

Київський університет імені Бориса Грінченка
Вища педагогічна школа Спільки польських учителів
(м. Варшава, Республіка Польща)
Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ

Монографія



Київ – 2015



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА
www.kubg.edu.ua

ISBN 978-617-658-011-9



9 786176 580119 >

Київський університет імені Бориса Грінченка
Вища педагогічна школа Спілки польських учителів
(м. Варшава, Республіка Польща)
Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ

Монографія

Київ – 2015

УДК 37.017
ББК 74.200
К63

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 4 від 23 квітня 2015 року)

Редколегія:

В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоева, Н.М. Чернуха,
Н.О. Терентьева

Рецензенти:

Бібік Н.М., доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;
Гузій Н.В., доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної творчості Національного
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монограф. /
редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоева С.О., Чернуха Н.М.,
Терентьева Н.О. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. — 368 с.
ISBN 978-617-658-011-9.

Видання є спільним освітньо-науковим проектом Київського універси-
тету імені Бориса Грінченка, Вищої педагогічної школи Співки польських
учителів (м. Варшава, Республіка Польща) та Благодійного фонду сприяння
розвитку освіти імені Бориса Грінченка.

У монографічному дослідженні актуалізується проблема впровадження
компетентнісного підходу як сучасної парадигми освіти, висвітлюються тео-
рія та практика підготовки майбутніх фахівців на компетентнісних засадах;
представлено міждисциплінарні підходи реалізації компетентнісно зорієн-
тованої освіти. Значна увага приділяється її якісним вимірам: визначають-
ся критерії і показники ефективності функціонування даної моделі освіти.
Для наукових працівників, аспірантів, студентів, викладачів, учителів-
практиків і керівників закладів освіти всіх рівнів.

ISBN 978-617-658-011-9

УДК 37.017
ББК 74.200
© Авторський колектив, 2015
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА

Проблема підготовки компетентних фахівців, роз-
винутих особистостей нині є надзвичайно актуальною,
особливо в країнах, що з метою утворення єдиного єв-
ропейського простору вищої освіти реформують вищу
школу, зокрема з використанням компетентнісного
підходу. ...Ідеї компетентнісного підходу поширю-
ються в освітньому просторі України, обговорюються
і апробуються в системі загальної, професійно-техніч-
ної, вищої, післядипломної освіти.

Василь Кремень

У традиційній освітній думці та у сучасній педа-
гогіці є багато уявлень про кваліфікації і компетен-
ції. Відносно новим явищем стало регулювання змісту
цих понять Європейським Союзом, який рекомендує
однакове розуміння компетенції для всіх країн-чле-
нів ЄС. Водночас в умовах децентралізації європей-
ських освітніх систем способи формування компетен-
цій є дуже різними. Розуміння компетенцій і інших
термінів, близьких за змістом, підлягає і далі буде під-
лягати змінам.

Тадеуш Левовицький

Вікторія Желанова (Україна)

МОТИВАЦІЯ, СМИСЛОВА СФЕРА ТА ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ЇХ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

У статті висвітлено мотивацію, смислову сферу та професійну суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації. Автор ґрунтується на концепції рефлексивної детермінації та на трактуванні рефлексивної компетентності як метаякості, що дозволило розглядати її і як самостійний конструкт, і як наскрізну якість, яка детермінує рефлексивно насичені конструкти майбутнього педагога. Обґрунтовано, що найбільш «рефлексивним» є визначення мотиву як внутрішньої позиції, як установки, як мети. Розглянуто етапи мотиваційного процесу й з'ясовано рефлексивну насиченість механізмів усвідомлення, ідентифікації спонуки з певними мотиваційно-смисловими утвореннями особистості. З'ясовано, що рефлексивно насиченими є смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво. Доведено, що рефлексія є вагомим складником професійної суб'єктності й умовою її формування.

Ключові слова: рефлексивна детермінація, рефлексивна компетентність, мотивація, смислова сфера, професійна суб'єктність майбутнього педагога.

Значущою тенденцією сучасної вищої освіти в Україні є її рефлексивна орієнтація (І. Бех, Н. Бібік, М. Марусинець, Н. Нічкало). Існує думка (І. Стеценко, І. Колеснікова), що провідні сучасні парадигми освіти й наукові підходи синтезуються саме в рефлексивній освітній парадигмі, яка має низку очевидних переваг:

- вона будується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності;
- спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як «суб'єкта» свого життя;
- дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення;
- формує вміння мислити самостійно й критично [27].

Відзначимо, що наше наукове розуміння рефлексивної парадигми пов'язане з розглядом її як синтезу позитивних концептів когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти ми вбачаємо у створенні певного

середовища щодо сапопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її метою є формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери.

Варто відмітити, що у процесі практичної реалізації положень рефлексивної парадигми у ВНЗ нами обґрунтовано концептуальну модель рефлексивних конструктів майбутнього педагога, що відбиває результативно-цільові аспекти професійної підготовки й складається з двох блоків [9]. У першому блоці представлено рефлексивну компетентність як самостійний рефлексивний конструкт. При цьому авторське трактування рефлексивної компетентності базується на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю. Нами доведено, що структура рефлексивної компетентності включає мотиваційно-ціннісний компонент (сукупність мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності); когнітивний — як систему рефлексивних знань, що пов'язані з різними типами педагогічної рефлексії; операційно-діяльнісний, що віддзеркалює систему вмінь, які також відбивають різні типи педагогічної рефлексії, а саме: особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Отже, трактування рефлексивної компетентності як метакомпетентності, дозволило, з одного боку, досліджуваний феномен розглядати як самостійний конструкт, а з іншого — як наскрізну якість, що детермінує рефлексивно насичені конструкти особистості. Зазначена позиція уможлиблює вивчення мотиваційної, смислової та суб'єктної сфер особистості як рефлексивно зумовлених. Отже, другий блок моделі репрезентовано рефлексивно детермінованими конструктами майбутніх педагогів, якими є мотивація, смислова сфера особистості, а також професійна суб'єктність.

