, як спрямованість мислення на себе, на свої процеси та продукти діяльності. Конкретніше, суб'єкт має відповісти, чому він використовує певні операції, що входить до теоретичного способу виконання завдань, і в якій послідовності він це робить. Таку рефлексію кваліфікують як нормативно-пояснювальну» [3].

Поняття рефлексії також часто використовують у педагогічній літературі у зв'язку з визначенням специфіки педагогічної діяльності, коли рефлексія розглядається як інструментальний засіб організації учіння.

Згідно з іншим вченням, рефлексія – процес переосмислення і перетворення суб'єктом свого досвіду, що відображає розмежування проблемно-конфліктних ситуацій і породжує дієве ставлення цілісного «Я» до власної поведінки і спілкування, до здійснюваної діяльності, соціокультурного і предметного довкілля. За такого підходу підкреслюється необхідність розвитку власної індивідуальності через постійну рефлексію способів дієвого самовизначення і самопобудови в

контексті ідеалів і цінностей, що формуються. Відтак говорять про саморефлексію як процес усвідомлення й оцінки всіх аспектів свого буття з позицій визначення його успішності й можливостей подальшого розвитку.

У сучасних науково-педагогічних студіях використовують поняття системної рефлексії (самодослідження, самооцінювання, самоконтроль), що виникає за наявності проблемно-конфліктної ситуації, в якій колишні стереотипи життєдіяльності не дають особистості змоги досягти позитивних результатів в умовах, що якісно змінилися [4; 5].

### ***Література***

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
2. Лефевр В. А. Рефлексія / В. А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
3. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М.: Знання, 1997. – 308 с.
4. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Умань.: ПП Жовтий О.О., 2012. – 419 с.
5. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олексійович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 156 с.
7. Щедровицький Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Нагрибельна І. А.**

*Херсонський державний університет, Україна*

У процесі формування майбутнього фахівця протягом усього періоду навчання в університеті виняткове значення має самостійна робота студентів з вивчення будь-якої дисципліни навчального плану. Самостійна робота спрямована на опанування студентами нових знань, її правильна організація передбачає готовність до пошукової роботи, співвідноситься з творчими здібностями і формується в процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. На думку А. Алексюка, самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань [9, с. 43]. Це спонукає педагогів шукати шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів. У їхній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в студентів психологічної настанови на систематичне розширення й поглиблення власних знань, формують у майбутніх учителів початкових класів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Відповідно до положень і вимог, висунутих у сучасних дидактичних та лінгводидактичних дослідженнях, в організації самостійної роботи ми визначили такі підходи як домінантні: особистісно зорієнтований; комунікативно-діяльнісний; компетент-нісний; дослідницький.

У процесі самостійної роботи майбутніх фахівців початкової школи важливим є особистісно зорієнтований підхід до навчання. Зупинимось на ньому детальніше. Сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого підходу учені (А. Богуш, В. Загвязинський, І. Зимня, О. Копусь, М. Пентилюкта ін.) визначають гуманну суб'єкт-суб'єктну співпрацю всіх учасників освітнього процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем, а згодом і студентами індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності.

Перспективним вважаємо твердження І. Беха, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні повністю асимілюється із суб'єктно-діялісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діялісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [55, с. 199]. З огляду на це послуговуємось дефініцією «особистісно зорієнтований підхід».

Як бачимо, у самій назві підходу закладено особистісний аспект, що передбачає в процесі навчання максимально враховуватися особистісні якості студентів. Шляхом реалізації цього підходу є завдання для самостійної роботи студентів, сам характер відносин студентів і викладача. Адресовані студентів рекомендації, зауваження, запитання в контексті особистісно-діялісного підходу стимулює їхню особистісну, інтелектуальну активність, підтримує й спрямовує їхню