

**КІЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

**ВИЩА ОСВІТА:  
ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ**

**Монографія**



**Київ  
2015**

Київський університет імені Бориса Грінченка

**ВИЩА ОСВІТА:  
ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ**

*Монографія*

**Київ – 2015**

УДК 378  
ББК 74.58  
В55

Рекомендовано до друку Вченю радою Гуманітарного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 11 від 24 червня 2015 року)

**Редакційна колегія:**

Н.М. Чернуха, О.В. Малихін, Н.О. Терентьєва,  
Т.О. Саврасова-В'юн, М. В. Козир

**Рецензенти:**

Кузьменко В.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри  
педагогіки і психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради;

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової та  
міжнародної роботи Житомирського державного університету імені  
Івана Франка;

Чобітко М.Г., доктор педагогічних наук, професор, заступник  
директора з наукової роботи Інституту міжнародних відносин  
Національного авіаційного університету.

**Вища освіта : досвід і перспективи : монограф. / редкол. :**  
В55 Н. М. Чернуха, О. М. Малихін, Н. О. Терентьєва, Т. О. Саврасова-В'юн,  
М. В. Козир. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2015. – 336 с.

ISBN 978-966-929-000-6

Колективна монографія є проектом кафедри теорії та історії педагогіки Київського  
університету імені Бориса Грінченка. Змістове наповнення відображає роботу авторського  
колективу над науковою темою кафедри. Матеріали монографії логічно згруповано у три  
розділи: «Сучасний освітній простір: тенденційність розвитку»; «Підготовка майбутнього  
педагога у контексті компетентнісно зорієнтованої освіти»; «Проектування освітнього  
процесу на компетентнісних засадах».

Для ефективної та якісної підготовки фахівців у закладах вищої освіти необхідним є  
розробка сучасних наукових та науково-методичних матеріалів. Матеріали колективної  
монографії стануть у нагоді науковим працівникам, аспірантам, викладачам, педагогам-  
практикам і керівникам навчальних закладів, студентам, магістрантам усіх спеціальностей та  
напрямів підготовки.

УДК 378  
ББК 74.58

ISBN 978-966-929-000-6

© Авторський колектив, 2015  
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

...У конкретних діях треба почати з визнання того, що шлях до  
якості освіти, враховуючи багатогранність проблеми, має  
приайні кілька принципових різних векторів, що зумовлено  
сутнісною багатовимірністю поняття якості...

...Основні кроки до якості:

– відповідна архітектура освіти, структурна організація за  
рівнями, орієнтаціями, галузями, що дає змогу повно реалізувати її  
функціональне, сутнісне призначення...

– приведення у відповідність рівня освіти її призначенню,  
 головній меті й сутності...

– забезпечення відповідної освітньої діяльності та змісту  
освіти ухваленим стандартам...

В.Г. Кремень

З доповіді на загальніх зборах НАПН України

30 жовтня 2014 р.

### **Інтернет-ресурси:**

- <http://biblioterapia.psi911.com/st.htm> - библиотерапевтический сайт;  
<http://azps.ru> – А.Я.Психология (для психологов тесты, статьи, тренинги, словарь)  
<http://psylive.ru> – Психология жизни. Статьи, тренинги, семинары.  
<http://flogiston.ru> - новости, публикации, статьи по психологии.  
<http://works.fio.ru/Apatity/r1/arttexniki.htm> - Арттерапевтические статьи и техники.

Таким чином, у результаті вирішення проблеми формування здоровязбережувальної компетентності майбутніх педагогів гуманітарного профілю особливе місце та відповіальність належить освітній системі університетської освіти, яка має усі можливості для того, щоб зробити цей процес здоров'язбережувальним. Отже, можна констатувати той факт, що з позицій сьогодення здоров'язбережувальні освітні технології, зокрема, оволодіння майбутніми педагогами гуманітарного профілю естетотерапевтичними технологіями сприяють підвищенню якості педагогічного процесу з урахуванням потреб превентивного виховного середовища в умовах університетської освіти.

### **Джерела:**

1. Башавец Н. А. Концептуальные позиции здоровьесберегающего образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. А. Башавец. – Режим доступа : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/r6.html>
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – С. 166.
3. Оржеховська В. М. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2004. – № 7. – С. 11–12.
4. Поліщук Н. М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості: сутність, структура / Н. М. Поліщук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ–Вінниця, 2012. – Вип. 33. – С. 32–36.
5. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : [монографія] / Ольга Андріївна Федій. – Полтава: ПНПУ, 2009. – 404 с. – (авт. – 27, 3 др. арк.).
6. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища [Текст] : монографія / Т. Є. Федорченко ; Ін-т пробл. виховання Акад. пед. наук України. – Черкаси : Чабаненко, 2009. - 357 с.
7. Ястребов М. Реалізація здоров'язбережувальних технологій в комп'ютерно орієнтованому середовищі / М. Ястребов // Початкова школа. – 2013. – № 11. – С. 28-30.

### **Вікторія В'ячеславівна Желанова**

### **ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У представленаому розділі здійснено дефініційний аналіз понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «рефлексивна компетентність». Визначено структуру рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів й розглянуто її складники. Розкрито логіку процесу формування рефлексивної компетентності, що відповідає певним етапам рефлексіогенезу у форматі технології контекстного навчання.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, професійна компетентність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-контекстний підхід, рефлексіогенез, технологія контекстного навчання.

Процес модернізації сучасної вищої освіти в Україні пов'язаний зі світовими тенденціями й базується на впровадженні освітньої парадигми, що орієнтована на компетентнісний вимір. Отже, поява й реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлена тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки, необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу. Різні напрями проблематики компетентнісно зорієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Педагогіка почала займатися питаннями компетентності пізніше за інші науки, базуючись на результатах досліджень соціології, психології, філософії, математики, кібернетики. Можливо саме цим зумовлений широкий діапазон термінологічного апарату, а також досліджень щодо компетентнісної проблематики.

Глибокому вивченю фундаментальних зasad компетентнісного підходу присвячено студії О. Субетто, І. Байденко, І. Зим'юї, Ю. Татура та ін. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, П. Бачинського, Н. Бібік, С. Вітвіцької, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворникової, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаска, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, Т. Смагіної, Г. Терещук, Н. Фоменко та ін.