Зауважимо, що феномен рефлексивної компетентності нами реально розкрито у попередніх працях [8]. Отже, постає необхідність висвітлення другого компоненту окресленої вище концептуальної моделі, тобто рефлексивно детермінованих конструктів майбутнього педагога.

Логіка таких дослідницьких дій зумовлена також тією обставиною, що традиційна трактовка детермінації за принципом від «соціального до індивідуального» (від інтра до інтра) [7] отримала критику як дещо одностороння, оскільки визнає тільки один напрям розвитку [3]. У сучасній психолого-педагогічній теорії доведено доцільність формули «від внутрішнього до зовнішнього», а саме рефлексивна детермінація діяльності й особистості [11]. Таким чином, є очевидною актуальність вивчення мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери особистості в площині їх рефлексивної детермінації.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх педагогів, уточнимо деякі позиції щодо проблеми детермінації.

Як зазначалось вище, детермінаційні макрофункції рефлексії було доведено в дослідженнях А. Карпова. Науковець вважає провідними серед них фасилітуючу, інгібіруючу, моделюючу й генеративну функції. Їхня сукупність і специфіка інваріантні щодо тих діяльнісних і особистісних структур, на які здійснює вплив рефлексія. Зазначені функції реалізуються у двох планах: у ситуативному й надситуативному. У першому випадку дія цих функцій рівнозначна детермінаційній ролі рефлексії на параметри й характеристики діяльності, а також на міру прояву особистісних якостей. У другому — їхня дія означає, що рефлексія проявляється не тільки в діяльності й функціонуванні особистості, але й формує їх [11]. Відзначимо, що у форматі нашого дослідження вагомими є обидві зазначені позиції. При цьому найбільш «рефлексивними» ми вважаємо мотивацію та смислову сферу особистості, а також її суб'єктність. Отже, розглянемо їх.

Мотиваційну сферу по праву вважають ядром особистості. На думку О. Леонтьєва, відносно стійка конфігурація провідних внутрішніх ієрархізованих «мотиваційних ліній» визначає структуру особистості, є рушійною силою людської поведінки [13].

Проблема мотивів та мотивації достатньо широко представлена в психолого-педагогічній теорії. Відзначимо, що найбільш поширеними є такі напрями її дослідження:

- визначення природи мотивів (В. Асеев, С. Занюк, Є. Ільїн, В. Ковальов, В. Семиченко, Х. Хекхаузен та ін.);
- з'ясування їх зв'язку з діяльністю (О. Леонтьєв, К. Платонов);
- дослідження зв'язку мотивів з психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів

навчання (К. Абульханова-Славська, М. Алексеєва, Б. Додонов, В. Мерлін, Н. Рейнвальд та ін.);

- вивчення зв'язку з установкою особистості (Д. Узнадзе);
- розгляд закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, В. Вілюнас, Г. Костюк, А. Маркова, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

З огляду на ці позиції можемо констатувати, що мотиви досліджувались переважно у зв'язку з діяльністю та провідними складниками особистості.

Певний напрям становлять дослідження, присвячені вивченню мотиваційної сфери студентів у системі вищої професійної освіти (І. Абрамова, М. Дьяченко, Т. Євменова, Л. Кандибович, В. Карнаухов, Л. Мітіна, Л. Попова), зокрема динаміки мотиваційної сфери студентів у процесі навчання у вищій школі. При цьому існують певні розбіжності між науковцями. Так, частина авторів відзначають позитивну динаміку мотивів навчання та професіоналізації (Т. Іванова, Г. Мухіна, А. Печнікова, Л. Попова, Р. Цветкова та ін.), тоді як інші автори свідчать про негативну динаміку цих мотивів (І. Абрамова, С. Гапонова, Є. Ільїн). З. Ржевська-Штефан порушує проблему «мотиваційної кризи» в процесі професійної освіти.

До того ж у психолого-педагогічних дослідженнях обґрунтовано різні шляхи формування навчальної мотивації, зокрема, розвиток пізнавальних потреб (П. Гальперін, М. Махмутов, Г. Щукіна та ін.), поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності (Т. Васильєва, Ю. Мальований, Т. Матіс, А. Мудрик, Г. Цукерман, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.).

Аналітичний розгляд зазначених наукових підходів дає підставу вважати, що дослідження проблеми мотивів і мотивації характеризуються складністю та суперечливістю, оскільки існує низка наукових позицій щодо трактування природи, змісту, структури зазначених феноменів, а також засобів їх формування. Ми поділяємо думку Х. Хекхаузена, який наполягав, що «навіть чи знайдеться інша така ж незора галузь психологічних досліджень, до якої можна було б підійти з настільки різних сторін, як до психології мотивації» [30, 9]; «фрагментарність підходів до психологічного дослідження мотивації, швидше, є правилом, ніж винятком» [30, 36]. При цьому деякі науковці взагалі вважають недоцільним обговорення питання, що становить мотив (В. Вілюнас, К. Хекхаузен), а також пошук єдиної детермінанти визначення мотиву (Є. Ільїн). У зв'язку

з цим В. Вундт, Д. Узнадзе, В. Терентьев обґрунтовують багатомірну систему мотиву, а В. Леонтьев розглядає мотив як системне утворення особистості й системний спосіб організації активності людини [15].

