

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

В. В ЖЕЛАНОВА

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ У ВНЗ**

Навчально-методичний посібник

Старобільськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2015

УДК 378.011.3 – 051

ББК 74.489.83

Ж50

Рецензенти:

Хомич Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих НАПН України.

Пріма Р. М.

– доктор педагогічних наук, професор професор кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі України (м. Луцьк).

Желанова В. В.

Ж50

Формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у ВНЗ: навчальний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей. Старобільськ: ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. 2015. 155с.

У навчально-методичному посібнику представлено теоретичні та методичні засади формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога. У форматі реалізації принципу поліпарадигмальності, поліпідхідності та міждисциплінарного трактування феномену „рефлексія” науково обгрунтовано сутність та структуру рефлексивних конструктів майбутнього педагога, що містить самостійний рефлексивний конструкт, яким є рефлексивна компетентність, а також рефлексивно детерміновані конструкти, якими є мотиваційна, смислова та суб'єктна сфери майбутнього фахівця; їхні сутнісні ознаки та складники представлено у структурно-компонентній моделі рефлексивних конструктів майбутнього педагога. Запропонований у посібнику методичний інструментарій містить характеристику та алгоритми подання різних типів лекцій контекстного типу, імітаційних форм навчання, а саме ділових ігор, педагогічних ситуацій та задач контекстної спрямованості; критеріальний та діагностичний апарати щодо визначення рівнів сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

Видання буде корисним для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей, науковців, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних працівників.

УДК 378.011.3 – 051

ББК 74.489.83

Рекомендовано до друку

Вченою радою Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

(протокол № 10 від 26 червня 2015 року)

ISBN 978-966-617-370-9

© Желанова В. В. ., 2015

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
1.1. Феномен педагогічної рефлексії та рефлексивна компетентність майбутнього педагога.....	8
1.2. Рефлексивно детерміновані конструкти майбутнього педагога.....	19
1.3. Модель рефлексивних конструктів майбутнього педагога.....	35
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
2.1. Критеріальний та діагностичний апарат визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога.....	48
2.2. Сутнісна характеристика неімітаційних засобів формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога	56
2.3. Реалізація імітаційних форм навчання у процесі формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.....	76
ПІСЛЯМОВА.....	98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	100
ДОДАТКИ.....	118
Глосарій термінів	118
Алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності	128
Алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач.....	131
Графічний самоопис „Мій портрет у промінях сонця”.....	132
Методика „Вчора, сьогодні, завтра”.....	133
Ситуації-антиподи.....	134
Ситуації з педагогічними помилками.....	135
Ситуацій з питаннями.....	136
Методика використання графічного організатора „Фішбоун ”.....	139
Робоча програма навчальної дисципліни „Теорія й методика розв'язання професійно-педагогічних задач” (модуль„Аналіз педагогічних ситуацій”).....	140
Рівні сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.....	151
Критерії, показники та методики вимірювання рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.....	153
Діагностичні методики (певні шкали) визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.....	154

ВСТУП

У процесі модернізації вищої освіти в Україні дедалі більшої ваги набувають професійно-особистісні якості майбутнього педагога, які зумовлюють розвиток його самості, суб'єктної участі в освітньому процесі (С. Сисоєва) [140].

Грунтуючись на позиції, що рефлексивні процеси майже пронизують професійну діяльність педагога, яка потребує підвищеної рефлексії в пізнанні людиною самої себе й підвищеного почуття відповідальності за іншу людину, науковці (А. Бізяєва, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) вважають такою якістю професійну рефлексію. До того ж у ситуації поліпарадигмальності (В. Огнев'юк) [104] й поліпідхідності вищої освіти набуває значення рефлексивна парадигма освіти, яка синтезує провідні ідеї більш поширених у сучасному освітньому просторі освітніх парадигм (особистісно зорієнтованої, смислової) та наукових підходів (аксіологічного, компетентнісного, контекстного, суб'єктного). Її вагомим постулатом є те, що знання може бути повноцінним тільки за умови включення в його засвоєння смислових структур, свідомості та самосвідомості. Відтак, цінності та пріоритети рефлексивної парадигми освіти пов'язані з процесами мислення, самопізнанням та самоусвідомленням особистості й відповідно з різними типами рефлексії.

Авторське розуміння рефлексивної парадигми пов'язане з розглядом її як поліпарадигмального та поліпідхідного синтезу позитивних концептів когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також системного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивного, технологічного, задачного та середовищного наукових підходів. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти ми вбачаємо у створенні певного середовища щодо саопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її метою є формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості, а також особистісних конструктів,

що є рефлексивно детермінованими. Такими вважаємо мотиваційну, ціннісно-смыслову та суб'єктну сфери майбутнього педагога.

Пропонований посібник містить матеріал як для науково-теоретичної, так і методичної та практичної професійної підготовки студентів щодо формування рефлексивних конструктів.

Теоретична частина посібника (перший розділ) відбиває у форматі міждисциплінарної методології сучасні погляди на феномен рефлексії, що досліджується у філософії, психології, акмеології, педагогіці.

Тож джерельною базою для теоретичної частини посібника стали праці *філософів* (В. Бажанов, І. Ладенко, В. Лекторський, М. Мамардашвілі, В. Огневюк, А. Огурцов, Е. Юдін), *психологів* (М. Боришевський, А. Зак, А. Карпов, С. Максименко, В. Слободчиков, М. Холодна), *педагогів* (І. Бех, Ю. Кулюткін, М. Марусинець, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Т. Ушева, А. Хугорської, Т. Яблонська) та *акмеологів* (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Семенов, С. Степанов).

Отже, рефлексія є складним міждисциплінарним феноменом, що є зверненням особистості до себе (до своєї свідомості, мислення, результатів діяльності, до сприйняття себе очима інших людей) і постає в контексті рефлексивної свідомості, рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності, рефлексивного спілкування як синтетична реальність, що є процесом, властивістю й станом. При цьому складниками рефлексії є такі: *когнітивна* – як розуміння себе; *афективна* – як ставлення до себе, *поведінкова* – як саморегуляція поведінки особистості, *соціально-перцептивна* – як основа адекватного сприйняття та розуміння інших.

Особливої уваги у представленому посібнику приділено педагогічному трактуванню рефлексії, а саме педагогічній рефлексії, зокрема, подається сукупна таксономія типів педагогічної рефлексії. У посібнику обґрунтовано поняття „*контекстна рефлексія*”, що введено нами у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Зазначений феномен є синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості,

спрямованих на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності.

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. Тож тлумачення рефлексивної компетентності як метакомпетентності, дозволило, з одного боку, розглядати досліджуваний феномен як самостійний конструкт, а з іншого – як наскрізну якість, що зумовлює розвиток рефлексивно насичених конструктів особистості. Зазначена позиція уможливлює вивчення мотиваційної, смислової та суб’єктної сфери особистості у площині їх рефлексивної детермінації.

На засаді окреслених позицій висвітлено мотиваційні феномени майбутнього педагога у межах „загального мотиваційного синдрому”(Н. Бакшаєва). Показано смислову сферу майбутнього фахівця у форматі смислової концепції особистості (Д. Леонтьєв). Розкрито структурні й динамічні складники професійної суб’єктності.

Аналіз рефлексивних конструктів особистості узагальнено у концептуальній моделі, що є результативно-цільовим орієнтиром у процесі їх формування й складається з двох блоків. У *першому* блоці представлено рефлексивну компетентність як *самостійний рефлексивний конструкт*, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти, *Другий* блок моделі репрезентовано *рефлексивно детермінованими конструктами* майбутніх педагогів, якими є мотивація, смислова сфера особистості, а також її професійна суб’єктність.

У другому розділі посібника представлено *критеріальний та діагностичний апарат* визначення рівня сформованості рефлексивних

конструктів майбутнього педагога. Висвітлено *методичний інструментарій*, що є сукупністю певних форм й методів, алгоритмів, схем педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

Варто відзначити, що практико-методичні аспекти посібника базуються на організаційних формах навчання контекстного типу, що спрямовані на моделювання предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності. При цьому використовуються *імітаційні* та *неімітаційні* форми організації навчання.

Неімітаційні – представлені лекціями контекстного типу. Їх різновидами є такі: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, рефлексивно зорієнтована лекція. Окреслені типи лекцій спрямовані на трансформацію знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, що досягається завдяки відтворенню предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності. Отже, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи.

Особливої ваги набувають *імітаційні форми організації навчання*, що спрямовані на забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності, у ході якої студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на *ігрові* (контекстні ділові ігри) й *неігрові* (аналіз педагогічних ситуацій та розв’язання педагогічних задач).