Аналіз праць зазначених науковців дає підстави вважати, що існують різні визначення досліджуваного феномену. І. Зимня під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості в результаті формування в неї таких особистісних якостей, як компетентність засобами розв'язання професійних і соціальних завдань у

освіті [10]. Абсолютно схожою є позиція О. Пометун, яка визначає компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості [19]. Н. Глузман доводить, що реалізація компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах полягає в набутті та розвитку в студентів набору ключових, загальногалузевих та предметно-методичних компетентностей, які визначають його успішну адаптацію в професійній діяльності [6].

Отже, є очевидним, що специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що воно спрямоване не на засвоєння «готових знань», що пропонуються кимось, а на дослідження «умов виникнення цього знання»; на переорієнтацію професійної освіти з «вхідних» показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри «студентоцентрованої освіти», а саме: підвищення працевлаштованості випускників, формування їхньої громадянської культури; перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції тощо. Відтак, зміна ЗУНівської освіти на компетентнісну означає зміну її результативно-цільової основи, тобто в процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико-зорієнтовані знання й розвинути соціально та професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. У межах реалізації компетентнісного підходу в освіті відбувається зсув акцентів у критеріях якості освіти зі змісту навчальних програм на оцінку міри готовності до практичної діяльності.

Відомо, що усякий науковий підхід як засіб концептуалізації знань визначається певною ідеєю, концепцією й центрується провідною для нього однією або кількома категоріями (Г. Корнетов). Щодо компетентнісного підходу такими є категорії «компетенція» та «компетентність». Розглянемо їх.

Відповідно до тлумачення відомої дослідниці компетентнісного підходу І. Зим'юї, компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [10].

Аналізуючи контекст уживання поняття «компетенція», Н. Бібік робить висновок, що це є соціально закріплений освітній результат. Тобто указується на прямий зв'язок понять «компетенція» і «мета», при якому формування певних компетенцій постає як мета освіти [2].

Термін «компетенція» безпосередньо пов'язаний з поняттям «компетентність». На думку Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, поняття «компетентність» має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і кінцевий результат освіти. За

Ю. Мальованим, компетентність – здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [16, с. 3]. На думку В. Бондаря, компетентність – це якість особистості, яка володіє компетенціями [4, с. 250]. Більш поширеним є визначення Н. Глузман, яка стверджує, що компетентність є динамічною категорією й передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес у соціально-педагогічних умовах, що змінюються [6, с. 79].

Поряд із окресленим вище трактуванням понять «компетенція» та «компетентність» існують певні підходи до їх розведення. Так, Ю. Фролов і Д. Махотін розводять зазначені поняття, пов'язуючи перше зі змістом майбутньої професійної діяльності, а друге – з якостями особистості [25]. А. Вербицький та О. Ларіонова обґрунтують доцільність розмежування цих понять за критерієм «об'ективні – суб'ективні умови діяльності». При цьому об'ективними умовами вони вважають обов'язки, права й сферу відповідальності людини, що матимуть статус компетенцій, а суб'ективні умови (психофізіологічні, соціальні, особистісні, духовні й професійні якості) вважають компетентностями [5]. Таким чином, підсумовуючи наведені наукові думки, ми наполягаємо, що компетенція – це задана вимога, норма освітньої підготовки; це об'ективна сукупність певних знань у будь-якій галузі; це змістовна, потенційна характеристика; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особистості; компетентність є суб'ективною, актуальну, особистісною характеристикою; це реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності особистості.

Додамо, що у форматі представленого дослідження використовується поняття професійна компетентність. Існують погляди, відповідно до яких вона є вагомими складником професіоналізму особистості та діяльності, умовою становлення професіонала (А. Деркач); здатністю людини до рішення певного класу професійних завдань (Г. Рузавін); готовністю й здатністю приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності (К. Шапошников). На думку В. Сластьоніна, це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості. Науковець також визначає її як характеристику професіоналізму, що є єдиністю теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [18].

На нашу думку, професійна компетентність – це характеристика фахівця, що інтегрує його провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності.

Неоднозначними є підходи щодо складників професійної компетентності (В. Баркасі, Н. Глузман В. Журавльов, В. Калінін,

Л. Карпова, І. Колесникова, О. Ломакіна, Є. Огарьов). При цьому нам імпонує позиція В. Калініна та І. Колесникової щодо виокремлення в структурі професійної компетентності рефлексивного складника.

В. Калінін у структурі професійної компетентності виділяє такі компоненти [11]: *цілемотиваційний*, який визначає мету професійної підготовки вчителя, мотиви, потреби, а також регламентує спрямованість цього процесу; *змістовий*, який містить такі первинні значення компетентності, як обізнаність, оволодіння знанням і досвідом, становить систему набутих у вищих навчальних закладах знань з урахуванням їх широти, глибини, обсягу, стилю мислення, норм педагогічної етики, соціальних функцій педагога; *операцийно-діяльнісний*, як уміння вчителя навчати дітей; *особистісний*, який є особистісною характеристикою професійних, загальнолюдських якостей та здібностей учителя; *рефлексивний компонент*, який відображається в контролально-оцінній діяльності [11].

І. Колесникова, розглядаючи поняття *педагогічна компетентність*, наводить такі її складники: *особистісно-гуманна орієнтація*; *системне сприйняття* педагогічної реальності; *володіння педагогічними технологіями*; уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність зіставити свою діяльність з доробком, який є у світовій і вітчизняній педагогіці та культурі; *здатність* продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом; уміння узагальнювати й передавати свій досвід іншим; *креативність* як спосіб буття в професії, бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем; *рефлексія*, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції [12, с. 3].

Подібні позиції до структури професійної компетентності, а саме виокремлення *аутономічного*, *конфліктологічного*, *соціально-перцептивного*, а також *рефлексивного* її складників представлено в роботах акмеологів та педагогічних психологів (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, С. Климов, А. Маркова).

Отже, ми поділяємо наукову думку відомого акмеолога А. Деркача, а також І. Зимньої та В. Метаєвої, що провідна особливість рефлексивної компетентності полягає в тому, що вона становить *метапоняття*, *метаутворення* і є *метакомпетентністю*. Тобто саме вона забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності.

За нашими переконаннями, визнання домінануючої ролі рефлексивної компетентності абсолютно віправдане, оскільки, з одного боку, є очевидною «рефлексивністю» педагогічної професії; з іншого – проблема *дефіциту* цієї професійної якості в студентів, що виражається у відсутності розуміння причин тих або тих педагогічних явищ, у перцептивній

безграмотності, у стереотипізації стосунків з дітьми, у вторгненні в їх Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності тощо. У дослідженнях А. Бізяєвої навіть з'явився термін «*дефіцит рефлексії*», а О. Ноженкіна розглядає рефлексію як умову *подолання професійної деформації* особистості педагога; С. Писаренко – як засіб *подолання професійних ускладнень* учителя.