Отже, беручи до уваги зазначене вище, можемо констатувати певні напрями щодо визначення сутності мотивів і розгляду їх як потреби (Л. Божович, О. Ковальов, К. Платонов, Л. Столяренко); як мети (О. Леонтьев); як спонукання (В. Мерлін, М. Якобсон); як внутрішньої позиції особистості (Л. Божович); як певного «потребнісного стану», як емоції; як оцінювання (В. Асеев, А. Ковальов, П. Якобсон); як особистісних диспозицій (Д. Узнадзе); як усякої першопричини активності (Є. Ільїн). Беручи до уваги окреслені наукові підходи, ми вважаємо доцільним розуміння мотиву як складного ієрархізованого утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення. При цьому мотив — це те, що належить тільки самому суб'єкту поведінки (Г. Бал, І. Борис).

Як бачимо, найбільш «рефлексивним» є трактування мотиву як внутрішньої позиції, як установки, як мети, оскільки «зсув мотиву на мету» пов'язаний з рефлексією довільної поведінки людини.

Більш широким, ніж мотив, є поняття мотивації. Аналогічне розмаїття підходів має місце й у трактуванні цього терміна. У загальному розумінні феномен мотивації використовується в сучасній науці в кількох значеннях:

1) як система чинників, що детермінують поведінку й становлять мотиваційну сферу особистості (мотиви, цілі, потяги, особистісні диспозиції) (В. Асеев, С. Занюк);

2) як система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності; як характеристика процесу, який стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні (В. Вілюнас, І. Імедадзе, М. Магомед-Ємінов).

Структура мотивації включає і чисто мотиваційні, і діяльнісні та особистісні компоненти. О. Асмолов виділяє такі групи складників у структурі мотивації [1].

До першої групи належать джерела діяльності, її кінцеві причини, а саме: потреба в самоактуалізації, сенс життя, цінності. Це узагальнені, стійкі чинники, які стосуються як мотивації, так і особистості.

До другої групи належать складники, що забезпечують вибір спрямованості діяльності в конкретній ситуації. У цьому випадку йдеться

про власне мотиваційні чинники, а не особистісні. Тобто це не свідомі вибори, що здійснює людина, а вплив особливостей конкретної ситуації, яка характеризується унікальним поєднанням причин і детермінант поведінки.

Третя група включає складники, що забезпечують регуляцію, спрямованість діяльності на реалізацію мотиву. Сюди відносять цілі, установки, емоційні процеси, усе те, що супроводжує протікання діяльності й допомагає їй не відхилятися від свого напрямку, тобто і діяльнісні, і особистісні, і мотиваційні компоненти.

Як бачимо, представлена структура мотивації пов'язана з реалізацією рефлексії особистості і самої себе, і своєї діяльності.

Отже, у структурі мотивації першочергової уваги заслуговують чинники, які стосуються мотивації й особистості, оскільки саме вони значною мірою визначають ефективність і результативність діяльності.

З огляду на викладене, ми розуміємо мотивацію як багаторівневе, багатоконпонентне динамічне утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність.

Неоднозначним є також питання щодо класифікації та типології мотивів. Відома диференціація мотивів на зовнішні (екстринсивні), та внутрішні (інтринсивні) (Г. Хекхаузен); потенційні та актуальні (В. Семиченко); пізнавальні й соціальні (Л. Божович); професійні, широкосоціальні, вузькосоціальні, пізнавальні; саморозвитку; матеріальні; досягнення, утилітарні (В. Семиченко); самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, саморозвитку, досягнення, просоціальні (суспільно значущі), афіліації та негативна мотивація (С. Занюк).

Доречно зауважити, що з представленого розмаїття типів мотивів, найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження ми вважаємо соціальні, пізнавальні та професійні мотиви. Оскільки саме зазначені мотиви слугують головними «мотиваційними лініями» в мотиваційній сфері студентів. При цьому ми розуміємо соціальні мотиви як ті, що відбивають систему відносин, які існують між людиною й навколишньою дійсністю й не пов'язані з процесом навчання; пізнавальні — як ті, що безпосередньо пов'язані зі змістом та процесом навчання та є релевантними навчальній діяльності. Професійні мотиви майбутнього педагога ми визначаємо як складне особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки

у ВНЗ. При цьому значущою для нас є типологія професійних мотивів, обґрунтована в дослідженнях А. Маркової й представлена такими мотивами:

- розуміння призначення професії;
- мотиви власне професійної діяльності (процесуальні й результативні);
- мотиви професійного спілкування, престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці та міжособистісного спілкування в професії;
- мотиви прояву особистості в професії (розвитку, індивідуалізації й самореалізації);
- зовнішні мотиви [18].

Професійну мотивацію ми розуміємо як сукупність взаємозумовлених, ієрархічно залежних складників особистості, а саме: професійного покликання, професійних намірів, професійних потреб та мотивів, професійної вибагливості, професійних очікувань, професійної установки, індивідуальних смислів професійної діяльності, професійної позиції, професійних інтересів.

Дослідження мотивації майбутніх педагогів у форматі нашої роботи передбачає врахування сутності поняття «мотиваційний синдром» [2], що характеризується як система мотиваційних проявів особистості та процес їхньої взаємодії та трансформації. Провідними формами «мотиваційного синдрому» є пізнавальні й професійні мотиви, що відповідно становлять «пізнавальний мотиваційний синдром» і «професійний мотиваційний синдром», які виявляються й формуються в навчальній діяльності суб'єкта, з одного боку, як відносно незалежні системи мотивів, а з іншого — як взаємопов'язані у своєму розвитку складники загального мотиваційного синдрому навчання. Тобто поняття «пізнавальний мотиваційний синдром» та «професійний мотиваційний синдром» можна співвіднести з науковими підходами О. Леонтьєва щодо «головних мотиваційних ліній» [13], які ієрархізовані всередині себе й становлять цілісну систему.