Посібник містить 13 рисунків, 6 таблиць. Навчально-методичний посібник призначений для здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, науковців, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

1.1. Феномен педагогічної рефлексії та рефлексивна компетентність майбутнього педагога

Значущою тенденцією освіти в Україні є її *рефлексивна орієнтація* (І. Бех, Н. Бібік, Н. Нічкало). Цей факт є очевидним, оскільки змінюються базові освітні орієнтири – від „освіти на все життя” – до „освіти через усе життя”, до самоосвіти. Тобто метою сучасної вищої школи є підготовка фахівця, здатного працювати не на рівні дій та операцій, коли мета відома й не підлягає рефлексії, а на рівні діяльності, коли мета зумовлюється смислом і в людини є альтернатива вибору, що потребує рефлексії.

Поняття „*рефлексія*” (від лат. „*reflexio*” – „повернення назад”) має п’ятивікову історію. Воно виникло в давньогрецькій філософії й означало процес міркування людини про все, що відбувається в її власній свідомості [145, с. 568]. Тобто давньогрецькі філософи розуміли рефлексію як діяльність самопізнання, що розкриває людині зміст її духовного світу.

У науковий ужиток поняття рефлексії увів відомий філософ Р. Декарт. Він убачав призначення рефлексії в самопізнанні людини. Проте традиція власне наукового вивчення рефлексії йде від Дж. Локка, який уперше виділив рефлексію як особливу психічну реальність й визначив її як дію розуму над самим собою, як „спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, унаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності” [87, с. 129].

У сучасному розумінні рефлексія є складним міждисциплінарним конструктом, що досліджується у філософії, психології, педагогіці та акмеології. При цьому *філософія* досліджує рефлексію в загальнонауковому контексті як методологічний засіб міждисциплінарних розробок. У *педагогіці* й *психології* інтерпретується спеціально-науковий контекст рефлексії. *Акмеологія* пов’язує рефлексію з певним рівнем професіоналізму особистості й розглядає її в

контексті рефлексивної компетентності. У межах акмеології обґрунтований відносно новий напрям наукового пізнання – *рефлексивна психологія* (І. Семенов, С. Степанов).

Вагомим доробком є дослідження сучасних вітчизняних філософів щодо розгляду рефлексії у форматі *філософії людиноцентризму*, що утверджує цінність людини, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження (В. Андрущенко [7], В. Кремень [75], В. Скотний [142]).

Відповідно до позиції цих філософів рефлексія є засобом парадигмального мислення, пошуку шляху людини до самої себе, співвідношення елементів мислення й дійсності, інтелектуальний засіб відтворення універсальних зв'язків між речами, істотами, елементами, початками, причинами тощо.

Психологія трактує рефлексію як пояснювальний принцип розвитку самосвідомості й психіки загалом (Б. Анан'єв, Л. Виготський, Б. Зейгарник, С. Рубінштейн); як складник теоретичного мислення (М. Алексєєв, О. Анісімов); як одиницю розумової дії (В. Давидов) й евристичного рішення (Ю. Кулюткін, В. Чернобровкін), як певного рівня мисленнєвого процесу (І. Семенов); як усвідомлення підстав, способів та ускладнень мисленнєвої діяльності (Я. Пономарьов).

Найбільш узагальнене визначення рефлексії представлено в студіях І. Беха, за визначенням якого рефлексія є відображенням себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує процеси самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляції своєї поведінки [16, с. 31].

На думку І. Семенова, С. Степанова, у сучасній психології існують три рівні розуміння рефлексії, а саме: 1) як пояснювального принципу психічних явищ; 2) як істотного компонента психічних процесів, наприклад, творчого мислення; 3) як предмета спеціального психологічного дослідження [136].

Виходячи з цих позицій, є очевидним, що найбільш значущими сферами дослідження рефлексії в психології, а відповідно й *сферами її реалізації* є

діяльність, мислення, самосвідомість, саморегуляція та метапроцеси особистості, а саме: комунікація та кооперація.

Окреслені вище наукові підходи дають також підставу виокремити *функції рефлексії*, а саме: осмислення, самопізнання, форма теоретичної діяльності, принцип мислення, категорія свідомості, основа комунікації та перцепції. До того ж відома функція дослідження, пов'язана з пізнанням, результатом якого є певний образ, уявлення про те, що відбулося; функція критики, що передбачає реконструкцію причин ускладнення; функція перенормування, що реалізує побудову майбутньої діяльності.

Отже, є очевидними такі *складники рефлексії*, а саме: *когнітивна* – як розуміння себе; *афективна* – як ставлення до себе, *поведінкова* – як саморегуляція поведінки особистості, *соціально-перцептивна* – як основа адекватного сприйняття та розуміння інших. Узагальнений графічний опис сутності феномену рефлексії надамо на рис. 1.1.

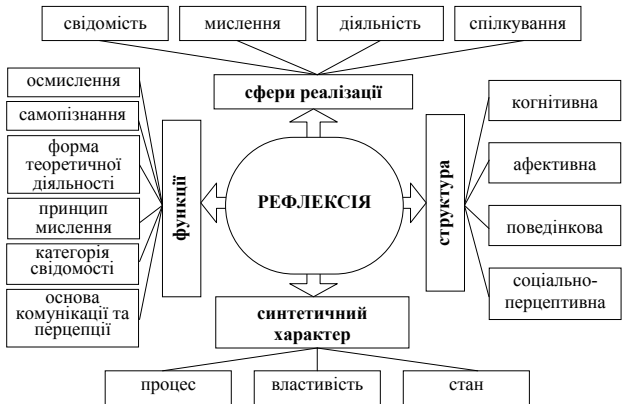


Рис. 1.1. Сутність феномену рефлексії

Представимо наукові підходи щодо *типів рефлексії*. Так, І. Семенов та С. Степанов розрізняють такі типи рефлексії [153, с. 18]:

1) *кооперативна рефлексія*, під якою розуміють вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних та результативних особливостей, виявлення причин ускладнень у ній, корекції способу діяльності. Дослідженню цього аспекту рефлексії присвячено роботи М. Алексєєва, Є. Ємельянова, М. Найдьонова, В. Рубцова, О. Тюкова, Г. Щедровицького та ін.;

2) *комунікативна рефлексія* трактується як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої людини; рефлексія тут постає як усвідомлення суб'єктом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, як „рефлексивне очікування” (термінологія Н. Гуткіної). Рефлексія себе та іншого, формування образів свого і чужого, інтерференція взаємовідбитих „Я”, пересікання взаємних оцінок і самооцінок інтерпретуються як моменти ситуації міжособистісного спілкування. У цьому аспекті рефлексію досліджували Г. Андрєєва, І. Берлянд, О. Бодальов, Н. Гуткіна, К. Данилін, А. Петровський, Л. Петровська та ін.;

3) *особистісна рефлексія*, що розглядається як процес переосмислення себе, диференціації в кожному розвинутому й унікальному „Я” його індивідуальних підструктур: „Я – соціальна творчість”, „Я – суб'єкт творчості” та ін., а також у інтеграції „Я” у неповторну цілісність. Цей тип рефлексії полягає у здатності людини до аналізу й осмислення себе й своїх предметно-соціальних стосунків із зовнішнім світом. Рефлексію в цьому аспекті досліджували К. Альбуханова-Славська, В. Зарецький, Р. Новикова, І. Семенов, С. Степанов, А. Холмогорова та ін.;

4) *інтелектуальна рефлексія*, що тлумачиться як уміння суб'єкта „виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії”. Цей аспект розглянутого феномену досліджував М. Алексєєв, Л. Берцфаї, М. Боцманова, Л. Гутова, В. Давидов, А. Зак, А. Захарова, Ю. Машбиць та ін.

Відтак кооперативна рефлексія забезпечує узгоджену спільну діяльність. Комунікативна рефлексія є основою для продуктивного міжособистісного спілкування, усвідомлення індивідом, як він сприймається

партнером по спілкуванню. Особистісна рефлексія дозволяє зрозуміти свій внутрішній світ. Сутність інтелектуальної рефлексії полягає в розумінні підстав власного мислення.

Поряд з цим Т.Яблонська пропонує диференціювати рефлексію на *особистісну та педагогічну*. При цьому особистісну рефлексію дослідниця визначає як усвідомлення суб'єкта в його суттєвих виявах („Я-у-Житті”), осмислення ним своїх властивостей, здібностей, проблем; педагогічну рефлексію – як усвідомлення суб'єктом „Себе-у-Професії, усвідомлене і ціннісно-визначене ставлення до професії”, її особливостей, змістів і цінності „для мене”, а також усвідомлення змісту і цілей педагогічної діяльності, її проблем [177].