Рефлексивна компетентність уважається достатньо новим поняттям, що сформувалося в акмеології й розглядається з позиції методології (О. Анісімов) і рефлексивної психології (І. Семенов, С. Степанов) як професійна якість особистості, суттю якої є наявність готовності й здатності до професійної рефлексії. Поширенім є підхід С. Степанова, відповідно до якого *рефлексивна компетентність* визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [23].

На думку Н. Цирельчука, *рефлексивна компетентність* постає як *метакомпетентність* і загалом є розвиненою за допомогою мислення, свідомості, самосвідомості та їхніх складників (самовизначення, самоактуалізації, самореалізації й ін.), цілісною Я-концепцією особистості [27].

Авторське трактування *рефлексивної компетентності* майбутніх учителів *початкових класів* базується на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлює успішне оволодіння професійною діяльністю.

З'ясуємо структуру зазначеного феномену. Існує думка Ю. Кушеверської щодо виокремлення в структурі рефлексивної компетентності педагога когнітивного, операціонального й особистісного компонентів [14]. Досить нетрадиційним є підхід Г. Давидової, яка вважає, що основними складниками структури професійної рефлексивної компетентності педагога є такі: «Я – як компетентний суб’єкт міжособистісного спілкування»; «Я – як компетентний суб’єкт професійно-ділових стосунків»; «Я – як компетентний суб’єкт культурно-ціннісних стосунків», а також «Я – як компетентний суб’єкт рефлексивних стосунків» [7].

Вагомою є позиція відомих рефлексивних психологів, відповідно до якої *рефлексивна компетентність* – сукупність різних типів рефлексій (особистісної, – інтелектуальної, кооперативної, комунікативної) (І. Семенов, С. Степанов) [21]. Аналогічні підходи знаходимо в І. Ульянича, на думку якого до структури рефлексивної компетентності педагога входять соціальний (кооперативний і комунікативний), індивідуальний (інтелектуальний та особистісний) і педагогічний складники [24].

Наше розуміння структури рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів ґрунтуються на двох позиціях. Підставою першої є *структурно-діяльнісна ознака*, яка узасаднюється на психологічній структурі діяльності, що доведена О. Леонтьєвим і визначена ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [15], а також на положенні О. Бодальова [3], відповідно до якого в структурі рефлексивної компетентності доцільно виокремити дві групи особистісних утворень, а саме: ті, що постають як *спонукачі діяльності* та *поведінки*, і ті, що складають їх *виконавчий компонент*.

У цій площині *структура рефлексивної компетентності* майбутніх учителів початкових класів представлена *мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами*. Тобто *спонукальним складником* рефлексивної компетентності є її мотиваційно-ціннісний компонент; *виконавчим* – когнітивний та операціонально-діяльнісний.

Основою другої позиції є зазначене вище виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномену містить *особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну*, рефлексію, що інтегруються в *контекстній рефлексії* (авторське поняття).

Ми переконані, що обґрутована в дослідженні *структура рефлексивної компетентності* є синтезом зазначених наукових позицій. Підтвердженням цього умовиводу є факт зв'язку когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності, що представлені певними знаннями й уміннями, з окресленими вище *типами рефлексії*. Нарешті, трактування *рефлексивної компетентності* як *метакомпетентності* дає підстави вважати її, з одного боку, *самостійним особистісним конструктом*, а з іншого – «наскрізною» *якістю*, що детермінує рефлексивно начислені конструкти особистості майбутнього фахівця, якими є мотиваційна, смислові та суб'єктна сфери особистості.

Зупинимося детальніше на розгляді певних структурних складників досліджуваного феномену.

**Мотиваційно-ціннісний компонент.** Він відбуває спонукальні аспекти рефлексивної компетентності й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю займатися рефлексивною діяльністю, з підходом до педагогічної рефлексії як цінності. Він є сукупністю мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності. Розглянемо їх ретельніше.

Ми розуміємо *мотиви* (у контексті складника рефлексивної компетентності) як потребнісний стан щодо реалізації всіх аспектів педагогічної рефлексії, які синтезуються в *контекстній рефлексії*. Тобто *мотиви рефлексивної діяльності* пов'язані, з одного боку, з потребою майбутнього фахівця в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; з іншого – зі сприйняттям та пізнанням інших і

з розумінням того, як він сприймається ними; в усвідомленні узгодженої спільної діяльності.

*Установка до рефлексивної діяльності* в межах мотиваційно-ціннісного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів є близькою до мотивів, проте не однозначною з ними, оскільки *мотив* є одним зі спонукачів поведінки людини, енергетичним початком її діяльності, а *установка* – регулюючим, селективним початком. Саме цей підхід обґрутовано у дослідженнях відомих грузинських психологів А. Прангішвілі та Д. Узнадзе.

Беручи до уваги зазначене, ми розуміємо *установку* як стан схильності, як спрямованість свідомості майбутніх учителів початкових класів на рефлексивну діяльність. Базуючись на наукових підходах О. Єрошенкової [9], провідними характеристиками установки до педагогічної рефлексії вважаємо *стійкість* (стабільність або лабільність); *інтенціональність* (інтенція на себе або на іншого); *динамічність* (пластичність або інертність).

*Ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії* ми визначаємо як особистісне утворення майбутнього фахівця, що має стійкий характер і відбиває вибіркову емоційно-позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності. У цьому визначенні ми базуємося на розумінні *цінностей* як вагомого атрибута особистості (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), що є синонімом таких понять, як *смисл* та *значущість* (Д. Леонтьєв), й уявляє те, що людина *особливо цінує* в житті, чому надає особливого позитивного *життєвого смислу* (М. Заброцький). Утім Б. Братусь, С. Єрмакова загострюють увагу саме на усвідомлюваному характері цінностей. Тобто *ціннісне ставлення* до педагогічної рефлексії ми пов'язуємо зі стійким позитивним, усвідомлюваним ставленням до рефлексії, схильністю до рефлексивної діяльності, особистісною зацікавленістю.

**Когнітивний компонент.** Він містить систему *рефлексивних знань*, які є теоретичною базою контекстної рефлексії й, як було доведено вище, відбувають різні *типи рефлексії*, що синтезуються в *контекстній рефлексії*.

