

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ
ПІДХІД У СИСТЕМІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

**Житомир,
2019**

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П 84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 5 від 31.05.2019 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради;

Коновальчук І.І., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

П 84 Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / колектив авторів, за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019 – 328 с.

ISBN 978-617-7752-87-4

У монографії представлено теоретико-методологічні та історико-педагогічні засади професіографічного підходу у системі вищої освіти, виокремлено професійно важливі якості педагога, обґрунтовано компетентнісні засади підготовки конкурентоспроможних фахівців, розкрито сутність професіографічного підходу до підготовки вчителя, представлено професіограму фахівця у сфері освіти дорослих, розроблено методичні основи запровадження професіографічного підходу у професійну діяльність.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN 978-617-7752-87-4

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2019
© О. О. Євенок, видання, 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	13
Дубасенюк О.А. Професіографічний підхід до підготовки педагога у вищій школі.....	13
Вознюк О. В. Аналіз системотвірних якостей учителя у контексті педагогічного ідеалу	40
Сидорчук Н.Г. Євроінтеграційний контекст професіографічного аналізу поняття «професійний потенціал»	70
Шанскова Т.І. Інтеграція професіографічного та компетентнісного підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у контексті ідей «Нової української школи»	84
Желанова В.В. Особистість майбутнього вчителя початкової школи: рефлексивний вимір.....	106
РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	125
Антонова О. Є. Застосування професіографічного підходу до побудови моделі вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями.....	125
Мірошниченко О. А. Соціально значущі якості в структурі професіограми сучасного вчителя.....	149
Мороз М.О. Професіограма вчителя музики: науково-теоретичний підхід.....	175

Гусак В. М. Професіограма як основа вдосконалення професійної діяльності та розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах реалізації Концепції «Нової української школи».....	192
--	-----

**РОЗДІЛ ІІІ. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО
ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ220**

Свиридюк В. В., Свиридюк В. З. Дотичні та протилежні аспекти креативності, девіантності і перфексiонiзму в практиці сучасної вищої школи.....	220
---	-----

Косигіна О.В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності науково-педагогічних працівників як необхідна умова ефективної освітньої взаємодії.....	252
--	-----

Самойленко О.А. Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині.....	270
--	-----

Яценко С.Л., Рожнова Г.П. Вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів в освітній системі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	295
---	-----

ВИСНОВКИ	319
-----------------------	------------

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	326
-----------------------------------	------------

Желанова В.В.

ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСИВНИЙ ВИМІР

Актуальність представленого дослідження зумовлено кількома об'єктивними обставинами. По-перше, стрімкі соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою, посилили потребу суспільства у педагогах, здатних до самоаналізу, самокритики, самореалізації й самоактуалізації, що базуються на механізмі рефлексії. По-друге, рефлексивна педагогіка й реалізація рефлексивно зорієнтованої освіти є відносно новими напрямками вітчизняної педагогічної теорії та практики, які активно розвиваються в сучасному науковому й освітньому просторі України та потребують теоретико-методологічного обґрунтування й технологічного забезпечення. По-третє, існує гостра необхідність в удосконаленні методичного супроводу дуже важливої в житті дитини початкової ланки освіти, а також системи професійної підготовки вчителів початкової школи. Відтак, актуальність представленого дослідження обумовлено суспільними, науково-теоретичними й практичними потребами у процесі аналізу базового особистісного конструкту вчителя початкової школи, яким є рефлексивна компетентність. Отже, впровадження рефлексивної парадигми, що пов'язана з реалізацією рефлексивно зорієнтованої освіти, метою якої є формування рефлексивної компетентності як професійно вагової якості – один із стратегічних орієнтирів сучасної вищої освіти.

Утім, варто відзначити, що *рефлексивна парадигма* освіти не є новою й була запропонована ще у 90-і рр. ХХ ст. професором Гарвардського університету М. Ліпманом. Провідною її тезою науковець уважав спрямованість освіти на наукове дослідження. Мету рефлексивної освіти вбачав у «навчанні молодих людей розумності з тим, щоб у подальшому вони стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками» [19,

с. 10]. Тобто М. Ліпман акцентував увагу на важливість розвитку навичок розумного мислення й поведінки, а не на накопиченні знань.