Релевантними навчальній діяльності є й соціальні мотиви, що тісно взаємопов'язані з пізнавальними та професійними мотивами, які відбивають предметний і соціальний контекст навчальної, а також професійної діяльності й зумовлюють вчинки її суб'єктів. Отже, загалом у «мотиваційному синдромі» інтегруються пізнавальні, професійні й соціальні мотиви, взаємозумовлений розвиток яких характеризує динамічний рух діяльності в професійному навчанні. «Загальний

мотиваційний синдром» містить також й інші фонові мотиви та їхні суб'єктивні прояви.

При цьому процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні відбувається як процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах «загального мотиваційного синдрому» на підставі зрушення предмета актуальної діяльності на її «побічний продукт» і як покрокове оволодіння загальною схемою мотиваційного процесу.

Варто звернути увагу, що процес трансформації мотивів пов'язаний із загальною логікою побудови мотиваційного процесу, що є стадіальним явищем, тобто послідовністю етапів, кожний з яких виконує певну функцію і відповідно до трактування А. Файзуллаєва представлений такими етапами.

1. Виникнення й усвідомлення спонуки. Цей етап пов'язаний з виникненням спонуки, з джерелами активності. Проте, як ми вже зазначали, спонукка ще не є мотивом. Першим кроком у формуванні дійсно мотиву є його усвідомлення. Саме воно — ключовий момент цього етапу.

2. Прийняття мотиву. Провідним змістом цього етапу є ідентифікація спонуки з мотиваційно-смісловими утвореннями особистості, тобто реалізація смислоутворювальної функції мотивів.

3. Реалізація мотиву. Зміст цього етапу пов'язаний з трансформацією мотивів у певній ситуації.

4. Закріплення мотиву. На цьому етапі в процесі стійкого повторення однотипних ситуацій стимулювання певних потреб відбувається закріплення мотиву в якості риси характеру.

5. Актуалізація спонуки. Цей етап пов'язаний із стійко повторюваними ситуаціями актуалізації й задоволення відповідних потреб, що призводить до закріплення певної мотиваційної тенденції як внутрішньої необхідності, звички [29].

Аналіз сутності етапів мотиваційного процесу дає підстави в'ясувати рефлексивну насиченість механізмів усвідомлення, ідентифікації спонуки з певними мотиваційно-смісловими особистісними утвореннями.

Таким чином, є очевидною рефлексивна зумовленість і насиченість мотиваційних аспектів особистості майбутнього педагога. Вони пов'язані з реалізацією багатьох типів педагогічної рефлексії, а саме: особистісної, кооперативної, комунікативної, ситуативної, перспективної.

Мотивація особистості взаємопов'язана й взаємозумовлена з її смисловою сферою. Про це свідчать дослідження Д. Леонтьєва, З. Ржевської-Штефан, Б. Сосновського та ін. Так, Б. Сосновський стверджує, що мотив спрямовує не діяльність, а людину, і нерозривним з мотивом вважає смисл, смислоутворення, показуючи, що «мотив і смисл існують у психологічній єдності (але не тотожності)» [25, 46]. Науковець обґрунтовує поняття «мотиваційно-смислові утворення» й доводить, що це потребнісно-мотиваційні феномени, а саме: досягнення, афіліація, пізнання, домінування, суб'єктивне ставлення людини до своєї діяльності. Вони не є ні «потребами», ні «мотивами». Ці специфічні й досить ясно окреслені мотиваційно-смислові утворення — прояви, параметри спрямованості людини [25].

У межах нашого дослідження смисли особистості розглядаються як рефлексивно детермінований конструкт, що є елементом цільових орієнтирів професійної підготовки майбутнього педагога. Такий підхід нам уявляється доцільним, оскільки, смисли як і рефлексія, є домінантним у регуляції життєдіяльності людини. Доречно нагадати відому тезу В. Зінченка щодо позначення шляху Л. Виготського в психології як шляху до смислу, а також твердження, що поняття «смисл» може поставати в якості головного слова в психології [10].

Підкреслимо, що зв'язок рефлексії й смислів є очевидним. У науковому обігу навіть з'явилося поняття «смислова рефлексія» (Ю. Верхова), що визначається як психічна властивість, яка забезпечує смислове сприйняття й аналіз змісту власної психіки й діяльності [5]. М. Тіткова пов'язує рефлексивні аспекти смислів з розумінням себе, прагненням розібратися у своїх думках і переживаннях, аналізом своїх вчинків і поведінки, усвідомленням себе, свого ставлення до світу й свого місця в ньому (егоцентричний аспект рефлексії); а також з емоційною включеністю в рефлексування, з суб'єктивним переживанням зовнішнього й внутрішнього світу (емотивний аспект рефлексії); з вербальною активністю самоописів, з рівнем когнітивної складності внутрішнього світу, тобто рівнем розвитку уявлень про самого себе (когнітивний аспект рефлексії) [28]. Цікавою є позиція С. Неделіної, яка ототожнює педагогічну рефлексію майбутнього вчителя з осмисленим переживанням і пережитим осмисленням педагогічної теорії й практики в контексті навчальних ситуацій, яке включене в більш широкий контекст життя [20]. У дослідженні М. Марусинець обґрунтовано поняття «рефлексивно-смислова позиція» [19]. О. Ноженкіна розглядає

опосередкованість рефлексії особистісно-смисловою сферою, що містить свідомість життя, самоактуалізацію й цінність творчості в педагогічній праці [21].