Існує також класифікація типів рефлексії відповідно її *спрямованості*, а саме виокремлюється *інтрапсихічна рефлексія* як здібність до виділення й сприйняття різних компонентів власної психіки та їх аналізу й *інтерпсихічна рефлексія* як здатність до розуміння психіки іншого, яка виражається в готовності встати на місце іншої людини (А. Карпов, Д. Леонтьєв).

Відома також диференціація рефлексії за сферами її реалізації на *індивідуальну*, що спрямована на окрему особистість, і *соціальну* (колективну), що належить до сфери стосунків між людьми.

Отже, *кооперативна та комунікативна рефлексія є інтерпсихічною* рефлексією, а також *соціальною*, а *особистісна й інтелектуальна рефлексія – інтрапсихічною та індивідуальною*.

За часовим критерієм рефлексія може бути *ситуативною, ретроспективною, перспективною* (А. Карпов, А. Шаров). При цьому *ситуативна рефлексія* пов'язана з мотивами та смислами включеності суб'єкта в певну ситуацію. Вона передбачає самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією. *Ретроспективна рефлексія*, що виражається в аналізі вже виконаної діяльності й подій, які мали місце в минулому. *Перспективна рефлексія* як аналіз майбутньої діяльності, поведінки, а також планування, прогнозування її вірогідних результатів.

Вагомими для нас є положення щодо самого *механізму рефлексивного процесу*. Нам імпонує наукова позиція О. Анісімова, відповідно до якої в рефлексії виокремлюється така послідовність процесів: 1) здійснення діяльності; 2) вихід з діяльності в простір рефлексії; 3) реконструкція ситуації; 4) визначення причини ускладнення; 5) перепроєктування дії; 6) вихід з рефлексії в діяльність; 7) здійснення діяльності.

До того ж дуже вагомим для нас є ствердження науковця, що у випадку будь-якої рефлексії спонукальною причиною слугує ускладнення діяльності – як актуальне, так і можливе. При цьому О. Анісімов пов'язує процес професійної педагогічної рефлексії із сходженням нової норми: 1-й етап: аналіз діяльності; 2-й етап: критика попередньої діяльності на основі аналізу; 3-й етап: пошук нової норми діяльності. Науковець доводить, що нова норма дозволяє вийти з рефлексії й продовжити перервану діяльність [8].

Філософське та психологічне розуміння рефлексії акумулюється в її *педагогічному* трактуванні. Так, за переконанням А. Хуторського, рефлексія є основною методологічною конструкцією всього освітнього процесу та предметних дій [171].

Зауважимо, що рефлексивні феномени особистості майбутнього педагога пов'язані саме з *педагогічним* тлумаченням рефлексії, що є синтезом її філософського та психологічного розуміння. При цьому в педагогічній науці прийнято використання поняття „*педагогічна рефлексія*”.

Є характерним, що педагогічна рефлексія відбиває специфіку діяльності педагога як метадіяльності. Оскільки вона є провідним механізмом організації педагогічної взаємодії як процесу рефлексивного управління. Вагомою щодо цього є думка А. Бізязевої, що рефлексія є значущою саме для педагогічної діяльності через її дослідницький, нерегламентований характер [20].

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 [90].

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

- *проектувальна* (проектування та моделювання діяльності учасників педагогічного процесу);
- *організаторська* (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності);
- *комунікативна* (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу);
- *смыслотворча* (формування осмисленості діяльності та взаємодії);
- *мотиваційна* (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат);
- *корекційна* (спонування до зміни у взаємодії й діяльності) [20].

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

У своїх підходах до розуміння поняття „педагогічна рефлексія” ми визначасмо *педагогічну рефлексію майбутніх педагогів 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 відбивається в її численних *типологіях*.

Цікавою, на наш погляд, є класифікація, обґрунтована в дослідженні І. Бежа, 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 [13].

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” [16, с. 37 – 38].

А. Бізяєва на підставі різних критеріїв педагогічної діяльності вчителя виокремлює такі класифікації типів педагогічної рефлексії, як-от:

- 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”[20].

Беручи до відома наведені погляди, надамо чисельність типів педагогічної рефлексії у вигляді сукупної *таксономії*, що складається з кількох класифікацій за певними ознаками, а також відбиває співвідношення типів педагогічної рефлексії та є ґрунтовною в дослідженні феномену педагогічної рефлексії майбутніх педагогів. Графічний опис зазначеної таксономії представимо на рис. 1.2.

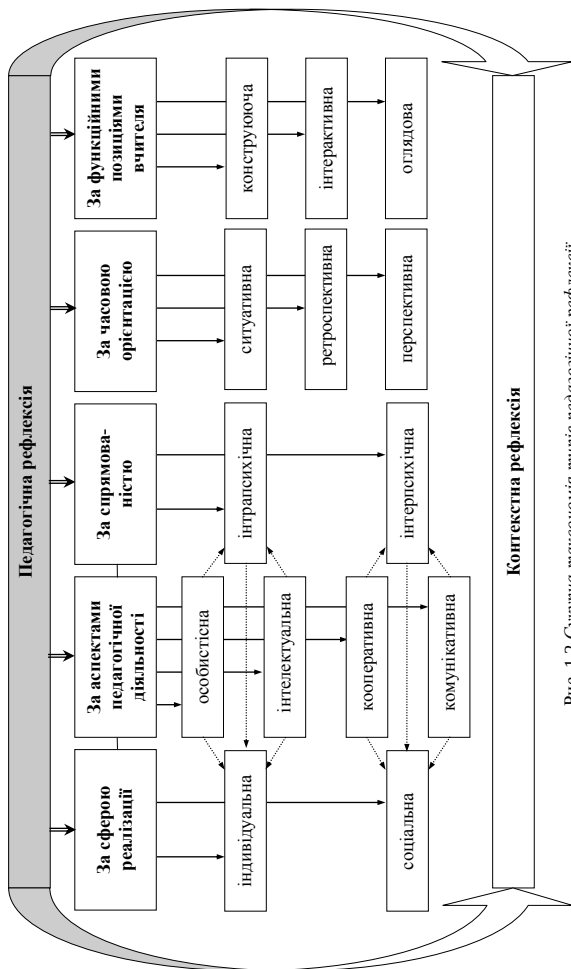


Рис. 1.2. Сукупна таксономія типів педагогічної рефлексії

Як бачимо, 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)*.

Визначимо авторське поняття „контекстна рефлексія”, що введено нами у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Зазначений феномен, на нашу думку, є *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 нібито синтезує провідні типи педагогічної рефлексії

Є очевидним, що поняття „контекстна рефлексія” близьке за значенням та функційним навантаженням до поняття „професійна рефлексія”, у нашому випадку – „педагогічна рефлексія”. Проте, підкреслимо, що досліджуваний нами феномен контекстної рефлексії є близьким, але не тотожним до професійної й педагогічної рефлексії. Це ствердження зумовлене специфікою контекстної рефлексії, що пов’язана саме з моделюванням різних типів професійного контексту в процесі фахової підготовки. Ми аналізуємо контекстну рефлексію як підставу *рефлексивної компетентності*. Розглянемо її сутність.

Провідна особливість рефлексивної компетентності полягає в тому, що вона становить метапоняття, метаутворення і є метакомпетентністю. Тобто саме вона забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності.

Рефлексивна компетентність вважається 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.

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

Наше розуміння структури рефлексивної компетентності майбутніх педагогів ґрунтується на двох позиціях. Підставою першої є *структурно-діяльнісна ознака*. У цій площині *структура рефлексивної компетентності майбутніх педагогів* представлена *мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами*. Тобто спонукальним складником рефлексивної компетентності є її мотиваційно-ціннісний компонент; виконавчим – когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти.

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

Ми переконані, що обґрунтована в посібнику 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, що будуть висвітлені в наступному підрозділі посібника.

1.2. Рефлексивно детерміновані конструкти майбутніх педагогів.

Представимо рефлексивно детерміновані конструкти, якими є мотиваційна, смислова та суб'єктна сфери майбутнього педагога.

Мотиваційну сферу по праву вважають ядром особистості. Розглянемо більш ґрунтовні наукові позиції стосовно розуміння мотиву. Так, у психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів поняття „*мотив*” розглядається як:

1) спонукання діяльності, що пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта й визначають її спрямованість;

2) предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає й визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона й здійснюється;

3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [122, с. 256].