Отже, *рефлексивні знання* – це система понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості молодшого школяра, взаємодії з учнями та дітьми між собою, що відбувають різні типи рефлексії.

На підставі цієї позиції окреслимо провідні *рефлексивні знання*, які є складником *когнітивного компонента* рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів:

1. *Інтелектуальна рефлексія*: знання підстав власного мислення; знання щодо інтропективного перегляду своєї інтелектуальної діяльності.

2. *Особистісна рефлексія*: знання про рефлексію як засіб самопізнання й усвідомлення його результатів; знання власного «Я» як

індивідуальності; уявлення про свої вчинки й відносини.

3. *Комуникативна рефлексія*: знання про внутрішній світ іншої людини; знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших; знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе.

4. *Кооперативна рефлексія*: знання про рольові функції й організацію позицій учасників групової взаємодії; знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії.

5. *Контекстна рефлексія*: знання підстав власного мислення як майбутнього професіонала; знання меж свого знання й незнання щодо майбутньої професійної діяльності; усвідомлення себе як майбутнього вчителя початкових класів; знання щодо адекватного сприйняття особистості учня та його ставлення до себе; знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії учнів; знання про психологічні механізми здійснення рефлексії; знання про рефлексивну компетентність як результат контекстного навчання.

Беручи до відома зазначений перелік рефлексивних знань майбутніх учителів початкових класів, уважаємо доцільним надати якісні характеристики представлених знань. При цьому ми спиралися на вимоги до знань сучасного вчителя, що представлені в дослідженнях М. Холодної [26, с. 207]. Отже, якісними характеристиками рефлексивних знань є такі:

1) *різноманітність*, зумовлена багатоаспектністю, численними різновидами типів педагогічної рефлексії; 2) *артикульованість*, сутність якої полягає в тому, що елементи знань чітко виокремлені, при цьому всі вони знаходяться в певному взаємозв'язку між собою у форматі контекстної рефлексії; 3) *гнучкість* рефлексивних знань передбачає, що вони можуть використовуватися в процесі рефлексивного мислення, свідомості, діяльності; 4) *декларативність* (знання про те, «що»); 5) *процедурність* (знання про те, «як»); 6) знання про *своє знання*.

*Операційно-діяльнісний компонент*. Цей складник рефлексивної компетентності представлений системою рефлексивних умінь, пов'язаних із самопізнанням і розумінням іншого, із самооцінкою й оцінкою інших людей, із самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, з аналізом та розробкою педагогічних технологій.

Відзначимо, що поняття «рефлексивне вміння» стало досить поширеним у сучасній психолого-педагогічній теорії (Л. Артюшина, А. Бізяєва, В. Журко, С. Істоміна, І. Котова, А. Лозенко, С. Синельников, Є. Шиянов). Проте дефініція цього феномену не є усталеною. І. Котова, Є. Шиянов розглядають рефлексивне вміння як сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані, частина з яких може бути автоматизована (навички), які засновані на відповідних теоретичних знаннях [13, с. 53]. Тобто науковці загострюють увагу на процесуальних аспектах рефлексивних умінь.

Дещо відмінною є позиція Л. Артюшиной, яка пов'язує рефлексивні

уміння з опануванням способів здійснення рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби рефлексії над власною пізнавальною діяльністю [1, с. 135]. Тобто Л. Артюшина виокремлює дві сторони цих умінь: 1) *знаннєву*, що розкриває рефлексивні вміння з погляду опанованих уявлень про сутність, засоби й способи здійснення рефлексії у пізнанні; 2) *операцийну*, що розкриває сукупність дій, необхідних для здійснення рефлексії. Як бачимо, за цим визначенням рефлексивні вміння стосуються тільки *інтелектуального типу рефлексії*, оминаючи особистісну, комунікативну й кооперативну. До того ж незрозумілим є контекст слова «опанування», тобто чи воно використано в значенні процесу або результату рефлексивної діяльності.

На підставі аналізу наведених поглядів ми наполягаємо, що вони певною мірою є обмеженими, оскільки стосуються окремих аспектів педагогічної рефлексії. Виходячи з цих позицій, більш грунтovним уважаємо трактування *рефлексивних умінь*, поданого в студії С. Синельникова, а саме, як системи усвідомлених дій і операцій, спрямованих на розуміння, осмислення й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності й поведінки, що забезпечує вдосконалення й успішність будь-якої діяльності, специфіку якої визначають її функції – інтегративна й перетворювальна [22, с. 8].

Ми переконані, що саме такий формат розуміння рефлексивних умінь відбиває всі типи педагогічної рефлексії та дозволяє розглядати зазначений феномен як *метавміння*.

У нашому розумінні *рефлексивні вміння* є усвідомленою послідовністю дій, які спрямовані на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних аспектів рефлексії, пов'язаних з реалізацією провідних типів педагогічної рефлексії.

Наведемо перелік *рефлексивних умінь*, що становлять *операційно-діяльнісний компонент* рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1. *Інтелектуальна рефлексія*: уміння оцінювати свої індивідуальні інтелектуальні якості; уміння відрізняти межі свого знання (незнання), відоме від невідомого.

2. *Особистісна рефлексія*: уміння аналізувати сильні й слабкі сторони своєї особистості; уміння адекватно оцінювати свої якості, досягнення в зіставленні з теперішнього й минулого та прогнозувати перспективи розвитку.

3. *Комуникативна рефлексія*: уміння критично, проте некатегорично оцінювати думки й дії інших; уміння оцінювати власні дії й поведінку з позиції тих, хто оточує.

4. *Кооперативна рефлексія*: уміння аналізувати процесуальні та результативні складники спільної діяльності; уміння порівнювати свої досягнення з досягненнями інших людей.

**5. Контекстна рефлексія:** уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією; уміння відрізняти власні ускладнення від проблем та ускладнень учнів; уміння реалізувати в професійній діяльності механізм рефлексії; уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала; уміння подивитися на себе очима учня, усвідомити його ставлення до себе; уміння прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії з учнем й учнів між собою; уміння координувати свої професійні дії з діями учнів, їхніх батьків та діями колег.

Отже, зазначені компоненти рефлексивної компетентності співпадають з особистісною, інтелектуальною, кооперативною, комунікативною, а також з ретроспективною, ситуативною, перспективною рефлексією, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Таким чином, у представленаому дослідженні реалізація провідних положень компетентнісного підходу пов'язана з феноменом рефлексивної компетентності. При цьому ми поділяємо думку А. Вербицького, який обґрутував контекстно-компетентнісний підхід й довів, що умовам реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті більшою мірою, чим інші відомі системи навчання, відповідає теорія та технологія контекстного навчання [5].