На нашу думку, провідною *місією* рефлексивної парадигми освіти є створення певного середовища щодо самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її *мета*: формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагової якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-сислової та суб'єктної сфери. До *завдань* рефлексивної парадигми освіти віднесено: орієнтація професійної самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування педагогічних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-сислового усвідомлення майбутньої професії (методологічна рефлексія); формування навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення (інтелектуальна рефлексія); знань про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії з учнями (кооперативна рефлексія); уявлень про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків (комунікативна рефлексія); формування образу власного «Я», а також уміння аналізувати свої вчинки (особистісна рефлексія). Цінності та пріоритети рефлексивної парадигми пов'язані з самопізнанням і самоусвідомленням особистості. Її вагомим постулатом є те, що знання може бути повноцінним тільки за умови включення в його засвоєння смислових структур, свідомості та самосвідомості.

Підкреслимо, що зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого відбувається формування рефлексивної компетентності як вагової професійної якості майбутнього фахівця, а саме: ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості.

У рефлексивній парадигмі освіти провідними постають *методи та форми* навчання, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на «діалозі рефлексій» викладача та студента. Це такі методи й форми навчання, як: аналіз своєї діяльності, а також дій інших людей відповідно до певних програм; фіксація подій власного професійного життя; рефлексивне слухання; рефлексивно спрямовані відеоматеріали;

імітаційні ігри; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійно-педагогічних задач.

Взаємини викладача й студента будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших. При цьому позиція викладача є відкритою до визнання помилки.

Критеріями рефлексивно зорієнтованої освіти визнано: проблемність і критичність мислення, відкритість до діалогу, повага іншої думки, емпатія, гнучкість у розв'язанні проблем, толерантність і варіативність у спілкуванні, особистісна включеність у рефлексивну діяльність.

Функціями рефлексивної парадигми окреслено: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості майбутнього фахівця; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін; «рефлексивне насичення» змісту навчання; 3) упровадження в навчальний процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням рефлексивної компетентності, а також рефлексивно зумовлених конструктів особистості майбутнього фахівця.

Отже, рефлексивно зорієнтована парадигма освіти 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.

Розглянемо у контексті окреслених концептуальних ідей рефлексивної парадигми освіти феномен рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Зазначимо, що логіка авторського обґрунтування феномену рефлексивної компетентності буде пов'язана з послідовним з'ясуванням своїх позиції відносно понять «педагогічна рефлексія» та «професійна компетентність».

Відомо, що в науковий обіг термін «*педагогічна рефлексія*» увели Б. Вульф, В. Харькін, які визначали її як співвідношення себе,

можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, що потребує професія педагога, зокрема з відповідними уявленнями про неї [7]. Цю позицію поділяють також Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Л. Подимова, В. Сластьонін, які вважають, що рефлексія в роботі вчителя набуває педагогічно спрямований характер і стає професійною якістю його особистості.

Визначимо, що педагогічна рефлексія відображає специфіку діяльності вчителя як мета діяльності. Оскільки вона є провідним механізмом організації педагогічної взаємодії як процесу рефлексивного управління. А. Бізяєва наголошує, що рефлексія є значущою саме для педагогічної діяльності через її дослідницький, нерегламентований характер [2].

На думку С. Максименка, рефлексія в професійно-педагогічній діяльності необхідна і в процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти й цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття та мисленнєві процеси школярів, і в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель визначає мету навчання та виховання, засоби їх досягнення з огляду на індивідуально-психологічні особливості й можливості розвитку школярів, а також самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності як її суб'єкта [12].

Отже, рефлексивні процеси практично пронизують професійну діяльність учителя. Тобто вона набуває нового, педагогічно спрямованого змісту й саме тому її доцільно називати педагогічною (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) [13]. Вочевидь, що процес гуманізації, який реалізується в усіх ланках сучасної освіти, вимагає підвищеної рефлексії в пізнанні людиною самої себе й підвищеного почуття відповідальності за іншу людину. Ця думка надає педагогічній рефлексії особливої актуальності.