Отже, вважаємо доцільним розуміння *мотиву* як складного ієрархізованого утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її „потребнісний стан”, певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення.

Більш широким, ніж мотив, є поняття *мотивації*.

Структура мотивації включає і чисто мотиваційні, і діяльнісні та особистісні компоненти. О. Асмолов виділяє такі групи складників у структурі мотивації [10].

До першої групи належать джерела діяльності, її кінцеві причини, а саме: потреба в самоактуалізації, смисл 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 відхилитися 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.

З огляду на викладене ми розуміємо *мотивацію як багаторівневу, багатокомпонентне 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)*, зумовлені особистісним ставленням до діяльності й безпосередньо не пов'язані з впливом середовища (Г. Хекхаузен) [168].

Розрізняють також *потенційні та актуальні* мотиви. У процесі діяльності, спілкування, пізнання потенційні мотиви активності людини переходять в актуальні, тобто потреба стає установкою, наміри – діями, стосунки – вчинками, плани – діяльністю (В. Семиченко) [137].

Розрізняють мотиви і *за змістом діяльності*, при цьому виділяють такі групи:

- 1) *професійні*, пов'язані з певною професійною діяльністю;
- 2) *широкосоціальні* (бажання зайняти певне місце в суспільстві, підвищити соціальний статус, мотиви особистісної самореалізації й престижу);
- 3) *вузькосоціальні* (спілкування, прагнення мати певний статус у конкретній соціальній групі);
- 4) *пізнавальні; саморозвитку; матеріальні; досягнення* (прагнення добитися певних результатів у діяльності);
- 5) *утилітарні* (прагнення отримати безпосередню перевагу або уникнути небезпеки) (В. Семиченко) [137].

При цьому в системі *соціальних мотивів* виокремлюються ті, що визначають *характер активності* людини (перш за все в міжособистісних стосунках), а саме такі мотиви:

- *самоствердження* – як прагнення затвердити себе в стосунках з іншими людьми, підвищити свій формальний і неформальний статус;
- *ідентифікації з іншою людиною* – як прагнення бути схожим на авторитетну особистість;
- *влади* – як прагнення впливати на інших людей, тобто зайняти лідируючу позицію в групі, визначати й регламентувати спільну діяльність;
- *саморозвитку* – як прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, повністю реалізувати індивідуальний потенціал;
- *досягнення* – як прагнення добитися певних результатів у діяльності;
- *просоціальні (суспільно значущі)*, пов'язані з усвідомленням суспільної значущості діяльності, почуттям обов'язку, відповідальністю перед суспільством або окремою групою;
- *афіліації* – як прагнення до встановлення й підтримки стосунків з іншими людьми, контакту й спілкування з ними як самоцінності;
- *негативна мотивація* – як уникнення неприємностей і покарання (С. Занюк) [55].

Доречно зауважити, що з представленого різноманіття 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 майбутніх педагогів* ми визначаємо як *складне особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби,*

внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки в системі контекстного навчання. 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 [91].

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.

Є логічним, що зазначена багатомірність мотиву й мотивації реалізується в їхній поліфункційності. Відомі такі *функції мотивів* діяльності, як: структурувальна, спонукальна, спрямувальна, організувальна, орієнтовна, енергетична, дозувальна, регуляторна, селективна, корегувальна, цілемоделювальна, смислоутворювальна, когнітивна, заборонна та ін.

У психолого-педагогічній літературі представлені найрізноманітніші *мотиваційні характеристики*, що умовно об'єднані у дві провідні групи: 1) *змістовні*, пов'язані з сутністю діяльності; 2) *динамічні*, які розкривають процесуальні аспекти мотивів [92].

При цьому до *змістовних характеристик мотивів* належать *особистісний* смисл діяльності (смислоутворювальний мотив); *дієвість* мотиву (реальний, діючий, „знаний” мотив), *місце* мотиву в загальній структурі мотивації (домінантний, підлеглий, другорядний); *внутрішня чи*

зовнішня зумовленість виникнення та прояву мотиву (внутрішній чи зовнішній); *рівень усвідомлення* мотиву (усвідомлювані, неусвідомлювані мотиви); поширеність мотиву на різні види діяльності.

Динамічними характеристиками мотивів є: стійкість (ситуативний, відносно стійкий, стійкий мотив або який постійно актуалізується); модальність мотивів, тобто їхнє емоційне забарвлення (негативні або позитивні); сила мотиву, його вираженість, темп виникнення [137].

Зазначимо, що динамічні характеристики мотивів пов'язані з логікою побудови мотиваційного процесу, що є *стадіальним явищем*, тобто *послідовністю етапів*, кожний з яких виконує певну функцію. А. Файзуллаєв запропонував схему опису мотиваційного процесу, що є ґрунтовною в нашому дослідженні й представлена такими етапами. Розглянемо їх ретельніше.

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

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

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

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

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 [164].

Для дослідження структури й динаміки мотиваційних процесів особистості студента Н. Бакшаєва вводить до наукового обігу новий конструкт

– „мотиваційний синдром” [11]. 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. 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 контекстному навчанні. „Загальний мотиваційний синдром” містить також й інші фонові мотиви та їхні суб’єктивні прояви.

Аналітичне вивчення різних складників проблеми мотивів та мотивації дозволило виокремити її певні аспекти, що є ґрунтовними для нашого посібника. Надамо їх графічну інтерпретацію на рис. 1.3.

Розглянемо сит слову сферу особистості як рефлексивно детермінований конструкт майбутнього педагога, що є „...особливим чином організованою сукупністю смислових утворень (структур) і зв’язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб’єкта у всіх її аспектах” [84, с. 154].

Зауважимо, що смислові аспекти дослідження ми висвітлюємо в контексті розуміння смислу, що подано в студіях Д. Леонтьєва. На його думку, *смысл* – 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 [84, с. 423–424]. При цьому головним змістом смислу вважається значення, що розуміється.

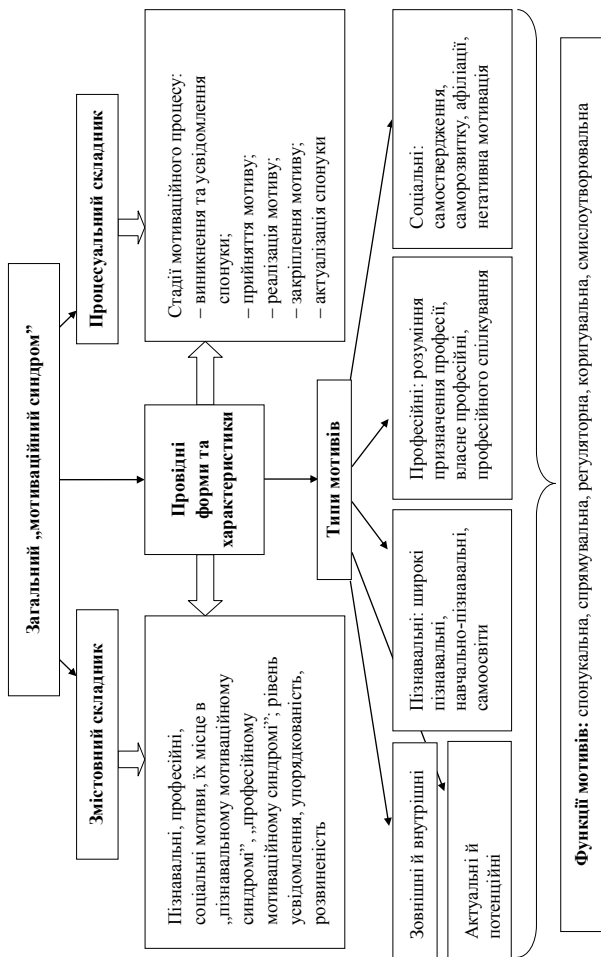


Рис. 1.3. Мотиваційні феномени майбутнього педагога

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

1. Смысл породжується реальними стосунками, що зв'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю.
2. Безпосереднім джерелом смыслоутворення є потреби й мотиви особистості.
3. Смысл характеризується дієвістю.
4. Смыслові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему.
5. Смысли породжуються й змінюються в діяльності, у якій лише й реалізуються реальні життєві стосунки суб'єкта [84, с. 123 – 124].

Значущими для нас є ідеї Д. Леонтьєва щодо *структури смыслової сфери особистості*, яка представлена такими складниками: *особистісний смысл, смыслова установка, мотив, смыслова диспозиція, смысловий конструкт, особистісні цінності*.