Ми згодні, що окреслений підхід є плідними, оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. Є логічним далі розкрити технологічні аспекти формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Визначимо передусім позиції, які є грунтними щодо окресленого процесу.

1. Концептуальною основою технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є рефлексивно-контекстний підхід як синтез ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти, що пов'язаний з орієнтацією професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального змісту професійної діяльності.

2. Результативною метою цієї технології є формування рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів. Процесуальна мета пов'язана з моделюванням різних типів професійного контексту.

3. Зміст технології контекстного навчання містить структурні складники (за «вертикальлю») й динамічні процеси (за «горизонталлю») та становить цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що призводить до формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів

початкових класів.

4. Розгортання зазначених динамічних процесів співвідноситься з певними етапами технології, які відповідно до теорії контекстного навчання, збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазiproфесійною діяльністю, а також навчально-професійною діяльністю студентів й визначаються як адаптивно-технологічний, імітаційно-технологічний й професійно-технологічний.

5. Педагогічний інструментарій технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів представлений імітаційними й неімітаційними формами організації навчання. При цьому неімітаційними є лекції контекстного типу (проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-пресконференція, рефлексивно зорієнтована лекція). Імітаційні форми організації навчання представлені ігровими й неігровими. В неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Такими є аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач. Ігрові ж форми навчання представлені діловими іграми контекстної спрямованості.

6. Беручи до уваги проблему цієї праці, зосередимо увагу лише на рефлексивній компетентності й рефлексіогенезі, який є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії. При цьому зауважимо, що напрями рефлексіогенезу відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності. Так, мотиваційні аспекти зазначеного феномену будуть трансформуватися таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного складників рефлексії відповідно пов'язаних зі зміною знань і вмінь від тих, що відбувають особистісний, інтелектуальний тип рефлексії, – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії. Тобто рефлексія, спрямована «на себе», розширяється рефлексією, спрямованої «на інших». Утім, якщо використати типи рефлексії відповідно до її спрямованості, інtrapсихічна поширюється інтерпсихічно. Нарешті, за часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що пов'язана з антиципаційними процесами. Відзначимо, що рефлексивно-антиципаційні процеси є узасаднюючими в системі контекстного навчання. Загалом поглинання «в себе» змінюється на поглинання «в професію».

Отже розглянемо змістовні й динамічні аспекти формування рефлексивної компетентності відповідно певним етапам розробленої нами технології.

– Навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна

модель, перший етап (адаптаційно-технологічний) технології контекстного навчання (І-й курс навчання у ВНЗ).

Основу навчальної діяльності академічного типу становить передача й засвоєння інформації. Одиницею роботи студента є перцептивні та мовленнєві дії щодо сприйняття, засвоєння, переробки та відтворення навчальної інформації. Проте, у форматі розробленої технології ми пропонуємо вже на початковому етапі навчання співвідносити інформацію, подану викладачем, із зверненням студента до себе. Тобто інформація викладача, яка опосередковується рефлексивною діяльністю студента, нібито із самого початку приміряється до професійної діяльності, засвоюється в її контексті.

З цих позицій інформація викладача може супроводжуватися аудиторним або позааудиторним виконанням студентами завдань рефлексивної спрямованості. Представимо деякі з них.

**«Мій портрет у променях сонця».** Зміст завдання: У центрі сонячного кола напишіть своє ім'я або намалуйте (наклійте) свій портрет. Потім здовж променів напишіть усі свої гідні й позитивні якості, які ви знаєте. Постарайтесь, щоб промені було якомога більше.

**«Який Я».** Зміст завдання: Запишіть у два стовпчики якості, що характеризують вас як майбутніх педагогів. У перший стовпчик – якості, якими ви володієте та які будуть сприяти, на вашу думку, професійному зростанню, успішності професійної діяльності. У другий стовпчик – якості, які можуть заважати вам у професійній діяльності.

**«Самоотис»** (за Г. Селевком). Зміст завдання: Складіть твір про свої внутрішні, психологічні якості, керуючись схемою «Я-багатогранне» (рольове; зовнішнє, внутрішнє; свідоме, неусвідомлене; поведінкове; хороше, погане; минуле, сьогодення, майбутнє; фантастичне; ідеальне, реальне) [20].

**«Що я хочу змінити? Яким хочу стати?».** Зміст завдання: Розділіть аркуш паперу по вертикалі на дві колонки. У першій колонці позначте якості, від яких є бажання позбавитися, у другій – якості, яких бажано набути.

**«Бар'єри самореалізації»** (модифікація попереднього завдання). Зміст завдання: Розділіть аркуш паперу по вертикалі на дві половини. Напишіть в одній колонці, що б ви хотіли змінити в собі, в іншій – що цьому перешкоджає?

Утім альтернативою до попередніх двох завдань може бути написання аутоесе «Щоб я хотів у собі змінити?» (есе розуміємо як твір невеликого обсягу й вільної композиції).

Усі окреслені завдання базуються на методі інтроспекції, що полягає в спостереженні за власними почуттями, думками й т. ін., тобто є само-спостереженням. Проте існує думка, відповідно до якої розвиток рефлексії є завжди діалогом з Я «іншого». Цієї позиції дотримується О. Огурцов,

який уважає, що рефлексія містить у собі такі процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самоінтерпретація та *інтерпретація іншого*. За її допомогою досягається співвіднесення свідомості з іншою свідомістю [17].

Виходячи з цього вважаємо доцільним використання вправ перцептивної спрямованості, які сприятимуть формуванню адекватного сприйняття та розуміння особистості молодшого школяра відповідно до його вікових особливостей. Наведемо приклади.

- Схарактеризуйте особистість молодшого школяра за фотографією (перцептивний тренінг за В. Кан-Каликом).
- Визначте емоційний стан за фотографіями, на яких зображені різні емоційні стани дитини, а саме: задоволення, збентеження при труднощах, стан емоційного конфлікту, збудження, невдачі, хитрощі тощо.
- Схарактеризуйте учнів за допомогою фотографій та спеціального тексту, що можливо змінювати й додавати до знімків.

- На основі розгляду фотографій дітей вивчить їхні емоційні реакції для з'ясування переживань дітей емоційно ідентифікуйте себе з ними.