У сучасній педагогіці виокремлюється такі наукові напрями розробки педагогічної рефлексії, а саме:

- дослідження педагогічної рефлексії як важливої професійно-педагогічної якості, що тотожня поняттю здатність (Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан);
- доведення залежності креативності вчителя від рівня його рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк);
- обґрунтування значення рефлексивних процесів у процесі формування готовності вчителя до творчої самореалізації та самовдосконалення (Ю. Кулюткін, С. Сисоєва, М. Солдатенков,

М. Сухобська);

– доведення вагомості рефлексивних процесів у становленні й розвитку особистості фахівця (Г. Балл, І. Бех, З. Карпенко, Р. Павелків, В. Семиченко, Д. Шон);

– діяльнісний напрям, відповідно до якого педагогічна рефлексія розглядається як вид діяльності (А. Бізяєва, І. Котова, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, І. Стеценко, Г. Сухобська);

– акмеологічний напрям, у межах якого досліджується вивчення впливу педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов);

– аналіз взаємозв'язку педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін);

– розробка феномену рефлексивної компетентності (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Ю. Кушеверська, О. Поліщук, І. Ульянч);

– дослідження самосвідомості вчителя у зв'язку з самооцінкою, самокритичністю й рефлексією (І. Вачков, В. Козієв, А. Некрасов);

– дослідження педагогічної рефлексії як компонента соціально-перцептивних здібностей педагога (Н. Кузьміна, А. Реан); як складника спілкування (О. Леонт'єв, А. Маркова);

– дослідження рефлексії дидактичної діяльності (В. Бондар, А. Лозенко, О. Савченко, І. Шапошнікова);

– розкриття змісту рефлексивних умінь (Л. Артюшина, В. Журко, А. Лозенко, С. Синельников,), зокрема, рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Мітіна);

– дослідження рефлексії як механізму ефективного регулювання руху до якісного результату (Г. Бізяєва, В. Бондар, В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко, В. Семиченко, В. Слободчиков, А. Хуторської, Г. Цукерман, І. Шапошнікова та ін.);

– доведення вагомості рефлексії в науково-дослідницькій діяльності (В. Краєвський).

У низці досліджень виокремлюються певні функції педагогічної рефлексії, а саме:

– забезпечення усвідомленого ставлення до здійснюваної діяльності, детермінація продуктивних й інноваційних якостей творчого мислення (С. Рубінштейн);

– здійснення системної цілісної регуляції педагогічної діяльності, що проявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б. Ковальов);

– вплив на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, продуктивності педагогічної діяльності, що проявляється в здатності суб'єкта до професійного самовдосконалення й творчого зростання на підставі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А. Бізяєва, А. Реан);

– підвищення впливу на професійну адаптацію молодого викладача в ході оволодіння педагогічною діяльністю (Е. Зеєр);

– сприяння подоланню та запобіганню таких негативних явищ, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження» (Л. Мітіна).

Існує також підхід Г. Бізяєвої, відповідно до якого в педагогічному процесі виокремлюються такі функції рефлексії:

– проєктувальна (проєктування та моделювання діяльності учасників педагогічного процесу);

– організаторська (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності);

– комунікативна (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу);

– смислотворча (формування осмисленості діяльності та взаємодії);

– мотиваційна (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат);

– корекційна (спонукання до зміни у взаємодії й діяльності).

Відтак, є очевидною багатовекторність досліджень рефлексивної проблематики в педагогіці й акмеології та поліфункційність феномену педагогічної рефлексії.

Проте відповідно до авторських позицій, що пов'язані з реалізацією ідей рефлексивної парадигми освіти у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, найбільш вагомими для нас є напрями, у межах яких рефлексія досліджується у форматі рефлексивної компетентності, що синтезує найбільш значущі аспекти педагогічної рефлексії як вагомості професійної якості, що впливає на продуктивність педагогічної діяльності.