Розглянуті складники смылової сфери належать до трьох рівнів організації, а саме: рівня структур, що безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності й психічного віддзеркалення (особистісний смысл і смыслова установка); рівня структур, що відповідальні за смыслоутворення й безпосередньо впливають на структури першого рівня (мотив, смыслова диспозиція й смысловий конструкт); рівня вищих смылів; до яких належать особистісні цінності, що є незмінними й стійкими протягом усього життя [83].

Зазначимо, що *особистісний смысл, смыслова установка, смыслоутворювальні 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 *смыслові конструкти, смыслові диспозиції, особистісні цінності*, що мають *транситуативний, „наддіяльнісний характер”*, тобто вони стійкі, стабільні, „надситуативні”. Цей підхід до смылової сфери особистості є *структурно-функційним*.

Додамо, що існує також і *динамічний підхід*. З погляду динамічного аналізу смислової сфери й смислової регуляції особистості відомі три види смислових процесів: *смыслоутворения, смылоусвідомлення, смыслобудівництво*.

Беручи до уваги наведені думки щодо структури й динаміки смислової сфери особистості, зазначимо, що в представленому дослідженні *смыслова сфера майбутніх педагогів* розглядається у форматі *майбутньої професійної діяльності* – смислового ставлення до неї. Отже, ми визначаємо *смысли 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*.

Надамо графічне втілення структури смислової сфери майбутніх педагогів у форматі структурно-функційного та динамічного підходів на рис. 1.4.

Є характерним, що по „вертикалі” в смисловій сфері майбутніх педагогів значущими є і ситуативні, і стійкі смислові утворення особистості: *смыслова установка, смыслова диспозиція та особистісні цінності*. Зазначимо, що між ними відбувається взаємодія. По „горизонталі” *смыслова сфера майбутніх педагогів пов'язана зі смыслоутворенням, смылоусвідомленням та смыслобудівництвом у „малій динаміці”*, оскільки зазначені смислові процеси відбуваються в процесі конкретних видів діяльності в межах контекстного навчання. Конкретизуємо, що *смыслоутворення ототожнюється* з появою смислових новоутворень. *Смылоусвідомлення та смыслобудівництво майбутніх педагогів є вербалізацією смислу та його рефлексією*. Виходячи з викладеного вище, ми переконані, що *смылодинаміка майбутніх педагогів є процесом реалізації навчального смыслоутворювального контексту*.

Окрім зазначених рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх педагогів, слід звернути увагу на його *суб'єктність*, оскільки в контексті сучасного процесу орієнтації вищої освіти на „особистісний

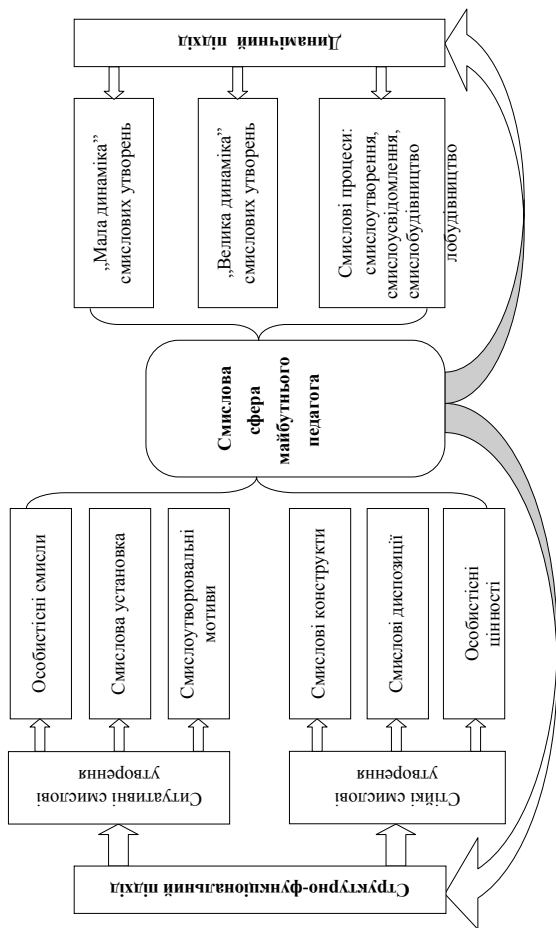


Рис. 1.4. Структура смислової сфери майбутнього педагога

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 вчителя 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 вчителя з молодшими школярами 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 здатною 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. Ми розуміємо *суб’єктність* як рефлексивно насичений конструкт особистості майбутніх педагогів.

Розгляд феномену *професійної суб’єктності* майбутніх логічно почати з аналізу категорії „суб’єкт”. Відомо, що ця дефініція виникла в греко-римській філософії й походить (від лат. „subjectus” – той, що знаходиться унизу, перебуває в підставі). Тобто вже етимологія поняття суб’єкт дозволяє його інтерпретувати як носія діяльності, свідомості та пізнання.

Є безперечним, що методологією сучасних підходів до розуміння суб’єктних феноменів є концепція особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої розвиток суб’єктного початку відбувається в просторі особистості, яка є інтегратором усіх психічних процесів людини [130].

Грунтовною є думка В. Татенка, який розглядає суб’єкта як інтегративний регулятивний центр внутрішнього світу людини та виводить за межу окремої діяльності. За В. Татенком, *суб’єкт* – це „істота, що

самоінтегрується по „зростаючій” навколо своєї сутності, самостійно й творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності ...” [158, с. 185]. Автор виділяє три завдання, які вирішуються суб’єктом: *пізнання й перетворення* свого зовнішнього світу; *пізнання та розвиток* свого внутрішнього світу і себе як суб’єкта власного психічного життя й *свого буття взагалі*. Тобто відповідно до цього наукового підходу поняття *суб’єкт* є близьким до поняття *особистість*, але є ширшим за нього [158].

Крім цього, вагомим є питання щодо з’ясування *типології суб’єкта*. У цьому плані ґрунтовними є дослідження К. Абульханової-Славської, у яких вона виокремлює *суб’єкт психічної діяльності*, *суб’єкт життєдіяльності*, *суб’єкт конкретної діяльності*.

Аналітичний розгляд окреслених позицій дає підставу вважати, що науковці доводять цілісність, активність, діяльнісний та перетворювальний характер „суб’єкта” як творця власного життя, що здатний перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитися до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати.

Ми трактуємо *суб’єкт* як *носія активності, що продуктивно виконує певну діяльність (зокрема й рефлексивну) і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку*. Отже, наше розуміння зазначеного феномену пов’язане з розглядом його як інтегративної категорії, що синтезує і поняття „особистість”, і поняття „діяльність”.

Є примітним, що змістовні та динамічні характеристики людини як суб’єкта інтегруються в його *суб’єктності*, що „потенційно включає в себе всю сукупність проявів людської психології й становить особливого роду цілісність” [130, с. 250]. Провідною особливістю суб’єктності людини є її багаторівнева природа й множинність конкретних проявів, що виявляються в розумінні суб’єктності в контексті суб’єкта діяльності, суб’єкта пізнання, суб’єкта спілкування, суб’єкт-суб’єктних відносин, суб’єкта життя

(К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Б. Ломов, С. Рубінштейн).

Загалом проблема суб'єктності пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності.

У якості основних *атрибутивних характеристик суб'єктності* розглядаються: *внутрішня детермінованість, цілісність, системність, змістовно-дієвий, надситуативний характер активності, свобода, відповідальність, рефлексивність, унікальність, творчість.*

Грунтуючись на дослідженнях В. Ямницького [178], ми виокремлюємо такі *характеристики суб'єктності*, як-от:

- усвідомлена активність, зокрема й надситуативна;
- здатність пізнавати світ і себе у світі;
- здатність до цілепокладання;
- здатність до рефлексії;
- можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямах;
- спрямованість на самопізнання, саморозвиток, саморегуляцію, самореалізацію.

Відтак ми окреслили наше розуміння понять „суб'єкт” та „суб'єктність”, що є базовими в дослідженні феноменів суб'єктності на етапі професійної підготовки майбутнього педагога. При цьому ми будемо використовувати поняття „*професійна суб'єктність майбутніх педагогів*”. Розглянемо його сутність.

Ми визначаємо *професійну суб'єктність майбутнього педагога* як *інтегровану професійно важливу 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 провідними формами професійного самоздійснення, на думку А. Деркача, є самопізнання, самореалізація та самоактуалізація* [43]. При цьому в *структурі професійної суб'єктності*

майбутніх педагогів ми виокремлюємо такі складники: *суб'єкту професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію.*

Беручи до відома зазначене, ми наполягаємо, що *професійна суб'єктність майбутніх педагогів* містить *структурні складники*, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація, а також *динамічні складники*, що представлені самопізнанням, самореалізацією, самоактуалізацією як формами професійного самоздійснення. Отже, надамо структуру зазначеного феномену у схематичній формі на рис. 1.5.