Отже, метою цих вправ є формування соціально-перцептивних умінь студента, які є певним елементом кооперативної та комунікативної рефлексії, ціннісного ставлення до особистості молодшого школяра, а також актуалізація системи знань щодо вікових особливостей молодшого школяра, розвиток навичок спостережливості, зосередження уваги.

Підсумком виконання окреслених завдань може стати створення «галереї дитячих портретів» (у формі альбому, енциклопедії, довідника) для вчителів початкових класів.

Є очевидним, що пропоновані вище *рефлексіотехніки* стимулюють занурення студента «в себе» через занурення «в іншого».

Слід зазначити, що цей етап рефлексіогенезу спрямований на формування рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного утворення. Змістовні аспекти даного етапу будуть передусім пов'язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інtrapсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Тобто зазначене є тільки підґрунтам щодо формування рефлексивної компетентності.

– *Квазіпрофесійна діяльність*, імітаційна навчальна модель, другий етап (імітаційно-технологічний) технології контекстного навчання (ІІ, ІІІ-й курси навчання у ВНЗ).

У процесі квазіпрофесійної діяльності моделюється ситуації майбутньої професійної діяльності, що відбувають зміст і динаміку професії, взаємини зайнятих у ній людей. Студент співвідносить певну

навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує її у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. Тобто інформація виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця. Отже, квазіпрофесійна діяльність є *навчальною за формою, але професійною за змістом*.

Наведемо конкретні приклади використання організаційних форм навчання контекстного типу на етапі квазіпрофесійної діяльності.

Дисципліна «Дидактика», тема «Урок як провідна організаційна форма навчання в сучасній школі». Тут можливе використання лекції-візуалізації, що передбачає використання викладачем у процесі подання інформації так званої «нарізки» фрагментів відеозаписів уроків

Заглиблюючись у деталі таких лекційних занять, зазначимо, що вони потребують ретельної підготовки в плані добору відеоматеріалу. Заздалегідь робляться записи уроків. Потім з них «нарізаються» фрагменти вдалих уроків і фрагменти, що вимагають критичного аналізу. Існує кілька модифікацій добору відеоматеріалу. Так, можливо окремо «нарізати» фрагменти вдалого й менш удалого уроку, а потім здійснювати їх зіставно-порівняльний аналіз. Друга модифікація «нарізки» може становити зіставлення певних елементів двох та більше уроків. Такий формат заняття дозволяє сприяняття вербальної, теоретичної інформації підкріпити *візуальними враженнями*.

Для роботи з відеоматеріалами пропонуємо алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності, що представлений наступною логікою дій.. 1. Концептуальні основи уроку. 2. Цілемотиваційні аспекти уроку. 3. Організація спілкування на уроці. 3.1. Активні аспекти спілкування (формування взаємин). 3.2. Інтерактивні аспекти спілкування (організація взаємодії вчителя й учня). 3.3. Когнітивні аспекти спілкування (взаємообмін інформацією). 4. Реалізація особистісного підходу на уроці. 5. Професійно-особистісні якості вчителя. 6. Рефлексія результатів уроку.

Грунтуючись на підходах відомого акмеолога А. Деркача [8], ми розуміємо алгоритм як науково обґрунтовані й суб'єктивно прийняті правила, що визначають послідовність і внутрішній зміст етапів процесу рефлексивно-аналітичної діяльності студентів. Дотримання цих правил стимулює формування стійкого смислового ставлення до майбутньої професійної діяльності, до особистості молодшого школяра, а також мотивації самої рефлексивної діяльності.

Ми згодні з позицією А. Деркача, що, незважаючи на нормативний, розпорядчий характер будь-якого алгоритму, у ньому повинна бути закладена гнучкість і тактична варіативність проявів активності особистості [8, с. 279]. Так, беручи до уваги цей алгоритм, можливо використовувати різні види організації рефлексивно-аналітичної діяльності студентів. Крім індивідуальної роботи, можливий варіант *групової роботи*

на занятті, коли одна група аналізує вдалий урок; друга – менш удалий; третя постає в ролі експертів, які дають оцінку їх аналізу й висловлюють власні альтернативи. Груповий аналіз відеофрагментів за представленим нами алгоритмом надає можливість організувати діалог та полілог студентів, у процесі яких відбувається обмін думками, формується критичність мислення, уміння аргументувати власну позицію, зіставляти її з іншими, тобто формується *кооперативна рефлексія*.

Таке використання відеозасобів дає можливість студентові здійснити рефлексивний вихід, реалізувати свою рефлексивність, зайняти певну рефлексивну позицію. Тобто відбувається синтез провідних типів педагогічної рефлексії, починає формуватися *контекстна рефлексія*, хоча все ж таки переважає комунікативна, тобто пізнання себе, формування свого бачення, своєї позиції через проникнення у внутрішній світ, у досвід іншої людини з подальшим його аналізом. Okрім цього, у студентів формуються навички зіставно-порівняльного аналізу, уміння довести доцільність певної моделі поведінки й спілкування вчителя; уміння обґрунтувати ті або ті вчинки дітей через констатацію їхніх вікових психолого-педагогічних особливостей.

Додамо, що у процесі роботи з відеоматеріалами можливе впровадження комунікативно-формувального контексту засобом спрямованого аналітичного спостереження за реальним процесом спілкування вчителя з учнями на уроці за певною схемою, що представлена такими складниками:

1. Стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями, його вплив на спілкування учнів між собою, їх ставлення до вчителя.
2. Управління спілкуванням у педагогічному процесі.
3. Управління міжособистісними відносинами в колективі учнів.
4. Тактика спілкування з учнями, які займають різне становище в колективі.
5. Передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій.
6. Використання на уроці соціально-психологічних механізмів спілкування.
7. Управління своїм емоційно-психологічним станом.
8. Професійно-особистісні якості вчителя, що сприяють продуктивному спілкуванню з учнями.
9. Труднощі, що виникають у спілкуванні з учнями.

Є очевидним, що на даному етапі рефлексіогенезу звернення до себе, що було пов'язане з особистісною рефлексією, поширюється інтелектуальною рефлексією, а також зверненням на інших, формується комунікативний інтерпсихічний, соціальний типи педагогічної рефлексії. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання. Сфераю рефлексії стає, крім самосвідомості, ще й мислення та комунікація. Формується *контекстна рефлексія* вже як професійно вагома якість учителя початкових класів, що є засадою рефлексивної компетентності. Отже відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-

особистісної якості вчителя.