До наукового вжитку категорію «смисл» в її психолого-педагогічній інтерпретації увів Л. Виготський у процесі розробки проблеми співвідношення значення й смислу. Розв'язання цієї проблеми дозволило розкрити зміст переходу від внутрішнього плану до зовнішнього, охарактеризувати не лише структуру, але й психологічну сутність «шляху від мислення до мови» як шляху втілення внутрішньо стислого смислу в зовнішньо розгорнену систему значень; глибше зрозуміти екстерію й інтеріоризацію [6].

Подальшу розробку проблема смислу знайшла в дослідженнях О. Леонтьєва. Він уводить категорію «особистісний смисл», що виражає не ситуативний вибір семантичного поля, а інтегровану цілісність психічного. При цьому він вважає, що особистісні смисли відбивають мотиви, які породжуються чинними життєвими стосунками й відношеннями суб'єкта до усвідомлюваних об'єктивних явищ. Особистісний смисл, на думку О. Леонтьєва, є відношенням мотиву до мети, він має об'єктивну предметну сторону й характеризує унікальну суб'єктивність певного індивіда [13].

Ідеї Л. Виготського й О. Леонтьєва отримали конкретизацію в концепції смислових утворень особистості (О. Асмолов, Б. Братусь, В. Вілюнас, Є. Субботський та ін.), у межах якої були обґрунтовані поняття «смислове утворення» (В. Вілюнас), «смислова установка» (О. Асмолов), «смислова сфера особистості» (Б. Братусь). Проте є очевидним, що в більш узагальненому вигляді смислова концепція особистості була обґрунтована саме Д. Леонтьєвим [16].

Зазначимо, що сучасні дослідження смислової проблематики представлені такими провідними науковими напрямками:

- дослідження смислових установок (О. Асмолов);
- формування смислових утворень (Б. Братусь);
- обґрунтування смислової концепції особистості (Д. Леонтьєв),
- концепція смислової динаміки (Ф. Васильюк);
- дослідження конкретних механізмів смислоутворення (О. Насиновська);
- дослідження порушень смислоутворення (Б. Братусь, Б. Зейгарник, Л. Цветкова);

- дослідження форм існування особистісних смислів у свідомості та самосвідомості (В. Столін);
- аналіз зв'язку смислових утворень з емоційними явищами (В. Вілюнас);
- вивчення смислових аспектів вольової регуляції (В. Іванніков);
- розгляд усіх сучасних понять і категорій педагогіки та психології крізь призму їхнього смислового «наповнення» в межах нового наукового напрямку — «смислової дидактики» (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко).

Аналіз наведених досліджень дозволяє говорити про те, що в психолого-педагогічній науці має місце певна багатоаспектність, різноспрямованість досліджень проблеми смислів. Проте вони не мають антагоністичного характеру, а скоріше взаємодоповнюють та збагачують одне одного, не заперечуючи сутнісним основам смислової теорії особистості.

Беручи до уваги дослідження зазначених вчених та ураховуючи наші наукові позиції, ми наполягаємо, що саме поняття «смислова сфера особистості» як «...особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах» [16, 154] є узагальнювальним у нашому дослідженні.

Зауважимо, що смислові аспекти дослідження ми висвітлюємо в контексті розуміння смислу, що подано в студіях Д. Леонтьєва. На його думку, смисл — це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, що виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні образів сприйняття й уявлень цих об'єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності — у задоволенні певних потреб, у реалізації тих або тих мотивів, цінностей тощо [16, 423–424]. При цьому головним змістом смислу вважається значення, що розуміється.

Надзвичайно важливими для нас є певні характерні особливості смислу, що також були обґрунтовані Д. Леонтьєвим. Це такі.

1. Смисл породжується реальними стосунками, що зв'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю.
2. Безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби й мотиви особистості.
3. Смисл характеризується дієвістю.
4. Смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему.

5. Смисли породжуються й змінюються в діяльності, у якій лише й реалізуються реальні життєві стосунки суб'єкта [16, 123–124].

Дещо інше розуміння смислів спостерігаємо в смисловій дидактиці. Відповідно до її положень смисл розглядається як завдання, мета, цілепокладання; у змісті навчального процесу — як особлива форма культури, як «відкристалізовані смисли» (О. Леонтьєв); у динаміці навчального процесу — як переживання його учасників: викладачів і студентів, як «синхронізація смислових полів», як спрямована смислова трансляція, що ініціює смислоутворення студентів (І. Абакумова).

Значущими для нас є ідеї Д. Леонтьєва щодо структури смислової сфери особистості, яка представлена такими складниками: особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісні цінності.

Розглянуті складники смислової сфери належать до трьох рівнів організації, а саме: рівня структур, що безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності й психічного віддзеркалення (особистісний смисл і смислова установка); рівня структур, що відповідальні за смислоутворення й безпосередньо впливають на структури першого рівня (мотив, смислова диспозиція й смисловий конструкт); рівня вищих смислів; до яких належать особистісні цінності, що є незмінними й стійкими протягом усього життя [13].

Зазначимо, що особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви є ситуативними, нестійкими. Вони складаються й функціонують лише в межах конкретної, окремо взятої діяльності, вихід їх за межі цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, стійкі структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності, що мають транситуативний, «наддіяльнісний характер», тобто вони стійкі, стабільні, «над ситуативні». Цей підхід до смислової сфери особистості є структурно-функційним.

Додамо, що існує також і динамічний підхід. Науковці (О. Асмолов, Б. Братусь) пропонують розрізняти «велику» й «малу» динаміку смислових утворень. Під «великою динамікою» розвитку смислових утворень розуміють процеси народження й зміни смислових утворень особистості в ході життя людини, у ході зміни різних видів діяльності [1, 38]. Під «малою динамікою» розвитку смислових утворень розуміються процеси породження й трансформації смислових утворень у ході тієї або іншої діяльності [1, 39]. З погляду динамічного аналізу смислової сфери й смислової регуляції особистості відомі три види смислових

процесів: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосбудівництво. Зауважимо, що вони також є рефлексивно насиченими.