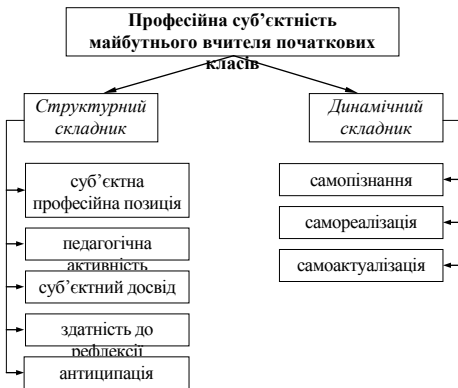


Рис. 1.5. Структура професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів

Розглянемо сутність динамічних феноменів професійної суб'єктності майбутніх педагогів.

Ми розуміємо *самопізнання як систему нових знань, нового смислу того, що людина вже знала про себе, отриманих на підставі рефлексивних процесів відповідно до контексту майбутньої професійної діяльності.*

Доречно звернути увагу на те, що, *самопізнання* є підґрунтям *самореалізації*. Цю думку підкреслено в працях багатьох науковців. Так, К. Абульханова-Славська наполягає, що самореалізація можлива лише тоді, коли пізнання своїх здібностей закінчено, повністю сформований образ „Я” і є особистісна готовність використовувати всю сукупність зовнішніх умов самореалізації [2].

Отже, є очевидним, що відсутність у людини потреби в самопізнанні або недостатня його глибина можуть стати бар’єром для успішної самореалізації, тому не викликає сумніву рефлексивна природа самореалізації.

У психолого-педагогічній теорії поняття „*самореалізація*” представлено як збалансоване й гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток її генетичних та особистісних можливостей.

Уважаємо вагомим відзначити, що *самореалізація* може досліджуватися як мета, засіб, явище, процес, стан, результат і підсумок. При цьому самореалізацію як *мету* розглянуто в студіях, присвячених самоактуалізації особистості, де вивчаються досягнення як метаінності. Самореалізацію як *стан* – у зв’язку з питаннями задоволеності самореалізацією. Самореалізацію як *результат* частіше аналізують як певний рівень особистісного розвитку за критерієм „успіх – неуспіх” [70, с. 52].

На наш погляд, можна розуміти сутність *самореалізації* як *практичного здійснення людиною своїх цінностей і смислів, професійної суб’єктності, рефлексивності через сферу професійної діяльності, яке супроводжується високим рівнем успішності й внутрішньої задоволеності досягнутими результатами*.

Феномен *самоактуалізації* отримав більш ґрунтовне розкриття в студіях А. Маслоу. Науковець трактував самоактуалізацію згідно з відомою „пірамідою потреб” як найвищу потребу людини й визначав як бажання людини стати тим, ким вона може стати, виконуючи щонайкраще те, що вона робить, як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як вчинення своєї місії, або покликання, долі, як більш повне пізнання і, стало

бути, прийняття власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості [94, с. 49].

Отже, можна стверджувати, що самоактуалізація може поставати і як психічний стан, і як процес, і як риса особистості. При цьому самоактуалізація як процес становить її динамічну характеристику. Самоактуалізація як стан характеризується насамперед піковими переживаннями. Самоактуалізація як риса особистості знаменує якийсь рівень її розвитку. Тобто самоактуалізація є синтетичною реальністю.

Беручи до уваги наведені погляди, відзначимо, що для нас більш вагомими є динамічні аспекти самоактуалізації, які співвідносяться з певними видами діяльності студентів у процесі професійної підготовки та розуміння її як стану майбутніх педагогів, що пов'язаний з бажанням максимального виявлення та розвитку своїх можливостей у контексті професійної діяльності. Проте вести мову про самоактуалізацію як певний рівень професійного розвитку в межах підготовки у ВНЗ вважаємо некоректним.

Таким чином, самопізнання, самоактуалізація та самореалізація є вагомими формами професійного самоздійснення майбутнього педагога, а також провідними динамічними складниками його професійної суб'єктності.

Отже, є очевидною *рефлексивна детермінація* мотиваційної, смислової та суб'єктної сфери майбутніх педагогів, оскільки „*рефлексивним*” є процес *трансформації мотивів*, що пов'язаний з усвідомленням спонукання, прийняттям та реалізацією мотиву, його закріпленням, а також актуалізацією спонуки в межах „мотиваційного синдрому” в системі контекстного навчання. *Рефлексивно насиченими* є провідні складники *смислової сфери*, а також *смислові процеси*: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво. Щодо „*професійної суб'єктності*”, то *рефлексія* є її характеристикою, структурним складником, а також чинником розвитку.

1.3. Модель рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

Дослідження рефлексивних конструктів майбутніх педагогів логічно узагальнити розробкою й обґрунтуванням концептуальної структурно-компонентної моделі зазначеного феномену.

Поняття „*модель*” походить (від фр. *modele* і лат. *modulus* – міра, зразок, норма) й означає систему, що подумки уявляється або матеріально реалізується й, відбиваючи, й відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт (В. Штофф) [174, с. 28].

Відомі такі *якості моделей*, як: відповідність, подібність системі-оригіналу, цілеспрямованість, відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу, репрезентація, екстраполяція.

Окрім цього, уже в етимології поняття „*модель*”, а також у представлених визначеннях фіксуються її певні характеристики, а саме:

- 1) її *співвіднесеність* з певним предметом чи процесом дійсності;
- 2) її *схематичність*, що виявляється в тому, що в моделі відтворюються лише істотні, необхідні властивості й характеристики предмета;
- 3) модель становить *більш зручний об’єкт* для розгляду або маніпулювання з ним, що стає можливим завдяки її схематичності порівняно з модельованим оригіналом;
- 4) на відміну від свого оригіналу, який може мати і штучне, і природне походження, модель завжди *створюється людиною*;
- 5) мета її створення полягає в тому, щоб, не звертаючись безпосередньо до оригіналу, *здійснювати з ним ті чи ті ідеальні дії*, досліджувати його властивості або представляти їх у наочному вигляді.

Беручи до уваги зазначені положення, надамо характеристику *моделі сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів*.

1. Вона є *концептуальною*, оскільки створена на підставі вивчення феноменологічних властивостей рефлексії, педагогічної рефлексії,

рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів майбутніх педагогів, а також їхнього теоретичного осмислення.

2. Вона співвідноситься з результативною метою формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога і є *прогностичною*.

3. Вона є *схематичною*, оскільки в ній відтворюються лише найістотніші ознаки та властивості модельованого феномену.

4. Вона є *інтегрованою*, оскільки є сукупністю самостійних рефлексивних конструктів, а також рефлексивно детермінованих.

5. Вона є *структурно-компонентною*, оскільки відбиває структурну будову рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери особистості.

Надамо графічний опис моделі рефлексивних конструктів на рис. 1.6. Як бачимо, представлена модель складається з двох провідних блоків.

Перший – містить *рефлексивну компетентність* як самостійний рефлексивний конструкт. Цей феномен було схарактеризовано в підрозділі 1.2. Зупинимось детальніше на розгляді певних його структурних складників, що представлено в моделі.

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

З огляду феномену мотиву та мотивації в попередньому підрозділі ми розуміємо *мотиви* (у контексті складника рефлексивної компетентності) як потребнісний стан щодо реалізації всіх аспектів педагогічної рефлексії, які синтезуються в *контекстній рефлексії*. Тобто *мотиви рефлексивної діяльності* пов'язані, з одного боку, з потребою майбутнього фахівця в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; з іншого – зі сприйняттям та пізнанням інших і зрозумінням того, як він сприймається ними; в

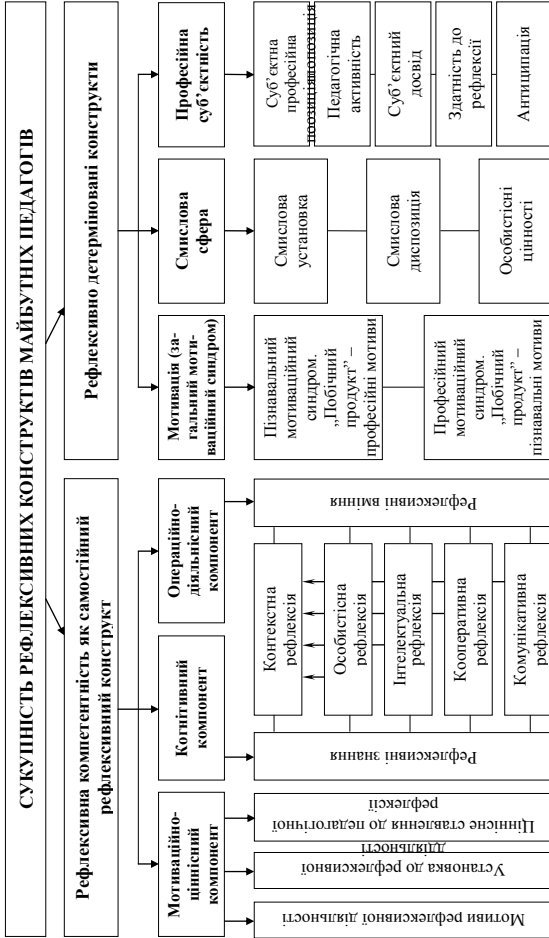


Рис. 1.6. Модель рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

усвідомленні узгодженої спільної діяльності.