- *Навчально-професійна діяльність*, соціальна навчальна модель, третій етап (професійно-технологічний) технології контекстного навчання (IV-й курс навчання у ВНЗ).

У цей період студент фактично займає позицію фахівця й його діяльність стає за змістом й формою професійною. Логічно, що її відповідає соціальна навчальна модель як фрагмент професійної діяльності. Вона аналізуються та перетворюється у формах спільної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища задає не тільки внутрішній професійно-особистісний контекст, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Домінантним стилем поведінки є співпраця, тобто студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування.

З огляду на це, ми наполягаємо, що ефективними в межах навчально-професійної діяльності будуть не просто *групові форми роботи*, а ті, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу. Отже, наведемо приклади:

- Відома технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена, яку називають *ALACT технологією* за першими буквами слів, що позначають етапи рефлексії, а саме: *action – дія*: конкретна дія або досвід діяльності; *looking back on the action – погляд назад на виконану дію*: вихід із діяльності в рефлексивний простір, уявне повернення до дії або ситуації, аналіз дії, фіксація труднощів діяльності; *awareness of essential actions – усвідомлення найбільш важливих аспектів*: визначення найбільш істотних рис ситуації, установлення взаємозв'язків між різними аспектами дії, з'ясування причинно-наслідкових відносин у середині дії, визначення причин труднощів, з'ясування протиріч; *creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дій*: пошук альтернативних засобів дій, шляхів розв'язання ситуацій, визначення найбільш оптимального засобу дії, реконструкція ситуації, перепроектування дії; *trial – апробація нової дії*: вихід з рефлексії в діяльність; здійснення діяльності на основі альтернативних засобів дій, аналіз дії, виділення істотних моментів дії, обмірковування альтернативних дій, апробація дії [28].

У сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці ALACT-технологію ще називають *рефлексивним колом*, що становить безперервний замкнений цикл послідовних процесів: здійснення діяльності; фіксація труднощів діяльності; вихід з діяльності в рефлексивний простір; реконструкція ситуації; визначення причин труднощів; перепроектування дії; вихід з рефлексії в діяльність; здійснення діяльності.

Як же використовується ALACT-технологія в реальній практиці підготовки вчителя початкових класів? Цикл рефлексії може починатися з

конкретної дії. Це може бути елементарна дія, наприклад: привітання дітей, момент цілепокладання уроку. Дія може бути й комплексною, наприклад, проведення уроку з наступним самоаналізом або аналіз відеозапису уроку.

Наступні два етапи ALACT-технології пов'язані з описом та аналізом дії, визначенням протиріч, тобто відбувається вихід у рефлексивний простір. Для цього можливе використання, поданого вище, алгоритму рефлексивно-аналітичної діяльності студента, що оптимально, на наш погляд, буде сприяти формуванню особистісної та інтелектуальної рефлексії. Наступний етап ALACT-технології відбувається створення альтернативних засобів дії. Саме тут збігаються аналітична та рефлексивна діяльність студента. Він співвідносить дії, що аналізував, з особистими професійними діями, пропонує альтернативні варіанти засобів дії. При цьому він відповідає на базові питання рефлексії: Що відбувалось? Що було найбільш значущим для мене? Яку роль це може відігравати для моєї подальшої професійної діяльності?

Останній етап цієї технології спрямований на *апробацію нової дії*, що починає новий цикл рефлексивного кола.

Ми вважаємо, що використання ALACT-технології буде сприяти оволодінню повним циклом рефлексивних процесів; ефективності професійно-особистісного самопізнання як процесу пізнання студентом свого Я в контексті освоюваної професії; набуттю й прояву суб'єктної позиції, індукції смислу майбутньої професійної діяльності, самоідентифікації з професією. Тобто є очевидним потенціал зазначеної технології щодо моделювання професійного контексту майбутніх учителів початкових класів.

У межах представленого етапу технології є доцільним виконання завдань, які звертають студента на аналіз, узагальнення та переосмислення накопиченого за роки навчання у ВНЗ досвіду, інтерпретацію його відповідно до контексту майбутньої професії, а також завдань, пов'язаних з цілісною самодіагностикою студента. Наведемо приклади.

Складіть скарбницю професійних смислів та цінностей учителя початкових класів.

Розробіть діагностичний комплекс самодослідження педагогічної рефлексії, професійної мотивації, смислової сфери, професійної суб'єктності.

Відтак, у процесі навчально-професійної діяльності вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Вона стає складною, інтегрованою якістю особистості, а саме *контекстною рефлексією*. Таким чином, на даному етапі рефлексіогенезу відбувається формування рефлексивної компетентності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів. Змістовні аспекти даного

етапу пов'язані з формуванням науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності.

Таким чином, рефлексивна компетентність – це професійно вагоме утворення майбутнього вчителя початкових класів. Вона є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю. Такий підхід дозволяє стверджувати, що вона є метакомпетентністю, тобто, з одного боку, самостійним особистісним конструктом, а з іншого – «наскрізно» якістю, що детермінує рефлексивно насычені конструкти особистості майбутнього фахівця.

Доведено, що структура рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ґрунтуються на синтезі положень структурно-діяльнісного підходу та певних типів педагогічної рефлексії й представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами. При цьому когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, що відповідно містять систему знань та вмінь, відбивають певні типи педагогічної рефлексії.

Формування рефлексивної компетентності є тривалим динамічним процесом, який відповідає логіці рефлексіогенезу, що збігається з певними етапами технології контекстного навчання у форматі реалізації положень рефлексивно-контекстного підходу.

Варто зазначити, що у межах представленої праці поза увагою залишились детермінаційні функції рефлексивної компетентності. Саме цей аспект окресленої проблеми буде предметом подальших наукових розвідок.