Сутність смислоутворення полягає в підключенні нових об'єктів (явищ) до існуючої низки або системи смислових зв'язків, у результаті чого ці об'єкти (явища) набувають нового змісту, а смислова система поширюється на нові об'єкти (явища). Смислоутворення реалізується як «процес поширення смислу від провідних, змістотвірних "ядерних" смислових структур до приватних, периферійних, похідних у конкретній ситуації діяльності, що розгортається» [16, 255].

Доречно звернути увагу, що смислоусвідомлення здійснюється через два процеси: усвідомлення смислових структур і усвідомлення смислових зв'язків. Тобто смислоусвідомлення пов'язане з рефлексивною роботою свідомості, що спрямована не стільки на себе, скільки на світ й полягає в розв'язанні особливих завдань, а саме: 1) завдань пізнання реальності (що все є?); 2) завдань на смисл, на відкриття смислу (що це є для мене?) [14, 184].

Результатом усвідомлення смислових зв'язків або розв'язання завдань на смисл є вербалізація смислу, тобто його втілення в певних значеннях, що переводить смисл на новий рівень функціонування. При цьому Д. Леонтьєв виділяє основні способи перетворення смислу при його вербалізації: смисл отримує причинне пояснення; смисл набуває певного обсягу, тобто обмежується певними рамками; смисл набуває стабільності, якість індивідуального соціального чинника. У відношенні до предметного змісту смислу відбувається розширення контексту, а його осмислення — за допомогою усвідомлення смислових зв'язків у напрямі «від частини до цілого» і за допомогою підключення нових смислових контекстів.

Нарешті, процеси смислосбудівництва відповідно до смислової концепції Д. Леонтьєва опосередковані «особливим рухом свідомості», її «особливою внутрішньою діяльністю» (її можливо вважати рефлексією) й спрямовані на порівняння, супідрядність і впорядкування стосунків суб'єкта зі світом, зокрема шляхом творчої перебудови колишніх зв'язків. Процеси смислосбудівництва можуть породжуватися трьома класами ситуацій: критичними життєвими ситуаціями, що виникають при розузгодженні життєвих відносин і смислових структур особистості; особистісними вкладами значущих інших; зіткненням з художньо-відображеною реальністю в мистецтві, де механізмом смислоутворення є художнє переживання [16].

Беручи до уваги наведені думки щодо структури й динаміки смислової сфери особистості, зазначимо, що в представленому дослідженні смислова сфера майбутніх педагогів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності — смислового ставлення до неї. Отже, ми визначаємо смисли майбутніх педагогів як суб'єктивну значущість об'єктів і явищ професійної діяльності, що виражається в ціннісному ставленні до майбутньої професії, розумінні свого місця в ній, а також у реалізації певних мотивів, потреб.

Ми наполягаємо, що смислова сфера майбутнього педагога є сукупністю смислових утворень і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію професійної діяльності. Відповідно до положень структурно-функціонального підходу в ній виокремлюються ситуаційні (смислова установка) та стійкі (смислові диспозиції, особистісні цінності) смислові утворення. У контексті динамічного підходу смислова сфера пов'язана з «малою динамікою» провідних смислових процесів, а саме із смислоутворенням, смислоусвідомленням, смислосбудівництвом [16].

Відтак, окреслені підходи дають підставу вважати рефлексивну детермінацію смислів і смислову насиченість рефлексії науково обґрунтованою.

Окрім зазначених рефлексивно детермінованих конструктів майбутнього педагога, слід звернути увагу на його професійну суб'єктність, оскільки в контексті сучасного процесу орієнтації вищої освіти на «особистісний вимір» усе більшої значущості набувають саме «суб'єктні» якості особистості, що зумовлюють безперервний поступовий саморозвиток, творче самовизначення й продуктивну самореалізацію майбутнього фахівця в професії.

До того ж професія майбутнього педагога потребує високого рівня розвитку особистості майбутнього фахівця саме як суб'єкта, оскільки вона є метадіяльністю й має яскраво виражений «суб'єкт-суб'єктний» характер. Крім цього, унікальність і неповторність кожної ситуації професійної взаємодії потребує від нього не тільки вміння адаптуватися в певній ситуації, але й змінювати її відповідно до поставлених завдань, активно перетворювати свою діяльність і себе в ній, тобто бути здатним до самовизначення й свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Водночас для багатьох представників цієї професії характерна позиція пасивного виконавця, який ситуативно реагує на обставини й слідує за ними, а не створює їх. Отже,

є очевидним, що несформованість суб'єктних феноменів майбутнього фахівця буде знижувати ефективність професійної діяльності й гальмувати його професійне зростання. Як відомо, дослідження суб'єктної проблематики представлені такими науковими напрямками:

— обґрунтування та розвиток суб'єктно-діяльнісної методології (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко);

— дослідження проблеми самодетермінації психічної активності людини й доведення природи психічної активності суб'єкта (Б. Ананьєв, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Л. Гавришак, Н. Максимова, В. Піскун, С. Рубінштейн);

— розробка провідних ідей психології суб'єкта в межах концепцій персоналізації, індивідуалізації, надситуативності, соціалізації, адаптації (О. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський, В. Петровський, В. Чудновський); концепції відносин особистості (В. М'ясищев), раціо-гуманістичної концепції (Г. Балл); концепції життєтворчої активності особистості (В. Роменець, В. Ямницький);