Установка до рефлексивної діяльності в межах мотиваційно-ціннісного компонента рефлексивної компетентності майбутніх педагогів є близькою до мотивів, проте не однозначною з ними, оскільки мотив є одним зі спонукачів поведінки людини, енергетичним початком її діяльності, а установка – регулюючим, селективним початком.

Цей підхід обґрунтований у дослідженнях відомого грузинського психолога Д. Узнадзе. Так, Д. Узнадзе визначає *установку* як готовність особистості до певної активної діяльності, зумовленої конкретними потребами й умовами [162].

Беручи до уваги зазначене, ми розуміємо *установку* як *стан схильності, як спрямованість свідомості майбутніх педагогів на рефлексивну діяльність*.

Ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії ми розуміємо як особистісне утворення майбутнього фахівця, що має стійкий характер і відбиває вибірккову емоційно-позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності. Тобто ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії ми пов'язуємо зі стійким позитивним, усвідомлюваним ставленням до рефлексії, схильністю до рефлексивної діяльності, особистісною зацікавленістю.

Когнітивний компонент. Він містить систему рефлексивних знань, які є теоретичною базою контекстної рефлексії. Нагадаємо, що в межах розгляду структури рефлексивної компетентності майбутніх педагогів (підрозділ 1.1) ми довели факт зв'язку рефлексивних знань та вмій з різними *типами рефлексії*., що синтезуються в *контекстній рефлексії*.

Отже, ми визначаємо *рефлексивні знання* як *систему понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості студента, взаємодії зі студентами та студентів між собою, що відбивають різні типи рефлексії*.

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

1. *Інтелектуальна рефлексія:*

- знання підстав 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 підстав власного мислення як майбутнього професіонала;
- знання меж свого знання й незнання щодо майбутньої професійної діяльності;
- усвідомлення себе як майбутнього педагога;
- знання щодо адекватного сприйняття особистості студента та його ставлення до себе;
- знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії учнів;
- знання про психологічні механізми здійснення рефлексії;
- знання про рефлексивну компетентність.

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). Так Л. Артюшина пов’язує *рефлексивні вміння* з опануванням способів здійснення рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби рефлексії над власною пізнавальною діяльністю [9, с. 135].

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 [139, с. 8].

Ми переконані, що саме такий формат розуміння рефлексивних умінь відбиває всі типи педагогічної рефлексії та дозволяє розглядати зазначений феномен як *метавміння*, які інтегруються з усіма педагогічними вміннями вчителя (А. Лозенко) [86].

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 педагогів.

1. Інтелектуальна рефлексія:

- уміння оцінювати свої індивідуальні інтелектуальні якості;
- уміння відрізняти межі свого знання (незнання), відоме від невідомого.

2. Особистісна рефлексія:

- уміння аналізувати сильні й слабкі сторони своєї особистості;

- уміння адекватно оцінювати свої якості, досягнення в зіставленні теперішнього й минулого та прогнозувати перспективи 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 відрізняти власні ускладнення від проблем та ускладнень студентів;

- уміння реалізувати в професійній діяльності механізм рефлексії;
- уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала;
- уміння подивитися на себе очима студента, усвідомити його ставлення до себе;

- уміння прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії зі студентом й студентів 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.

Другий блок пропонованої нами моделі представлений *рефлексивно детермінованими конструктами майбутніх педагогів*, якими є мотивація, смислова сфера особистості, а також її суб'єктність. Представимо їх.

Для характеристики *мотиваційних феноменів* ми, ґрунтуючись на дослідженнях Н. Бакшасової, використовуємо поняття „*мотиваційний синдром*”,

що є сукупністю *„пізнавального мотиваційного синдрому”* й *„професійного мотиваційного синдрому”*. Ми розглядаємо *„мотиваційний синдром”* у двох аспектах, а саме: як *систему*, тобто різноманіття різних мотиваційних компонентів у їхній єдності та взаємовпливові, та як *динамічний процес*, тобто різноманіття механізмів породження, трансформації й розвитку мотивів. При цьому мотиваційний синдром відбиває сутність *змістовної* та *процесуальної* сторін мотиваційної сфери майбутнього фахівця. Змістова відмінність *професійного мотиваційного синдрому”* від *„пізнавального мотиваційного синдрому”* полягає у вираженості провідних мотивів, відповідно професійних і пізнавальних. Проте вони не є альтернативними за змістом та статусом у загальному *„мотиваційному синдромі”*. Отже, і пізнавальний, і професійний мотиваційний синдром містять пізнавальні й професійні мотиви. Проте професійні мотиви є спочатку *„побічним продуктом”* *„пізнавального мотиваційного синдрому”*, але в процесі свого розвитку вони утворюють нову структуру – *„професійний мотиваційний синдром”*. Отже, одним з провідних механізмів появи та розвитку пізнавальних і професійних мотивів студентів у контекстному навчання є *зсув предмета актуальної діяльності на її „побічний продукт”*. Саме цей механізм відбиває *динамічні* аспекти мотиваційного синдрому та є основою трансформації пізнавальних мотивів у професійні в межах контекстного навчання майбутніх педагогів. Відтак, у поданій моделі мотиваційні феномени контекстного навчання представлені сукупністю *„пізнавального мотиваційного синдрому”* й *„професійного мотиваційного синдрому”*, якою є *„загальний мотиваційний синдром”*.

Смисли особистості є також рефлексивно детермінованими. При цьому ґрунтовним для нас є поняття *сислової сфери особистості* майбутнього педагога як інтегрованого конструкту в єдності її структурно-функціональних та динамічних аспектів. Смилова сфера майбутнього вчителя початкових класів як складник моделі рефлексивних конструктів містить смислові утворення особистості, що є найбільш рефлексивними, оскільки потребують усвідомлення, яке передбачає їхнє об'єктування, як мінімум у формі

внутрішнього мовлення, а саме: смислову установку, смислову диспозицію та особистісні цінності. Розглянемо їх докладніше.

Смислова установка, за визначенням Д. Леонтьєва, є складником виконавчих механізмів діяльності, що відбиває в собі життєвий смисл об'єктів і явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована, і феноменологічно виявляється в різних формах впливу на протікання актуальної діяльності [84, с. 184]. Цей вплив може зводитися до однієї з 4-х форм: стабілізуючий вплив, перешкоджаючий вплив, відхиляючий вплив і дезорганізуючий вплив. Отже, смислова установка майбутнього педагога складається й функціонує в межах конкретної окремо взятої діяльності. Вона ситуативна й не є інваріантним утворенням.

Смислову диспозицію визначають як ставлення до об'єктів і явищ дійсності, що має для суб'єкта стійкий життєвий смисл, яке консервується у формі фіксованої установки й проявляється в ефектах особистісно-смислової й установочно-смислової регуляції, не пов'язаної з мотивом актуальної діяльності [Там само, с. 213]. Отже, беручи до уваги зазначене, можемо вважати, що смислова диспозиція майбутнього педагога інтегрує смислове ставлення до майбутньої професії, а також педагогічну установку (фіксовану установку) й пов'язана з осмисленістю знань, з умінням зробити свій смисловий вибір, з розумінням свого місця в професії.

Саме смислові диспозиції породжують *особистісні цінності*, які є вищим утворенням в ієрархії складників смислової сфери особистості й становлять, за визначенням Д. Леонтьєва, „консервовані” відносини зі світом, узагальнені й перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Вони асимілюються в структуру особистості й у подальшому своєму функціонуванні практично не залежать від ситуативних чинників [84, с. 226]. З огляду наведеного трактування особистісних цінностей є очевидною їхня „консервованість”, тобто стійкість і „відрефлексованість”, пов'язана з інтеріоризацією загальних соціальних цінностей.