#### Джерела:

1. Артюшина Л. А. Рефлексивные умения: от педагогики к психологии / Л. А. Артюшина // Дидактика XXI века: связь традиций и инноваций : в 3 ч. – Владимир, 2004. – Ч. 3. – С. 11–12.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексив. аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та укр. перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47–53.
3. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988.– 188 с.
4. Бондар В. И. Формование компетентности и конкурентно-затратности выпускника педагогического ВНЗ / В. И. Бондар // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Сер. 17 : Теорія і практика навчання і виховання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 3–9.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
6. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н. А. Глузман. – К. : Вища шк. ХХІ, 2010. – 407 с.
7. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Давыдова Галина Ивановна. – М., 2009. – 521 с.
8. Деркач А. А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : монография / А. А. Деркач. – Казань : Центр инновац. технологий, 2011. – 524 с.
9. Ерошенкова Е. И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ерошенкова Елена Ивановна. – Белгород, 2008. – 224 с. : ил.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с. : табл.
11. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
12. Колекникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колекникова. – СПб. : Петролис, 1999. – 225 с.
13. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1977. – 177 с.
14. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кушеверская Юлия Викторовна. – Петрозаводск, 2007. – 190 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
17. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии : современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1978. – С. 13–20.
18. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
19. Пометун О. И. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. И. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 65 с.
20. Селевко Г. К Познай себя / Г. К. Селевко, И. Н. Закатова, О. Г. Левина. – М. : Нар. Образование, 2000. – 116 с.
21. Семенов И. Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
22. Синельников С. А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии «преподаватель – студент» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец.

- 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. А. Синельников. – Тверь, 2012. – 23 с.
23. Степанов С. Ю. Акмеологические парадоксы / С. Ю. Степанов // Акмеология. – 1997. – № 1. – С. 11–17.
24. Ульяніч І. В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ульяніч Ігор Володимирович. – Слов'янськ, 2011. – 219 с.
25. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
26. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исслед. / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
27. Цырельчук Н. А. Рефлексивное управление : монография / Н. А. Цырельчук, И. Н. Цырельчук, Н. Н. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2008. – 512 с.
28. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47–71.

## РОДІЛ III

# ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА КОМПЕТЕНТНІСНИХ ЗАСАДАХ

Олександр Володимирович Малихін  
Нікторія Ярославівна Полякова

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ОСНОВІ

Підрозділ присвячено визначеню, аналізу та висвітленню результатів експериментальної перевірки ефективності організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. Визначено критерії, показники, норми оцінювання та рівні організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи, обрано форми і методи збору інформації, описано ознаки рівнів організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.

**Ключові слова:** самостійна навчальна діяльність; організація самостійної навчальної діяльності; рівні організації самостійної навчальної діяльності старшокласників; компетентнісний підхід; загальноосвітній навчальний заклад.

Інтеграція України в європейський економічний і культурний простір висуває нові вимоги до формування й розвитку творчої особистості, що є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху.

Сьогодення вимагає реформування та модернізації всієї системи освіти, що стосується структури та змісту, доступу до якісної освіти, кадрового забезпечення, управління та фінансування. Потребує нових підходів і власне дидактична складова організації освітнього процесу. Особливого значення, на наш погляд, набуває організація освітнього процесу саме в старшій школі на шляху її профілізації.

Учні старших класів загальноосвітніх шкіл повинні бути певним чином підготовленими до подальшої професійної діяльності в конкурентному середовищі, у якому кожна ситуація вимагає творчого підходу щодо її розв'язання. У випускника середньої школи мають бути сформовані ключові компетентності, уміння та навички організації навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, що у повній мірі надасть можливість успішно навчатися у вищому навчальному закладі й одночасно реалізує принцип наступності між середньої та вищою ланками освіти.

У проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років закладено основні напрями реформи освітівської сфери від дошкільної освіти до вищої. Значна увага приділяється питанням якості

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

**Головчук Світлана Юріївна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

**Желанова Вікторія В'ячеславівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент

**Козир Маргарита Валентинівна** – старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

**Леонтьєва Інна Василівна** – старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Максименко Валентина Петрівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Малихін Олександр Володимирович** – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

**Мельниченко Ольга Володимирівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат історичних наук, доцент

**Муромець Вікторія Григорівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

**Паламарчук Лариса Борисівна** – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

**Полякова Вікторія Ярославівна** – головний спеціаліст управління освіти і науки виконкому Криворізької міської ради

**Прошкін Володимир Вадимович** – завідувач науково-методичного центру досліджень, наукових проектів та програм, доктор педагогічних наук, доцент

**Ратєєва Вікторія Олександрівна** – практичний психолог Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Саврасова-В'юн Тетяна Олександрівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук

**Терентьєва Наталія Олександрівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

**Тернопільська Валентина Іванівна** – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

**Фруктова Яна Станіславівна** – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

**Чернуха Надія Миколаївна** – завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

## **ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	4	
<b>Розділ I</b>		
<b>СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ТЕНДЕНЦІЙНІСТЬ РОЗВИТКУ</b>		
Чернуха Н.М.	ЦЛІСНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВІКЛИКИ ЧАСУ, РЕАЛІЙ, ПЕРСПЕКТИВИ... ..	5
Прошкін В.В.	ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	15
Терентьєва Н.О	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДРУГА АКАДЕМІЧНА РЕВОЛЮЦІЯ...	41
Мельниченко О.В.	ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: АРГУМЕНТИ «ЗА» ТА «ПРОТИ».....	62
<b>Розділ II</b>		
<b>ПОДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ</b>		
Паламарчук Л.Б.	ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	80
Фруктова Я.С.	СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ.....	98
Максименко В.П.	СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	120
Саврасова-В'юн Т.О.	ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІОЇ СФЕРИ В УМОВАХ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	150

Тернопільська В.І.	МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	193
Муромець В.Г., Ратесева В.О.	ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ.....	215
Желанова В.В.	ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	229
<b>Розділ III</b>		
<b>ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА КОМПЕТЕНТНІСТНИХ ЗАСАДАХ</b>		
Малихін О.В., Полякова В.Я.	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА КОМПЕТЕНТНІСТНІЙ ОСНОВІ.....	249
Козир М.В.	ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОБОВЯЗКОВИЙ АКТИВ СУЧASNOGO ШКОЛЯРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	266
Головчук С.Ю.	ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ (ЗА Г. ВАЩЕНКОМ).....	285
Леонтьєва І.В.	ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ (ЗА О. Ф. ЛАЗУРСЬКИМ).....	312
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....</b>		332

*Наукове видання*

# **ВИЩА ОСВІТА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

За подані матеріали відповідають автори

Формат видання 60x84/16  
Умовн. друк. арк. 19,53. Тираж 300 прим.

Видавець Чабаненко Ю.А.  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців  
Серія ДК № 1898 від 11.08.2004 р.  
Україна, м. Черкаси, вул. О. Дашковича, 39  
Тел. (0472) 56-46-66  
E-mail: office@2upost.com

Друк ФОП Чабаненко Ю.А.  
Україна, м. Черкаси, вул. О. Дашковича, 39  
Тел. (0472) 45-99-84, 56-46-66  
E-mail: office@2upost.com