У своїх підходах до розуміння поняття «педагогічна рефлексія» ми ґрунтуємося на ідеях діяльнісного підходу до дослідження зазначеного феномену, зокрема поділяємо наукову позицію І. Стеценко щодо аспектно-діяльнісного розгляду педагогічної рефлексії [17]. З цих позицій

ми визначаємо педагогічну рефлексію майбутніх учителів початкових класів як вид діяльності, що спрямований на аналіз й усвідомлення своїх особистісних якостей, на розуміння того, як він сприймається іншими людьми; на саморегуляцію та корегування власної діяльності та особистості учня, а також на розробку педагогічних технологій майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з викладеного вище, є логічним констатувати багатоаспектність феномену педагогічної рефлексії, що відображається в її численних типологіях.

Так, І. Стеценко відповідно до аспектів педагогічної діяльності виокремлює особистісний, міжособистісний, предметно-функційний та методологічний типи педагогічної рефлексії [17].

Цікавою, на наш погляд, є класифікація, обґрунтована в дослідженні І. Беха, який у своїх дослідженнях віддає пріоритет особистісній рефлексії й виділяє чотири її типи, а саме:

– *регулятивну рефлексію*, спрямовану на свідоме регулювання перебігу психічних процесів;

– *визначальну рефлексію*, яка виявляється як осмислення суб'єктом свого Я з тим, щоб усвідомлювати зміни у власній внутрішній особистісній структурі й визнати все те, що віддаляє від особистісної досконалості;

– *синтезуючу рефлексію*, що полягає в зібранні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне;

– *створювальна рефлексія*, функцією якої є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості [3].

Відомою є позиція І. Беха щодо виокремлення *нормативно-пояснювального* типу рефлексії як засобу «...усвідомлення суб'єктом підґрунтя таких власних дій, як спрямованість мислення на себе, на свої процеси та продукти діяльності. Конкретніше, суб'єкт має відповісти, чому він використовує певні операції, що входять до теоретичного способу виконання завдань і в якій послідовності він це робить» [4, с. 37 – 38].

А. Бізяєва на підставі різних критеріїв педагогічної діяльності вчителя виокремлює такі класифікації типів педагогічної рефлексії, а саме:

– на основі функціональних позицій учителя в навчальному процесі: *конструювальна, інтерактивна, оглядова*;

– за часовою орієнтацією: *упереджувальна, синхронна, ретроспективна*;

– на підставі відносин «учитель – учень»: *рефлексія «на себе»*; *рефлексія «на учня»* [2].

І. Ладенко залежно від суб'єкта рефлексії виділяє *внутрішньосуб'єктну та міжсуб'єктну рефлексію*. При цьому внутрішньосуб'єктною вважає ту, що здійснюється одним суб'єктом.

Зазначимо, що в межах цього типу рефлексії виокремлюються такі підтипи:

– *коригувальна рефлексія*, що полягає в адаптації обраного способу діяльності до конкретних умов;

– *вибіркова рефлексія*, пов'язана з вибором способу(ів) розв'язання задач;

– *доповнювальна рефлексія*, що передбачає здійснення ускладнення обраного способу розв'язання задачі шляхом додання до нього нових елементів.

Міжсуб'єктна рефлексія, за І. Ладенко, – це та, що здійснюється кількома суб'єктами. Цей тип рефлексії також поділяється на кілька підтипів:

– *кооперативна рефлексія*, що забезпечує об'єднання двох і більше суб'єктів для досягнення спільної мети.

– *змагальна рефлексія* пов'язана із самоорганізацією суб'єктів в умовах змагання та суперництва.

– *протидіюча рефлексія* є засобом боротьби кількох суб'єктів за перевагу у чомусь або отримання чогось [10, с. 88–89].