— розробка суто суб'єктних концепцій, а саме: суб'єктної парадигми в психології освіти (В. Татенко); життєдіяльності особистості та феномену суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов), суб'єктивної реальності (В. Слободчиков), суб'єктивно-генетичної концепції (В. Татенко), континуально-генетичної концепції (А. Брушлинський);

— дослідження питань щодо філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. Анциферова, Є. Ісаєв, С. Максименко, О. Осницький, В. Слободчиков, В. Селіванов, В. Татенко, І. Якиманська та ін.);

— дослідження певних феноменів суб'єктності, а саме: компонентів суб'єктного досвіду (О. Осницький), механізмів суб'єктності (В. Татенко), внутрішніх передумов та зовнішніх проявів суб'єктності (О. Волкова), закономірностей розвитку суб'єктності в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, С. Максименко, В. Селіванов, В. Татенко), основні атрибутивні характеристики суб'єктності (В. Петровський);

— дослідження суб'єктних феноменів у межах відносно нового наукового напрямку — акмеології (Г. Аксьонова, А. Деркач, Е. Сайко);

— розгляд суб'єктності як професійно важливої якості (К. Бабак, О. Ваньков, В. Галузяк, О. Мешко, Г. Мешко, В. Осьодло) та її

формування на етапі професійної підготовки (І. Гусева, О. Єремєєва, С. Жорник, Ф. Мухаметзянова, Р. Серьожникова), зокрема професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Гавриш, В. Желанова, Ю. Журат, М. Федоренко);

— педагогічні аспекти розвитку суб'єктності (Ю. Азаров, Г. Волков, В. Давидов, А. Мудрик, В. Сластьонін);

— специфіка суб'єктності педагога (О. Ваньков, О. Волкова, Т. Маркелова);

— розгляд суб'єктних феноменів контекстного навчання (В. Желанова, Н. Жукова);

— дослідження суб'єктності у зв'язку з механізмами рефлексії (І. Котик, Н. Сергєєв).

Відтак, беручи до уваги окреслені позиції, ми трактуємо суб'єкт як носія активності, що продуктивно виконує певну діяльність (зокрема й рефлексивну) і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку. Є примітним, що змістовні та динамічні характеристики людини як суб'єкта інтегруються в його суб'єктності. Зазначений феномен пов'язується нами з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. При цьому атрибутивними характеристиками суб'єктності є внутрішня детермінованість, цілісність, системність, змістовно-дієвий, надситуативний характер активності, свобода, відповідальність, рефлексивність, унікальність, творчість. Отже, професійна суб'єктність майбутнього педагога — це інтегрована професійно важлива якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення.

Додамо, що структура професійної суб'єктності містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію. При цьому здатність до рефлексії ми пов'язуємо з уміннями суб'єкта виокремлювати, аналізувати й співвідносити свої дії з предметною ситуацією, а також з високим рівнем аналізу ефективності професійної діяльності й міжсуб'єктної взаємодії.

Не зменшуючи вагомості всіх зазначених вище підходів, відзначимо, що представлене дослідження здійснюється у форматі останнього із перерахованих вище наукових напрямів. Тобто ми розуміємо суб'єктність як рефлексивно насичений конструкт особистості майбутнього педагога.

Питання щодо взаємозв'язку рефлексії й суб'єктності є обґрунтованим і досить розробленим. Так, М. Варбан доводить, що поява рефлексивних якостей особистості детермінує активність суб'єкта у «творенні» і творчій реалізації своїх життєвих відношень [4, 58], а досягнення певного рівня самосвідомості й рефлексії є найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати справжнім суб'єктом особистісного й професійного становлення [4, 14], причому автор розуміє рефлексію як символізацію «Я», його категоризацію й концептуалізацію [4, 22]. О. Осницький вважає досвід рефлексії структурним компонентом суб'єктного досвіду [22]. І. Котик виокремлює спільні характеристики суб'єктності й рефлексії та вважає, що і рефлексія, і суб'єктність є родовими, але не природженими особливостями людини; у своїй генезі обидві якості проходять основні стадії розвитку та становлення історичного суб'єкта; для успішного становлення та формування цих якостей індивід потребує діалогу з іншою людиною як відмінною від себе, з носієм іншого типу розуміння; спільною властивістю є необхідність в активності [12, 54]. Відомі наукові підходи, відповідно до яких здатність до рефлексії є складником суб'єктності як професійної якості педагога [23]. Варто звернути увагу на дослідження С. Синельникова, у якому обґрунтований феномен рефлексивної суб'єктності [24]. Л. Стахнева розкриває психологічні обмеження, що перешкоджають розвитку суб'єктності, які є рефлексивного походження, а саме: брак інформації про самого себе; нерозуміння проблем, що стоять перед особистістю недооцінка власних можливостей [26, 170].

Таким чином, ми дотримуємося думки, що детермінаційні функції рефлексії відносно суб'єктності особистості не викликають сумніву і є науково доведеними.

Отже, рефлексивна детермінація мотиваційної, смислової та суб'єктної сфер майбутнього педагога є очевидною. «Рефлексивним» є процес трансформації мотивів, пов'язаний з усвідомленням, спонуканням, прийняттям і реалізацією мотиву, його закріпленням, а також актуалізацією спонуки в межах «мотиваційного синдрому». Рефлексивно насиченими є провідні складники смислової сфери, а також смислові процеси: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудивництво. Відповідно до положень структурно-функційного підходу, тобто «за вертикаллю», у смисловій сфері майбутнього вчителя початкових класів виокремлюються і ситуаційні (смислова установка), і стійкі (смислові диспозиції, особистісні цінності) смислові утворення. У форматі

динамічного підходу «за горизонталлю», смислова сфера майбутнього педагога пов'язана з «малою динамікою» провідних смислових процесів, а саме: смислоутворенням, смислоусвідомленням, смислосудивництвом. Загалом, смислодинаміка майбутнього педагога є процесом реалізації навчального смислоутворювального контексту. Щодо «професійної суб'єктності», то рефлексія є її характеристикою, структурним складником, а також чинником розвитку.