На основі аналізу різних позицій дослідників, визначимо типи педагогічної рефлексії у вигляді сукупної *таксономії*, що складається з кількох класифікацій за певними ознаками, а також відображає співвідношення типів педагогічної рефлексії та є базовою у дослідженні феномену педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. У цій таксономії виокремлено такі класифікації типів педагогічної рефлексії, а саме:

– за *аспектами педагогічної діяльності*: особистісна, інтелектуальна,

кооперативна, комунікативна, контекстна рефлексія;

– за *сферою реалізації*: індивідуальна та соціальна;

– за *часовою орієнтацією*: ситуативна (синхронна), ретроспективна, перспективна (упереджувальна).

Зупинимося на визначенні авторського поняття *«контекстна рефлексія»*, що введено нами у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Зазначений феномен, на нашу

думку, постає синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, що спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно до предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності. Отже, наведена дефініція дає підстави вважати, що контекстна рефлексія ніби синтезує провідні типи педагогічної рефлексії.

Вочевидь, що поняття «контекстна рефлексія» близьке за значенням та функційним навантаженням до поняття «професійна рефлексія», у нашому випадку – «педагогічна рефлексія майбутніх учителів початкових класів». Ми аналізуємо контекстну рефлексію як підґрунтя рефлексивної компетентності, що пов’язана з цільовими орієнтирами сучасної вищої освіти.

Додамо, що у форматі нашого дослідження використовується поняття *професійна компетентність*, що трактуємо як характеристику фахівця, яка 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 [8], І. Колесникової [9] щодо виокремлення в структурі професійної компетентності рефлексивного складника.

В. Калінін у структурі професійної компетентності виділяє такі компоненти:

- цілемотиваційний компонент, який визначає мету професійної підготовки вчителя, мотиви, потреби, а також регламентує спрямованість цього процесу;
- змістовий компонент, 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;
- операційно-діяльнісний компонент, уміння вчителя навчати дітей;
- особистісний компонент, який є особистісною характеристикою професійних, загальнолюдських якостей та здібностей учителя;

– рефлексивний компонент, який відображається в контрольно-оцінній діяльності [8].

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 [9, с. 3].

Подібні позиції до структури професійної компетентності, а саме виокремлення аутопсихологічного, конфліктологічного, соціально-перцептивного, а також рефлексивного її складників представлено в роботах відомих акмеологів та педагогічних психологів (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Є. Климов, А. Маркова). При цьому відомі науковці вважають рефлексивну компетентність метакомпетентністю, тобто такою, що забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності.

За нашими переконаннями, визнання домінантної ролі рефлексивної компетентності абсолютно виправдане, оскільки, з одного боку, є очевидною «рефлексивність» педагогічної професії; з іншого – проблема дефіциту цієї професійної якості у 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» [2], а О. Ноженкіна розглядає рефлексію як умову подолання професійної деформації особистості педагога [14].

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.

Поширеним 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 [16].

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

З'ясуємо структуру зазначеного феномену, яка ґрунтується на двох позиціях. Підґрунтям першої є структурно-діяльнісна ознака, що ускладнюється на психологічній структурі діяльності, яка доведена О. Леонтєвим і визначена ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [11], а також на положенні О. Бодальова [5], відповідно до якого в структурі рефлексивної компетентності доцільно виокремити дві групи особистісних утворень, а саме: ті, що постають як стимулятори діяльності та поведінки, і ті, що становлять їх виконавчий компонент.

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

Основою другої позиції є зазначене вище виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, контекстну рефлексію, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Отже, обґрунтована 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 насичені конструкти особистості майбутнього фахівця, якими вважаємо мотивацію, професійні смисли, професійну суб'єктність.

Зупинимося детальніше на розгляді певних структурних складників рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Він відображає 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 детальніше.

З огляду феномену мотиву та мотивації як потребнісного стану щодо реалізації всіх аспектів педагогічної рефлексії, які синтезуються в контекстній рефлексії, є очевидним, що мотиви рефлексивної діяльності пов'язані, з одного боку, з потребою майбутнього фахівця у 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 неоднозначною з ними, оскільки мотив є одним **зі спонукачів** поведінки людини, енергетичним початком її діяльності, а установка – регулюючим, селективним початком. На основі визначеного, поняття «установка» розуміємо як стан схильності, як спрямованість свідомості майбутніх учителів початкових класів на рефлексивну діяльність. При цьому провідними характеристиками установки до педагогічної рефлексії є: стійкість (стабільність або лабільність);

інтенціональність (інтенція на себе або на іншого); динамічність (пластичність або інертність).

Ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії трактуємо як особистісне утворення майбутнього фахівця, що має стійкий характер і відображає вибірккову емоційно-позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності. Тобто ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії 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 визначаються нами як система понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості молодшого школяра, взаємодії з учнями та дітьми між собою, які відображають 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 сутності власного мислення;
 - знання щодо інтроспективного 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. Комунікативна 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 сутності 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.

Ураховуючи зазначений перелік рефлексивних знань майбутніх учителів початкових класів, вважаємо доцільним представити якісні характеристики представлених знань. При цьому ми спиралась на вимоги до знань сучасного вчителя, що відображені у дослідженнях М. Холодної [18, 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, Є. Істоміна, І. Котова, А. Лозенко, С. Синельников, Є. Шиянов). Проте дефініція цього феномену не є усталеною. Так, І. Котова, Є. Шиянов розглядають рефлексивні 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 [6, с. 53]. Тобто науковці акцентують увагу на процесуальних аспектах рефлексивних умінь.

Дещо відмінною є позиція Л. Артюшиної, яка пов'язує рефлексивні вміння 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) знанняву, що розкриває рефлексивні вміння з погляду визначених уявлень про сутність, засоби й способи здійснення рефлексії у пізнанні; 2) операційну, що розкриває сукупність дій, необхідних для реалізації 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 основі аналізу наведених поглядів ми вважаємо, що вони певною мірою є обмеженими, оскільки стосуються окремих аспектів педагогічної рефлексії. Виходячи з цих позицій, більш ґрунтовним вважаємо 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 [15, 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 відрізнати 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 теперішнього й минулого та прогнозуванні перспектив розвитку.

3. Комунікативна 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 відрізнати 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 пов'язані з реалізацією особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної рефлексії, а також ретроспективної, ситуативної, перспективної, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Висновки. Таким чином, є очевидною рефлексивна детермінованість та рефлексивна насиченість професійно-педагогічної діяльності, а реалізація концептуальних положень рефлексивної парадигми – стратегічним напрямом модернізації всіх

ланок сучасної освіти. При цьому рефлексивний вимір особистості майбутнього вчителя початкової школи відображається в його рефлексивній компетентності, що, як метакомпетентність, постає інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Структура рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи містить мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності); когнітивний (система рефлексивних знань, пов'язаних з різними типами рефлексії); операційно-діяльнісний (рефлексивні вміння, як метавміння, що відображують усі типи педагогічної рефлексії).

Рефлексивна компетентність є одним з базових конструктів майбутнього вчителя початкової школи, який зумовлює розвиток інших рефлексивно насичених особистісних якостей, а саме професійної мотивації, смислів й професійної суб'єктності.

Подальшого дослідження потребує аспект проблеми, пов'язаний з розглядом динаміки формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Література

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. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : пед. рефлексия : учеб. пособие / А. А. Бизяева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 213 с. : ил., табл.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. К. : Либідь, 2008. 848 с.
4. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 37–44.
5. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. М. : МГУ, 1988. 188 с.
6. 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.

7. Вульффов Б. З. Педагогическая рефлексия: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульффов, В. Н. Харькин. М. : Просвещение, 1995. 191 с.

8. 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.

9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. СПб. : Петрополис, 1999. 225 с.

10. Ладенко И. С. Методологическая концепция рефлексии / И. С. Ладенко // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф., 2 – 4 дек. 1986 г. / под ред. И. С. Ладенко. Новосибирск, 1986. С. 88 – 90.

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

12. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. Киев : Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.

13. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М. : Педагогика, 1981. 120 с.

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

15. 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.

16. Степанов С. Ю. Акмеологические парадоксы / С. Ю. Степанов // Акмеология. 1997. № 1. С. 11–17.

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

18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исслед. /

М. А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 544 с.

19. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. N. Y., 1991. P. 7–25.