Зазначені у представленій статті позиції є базовими у процесі обґрунтування динамічних аспектів окреслених феноменів, а саме: процесу трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу у форматі розробки технології формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога, що будуть предметом подальших наукових розвідок.

ДЖЕРЕЛА

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 336 с.
2. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бакшаева Наталья Афиногентовна. — М., 1997. — 278 с.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Ин-т психологии РАН, 1994. — 42 с.
4. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Варбан Марина Юрьевна. — Киев, 1999. — 181 с.
5. Верховая Ю. Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ю. Л. Верховая. — М., 2007. — 22 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : АПН, 1980. — 473 с.
8. Желанова В. В. Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного

навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — 2012. — № 19 (254). — С. 247–261.

9. Желанова В. В. Модель рефлексивних конструктів будучих учителів початкових класів як цільової орієнтир технології контекстного навчання / В. В. Желанова // Научное мнение : науч. журн. / Санкт-Петербург. универ. консорциум. — СПб., 2013. — № 10. — С. 196 — 190.

10. Зинченко В. П. Опыт анимации метафор смысла / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. — 2006. — № 6. — С. 59–63.

11. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А. В. Карпов. — М. : РАО, 2012. — 476 с.

12. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. О. Котик. — К., 2004. — 20 с. : рис., табл.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

14. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / под ред. А. Я. Зися, М. Г. Ярошевского. — М. : Наука, 1991. — С. 184–187.

15. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. — Новосибирск : Изд-во пед. ун-та, 2002. — 261, [1] с. : ил.

16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.

17. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психол. исслед. — 2011. — № 2(16). — Режим доступа : <http://psystudy.ru> — Заголовок з екрана. (Дата звернення: 15.08.10)

18. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 191, [1] с.

19. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марусинець Мар'яна Михайлівна. — К., 2012. — 456 с.

20. Неделина С. В. Формирование педагогической рефлексии студентов средствами видеозаписи при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Неделина Светлана Вячеславовна. — Воронеж, 2003. — 201 с.

21. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. — Смоленск, [Б. и.], 2012. — 222 с.

22. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. — 1996. — № 1 — С. 5–19.

23. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. А. Серегина. — М., 1999. — 20 с.

24. 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.

25. Сосновский Б. А. Мотив и смысл : (психол.-пед. исслед.) / Б. А. Сосновский. — М. : Прометей, 1993. — 199 с.

26. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна. — Иркутск, 2005. — 316 с.

27. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна. — Таганрог, 2006. — 381 с.

28. Титкова М. С. Рефлексивная активность в структуре адаптационного потенциала личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Титкова Мария Сергеевна. — СПб., 2007. — 224 с.

29. Файзуллаев А. А. Формирование системно-уровневой организации мотивационной сферы личности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Файзуллаев Алишер Амманулаевич. — М., 1984. — 436 с.

30. Хекхаузен Х. Экстринсивная и интринсивная мотивация / Х. Хекхаузен // Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. — М., 1986. — Т. 2. — С. 234 — 248.

ЗМІСТ

Розділ I

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТИ

- Левовицький Т.* Компетенції вчителя — традиція, погляди щодо педагогіки, рекомендації ЄС, невирішені проблеми 5
- Сисоєва С.* Компетентісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу 18
- Хоружа Л.* Стратегія і тактика впровадження компетентісного підходу у професійну підготовку фахівців 45
- Драч І.* Наукові основи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців 55

Розділ II

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

- Мешальський С.* Інтерактивність навчання та соціальні компетенції вчителя 70
- Дічек Н.* Шляхи модернізації курсу «Методологія науково-педагогічних досліджень» як важливого чинника формування у майбутніх викладачів дослідницької компетентності 81
- Канішевська Л.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у позаурочній діяльності 106
- Малихін О., Герасимова О.* Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи 128
- Морзе Н., Буйницька О., Кочарян А.* ІК-компетентність викладачів і студентів як шлях до формування інформаційного освітнього середовища університету 151

ЗМІСТ

367

- Беднарська Н.* Основні положення навчання із використанням нових інформаційних технологій як запрошення до дискусії щодо компетенцій сучасного вчителя 196
- Тернопільська В.* Підготовка вчителя до формування соціальної компетентності учнів підліткового віку у позаурочній діяльності 207

Розділ III

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

- Братко М.* Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті 243
- Беднарчик Г., Славінська К.* Зміни компетенцій неперервної професійної освіти вчителя 262
- Желанова В.* Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у площині їх рефлексивної детермінації 272
- Олексюк О., Ткач М., Бондаренко Л.* Духовно-смислова інтуїція у формуванні герменевтичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва 292
- Чернуха Н.* Інтеграція як фактор модернізації сучасного освітнього простору на компетентісних засадах 309
- Терентьєва Н.* Підготовка магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи»: реалізація компетентісного підходу 320

- Содержание 335
- Резюме 337
- Content 349
- Abstracts 351
- Відомості про авторів 363

Наукове видання

**КОМПЕТЕНТІСНО
ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА:
ЯКІСНІ ВИМІРИ**

Монографія

За подані матеріали відповідають автори

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали:
Л.В. Потравка, Н.І. Гетьман, Л.Ю. Столітня,
Т.В. Нестерова, Н.І. Погорєлова

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко, О.М. Дзень,*
Г.О. Бочарник, В.В. Василенко

Підписано до друку 12.05.2015 р. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 21,4. Обл.-вид. арк. 22,72. Наклад 300 пр. Зам. № 5-065.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.