Вагомим для нас є питання щодо з'ясування *типів і класифікацій*

особистісних цінностей. Ми узаasadнюємося на позиції М. Рокича, який вважає, що існує два види цінностей: *термінальні цінності* (цінності-цілі) та *інструментальні цінності* (цінності-засоби) і що набір цих цінностей у будь-якої людини залишається незмінним, змінюється лише їхня ієрархія [180].

Грунтовною є також ідея диференціації цінностей відповідно до *певних життєвих сфер* І. Сеніна, який виділив вісім термінальних цінностей у п'яти життєвих сферах: професійному житті, навчанні й освіті, сімейному житті, суспільному житті, захопленнях [138].

Отже, беручи до відома розглянуті вище позиції, ми пов'язуємо особистісні цінності майбутнього педагога (у форматі складника смислової сфери особистості) з майбутньою професійною діяльністю й відносимо їх до термінальних цінностей, що реалізуються в професійному житті.

Суб'єктна сфера майбутнього педагога у розробленій нами моделі представлена такими складниками, як-от: *суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація*. Представимо їх.

Суб'єктна професійна позиція. Значущими щодо проблеми нашого дослідження є підходи О. Гогоберідзе, яка обґрунтовує феномен „суб'єктної позиції”. Суб'єктною позицією студента науковець вважає особливу якість його особистісної позиції, яка постійно розвивається та характеризує ціннісне, ініціативно-відповідальне ставлення студента до освіти й проявляється в діяльності, що пов'язана з визначенням особистісного смислу освіти, орієнтацією та вибором на цій основі умов і варіантів своєї освіти, проектуванням і реалізацією завдань освітнього процесу, оцінкою освітніх результатів і досягнень, пошуком нових смислів освіти [38].

У якості системоутворювального компонента суб'єктної позиції студента авторка визначає ціннісне ставлення до освіти. Засобом вираження цього ставлення постає активність як потреба людини в діяльності. Формами прояву цієї активності є відповідальність та ініціативність, а реалізується вона в рефлексивності, смислотворчості, вибірковості, автономності [Там

само].

Беручи до уваги наукові підходи О. Гогоберідзе, ми визначаємо *суб'єктну професійну позицію майбутнього педагога як систему домінантних вибіркових ставлень, що визначають його професійну активність й активний характер його професійно-особистісного суб'єктного самоздійснення в процесі професійної підготовки*. Ми вважаємо, що основу зазначеної професійної якості становить система „суб'єктних” ставлень майбутнього педагога, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності. Діяльнісними характеристиками цих ставлень є ініціативність та відповідальність. При цьому ініціативність ми розуміємо як творчо-активний початок особистості, що виникає до моменту зовнішньої вимоги або як альтернатива до неї. Відповідальністю є „...ідеальне уявне моделювання суб'єктом відповідальної ситуації, її меж та рівнів складності, а потім практичне здійснення” [2, с. 36]. Тобто людина самостійно встановлює правила, що обмежують її активність, і самостійно контролює їх виконання.

Педагогічна активність. Існує розуміння активності як семантичного інтегралу особистості, що містить і її притягання, і саморегуляцію, і задоволеність, і певне співвідношення ініціативи і відповідальності, і рівень їх розвитку” (К. Абульханова-Славська) [5, с. 40]. Отже, *педагогічну активність ми вважаємо вагомою суб'єктною якістю, що є здатністю самостійно визначати свій життєвий та професійний шлях і вибирати його відповідно до власних цінностей і життєвих смислів*. Атрибутивними характеристиками педагогічної активності є *усвідомленість, ситуативність, надситуативність, інтегративність*.

Суб'єктний досвід. На думку, О. Осницького, він є умовою, яка забезпечує реалізацію суб'єктної активності як такої, у якій людина є автором власної активності. На підставі аналізу наукових підходів О. Осницького [105], у структурі суб'єктного досвіду вчителя початкових класів ми виокремлюємо *ціннісний досвід*, який орієнтує зусилля людини; *досвід рефлексії*,

накопичений шляхом співвіднесення людиною знань про свої можливості з вимогами діяльності та завданнями, які за допомогою досвіду при цьому розв'язуються; *досвід звичної активації*, який орієнтує у власних можливостях, зосереджує свої зусилля на розв'язанні значущих завдань; *операціональний досвід*, що об'єднує певні засоби перетворення ситуації й своїх можливостей; *досвід співробітництва*, який формується в процесі спільної діяльності, передбачає налаштованість на співробітництво, сприяє об'єднанню зусиль при спільному розв'язанні завдань.

Здатність до рефлексії. Цей складник професійної суб'єктності 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. Феномен педагогічної рефлексії нами ретельно розглянуто в підрозділі 1.1.

Антиципація. Зазначимо, щодо професійної суб'єктності більш вагомим є мовномисленнєвий рівень антиципації. Феномен антиципації має універсальний характер для всіх сторін діяльності. Ця її універсальність пов'язана з тим, що для людини притаманне не тільки відбиття сучасного та збереження минулого, але й активне оволодіння перспективою майбутнього. При цьому на початку всякої діяльності, зокрема й суб'єктної активності, у людини наявна мисленнєва модель у формі уявлення тих чи тих результатів. При цьому антиципація пов'язується з перспективною рефлексією. Проте антиципація базується на аналізі й синтезі минулого досвіду, які передбачають ретроспективну рефлексію, а також на зіставленні з ним поточних подій, тобто пов'язана з ситуативною рефлексією. Отже, найбільш вагомими характеристиками антиципації є не тільки випереджувальний часовий ефект, але й певний ступінь та повнота передбачення. Відтак ми на підставі наукових підходів Б. Ломова та Є. Суркова [88] визначаємо *антиципацію майбутнього педагога як здатність діяти й приймати різні рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних подій*. Сутнісними її характеристиками вважаємо *попереджувальне*

планування та ймовірнісне прогнозування), тобто вміння прогнозувати й передбачувати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Як значущий підсумок розробки моделі рефлексивних конструктів майбутніх педагогів є обґрунтування критеріїв та показників, розробка діагностичного інструментарію визначення рівня їх сформованості у наступному розділі навчально-методичного посібника.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОНСТРУКТІВ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

2.1. Критеріальний та діагностичний апарат визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога

У процесі розробки критеріального апарату щодо визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога, необхідно брати до уваги й той факт, що поняття „*критерій*” за своїм обсягом ширше, ніж поняття „*показник*”, і що останній входить до нього як складова частина та є компонентом критерію. Утім *показник* як компонент критерію служить типовим і конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню.

При визначенні критеріїв необхідно дотримуватися певних вимог, які можуть бути сформульовані таким чином: критерії повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типовий бік явища; формуватися ясно, коротко, точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [79].

Відтак, ми розуміємо *критерій* як ознаку, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів, а *показник* – як компонент критерію, що характеризує типові особливості та сутність, якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання.

Уважаємо за можливе надати сутнісно-змістову характеристику критеріїв та показників (див. табл. 2.1). та рівнів (див. табл. 2.2) сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога у табличній формі. Відзначимо, що представлені критерії є підставою для діагностики результативності запропонованого у даному посібнику методичного інструментарію й з'ясування рівнів сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

Рефлексивні конструкти	Критерії	Показники
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	● <i>Мотиви рефлексії</i> як потреба в самопізнанні та самоусвідомленні; у розумінні підстав власного мислення; у сприйнятті та пізнанні інших й розумінні як сприймається ними; в усвідомленні узгодженої спільної діяльності; ● <i>установка до рефлексивної діяльності</i>, що характеризується стійкістю (стабільність чи лабільність); інтенціональністю (інтенція на себе або на іншого); динамічністю (пластичність або інертність); ● <i>ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії</i> як стійке позитивне ставлення до рефлексії; схильність до рефлексивної діяльності; особистісна зацікавленість
	Когнітивний	<i>Система рефлексивних знань:</i> ● знання підстав власного мислення як майбутнього професіонала; ● усвідомлення себе як майбутнього вчителя; ● знання щодо адекватного сприйняття особистості учня й його ставлення до себе; ● знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії студентів; ● знання про прийоми здійснення рефлексії; ● знання про механізми здійснення рефлексії ● знання про рефлексивну компетентність

Продовження табл.2.1

	Операційно-діяльнісний	<i>Система рефлексивних умінь як метаівнь:</i> • уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією; • уміння відрізняти власні ускладнення від проблем та ускладнень студентів; • уміння реалізувати в професійній діяльності етапи механізму рефлексії; • уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала; • уміння подивитися на себе „очима учня”, усвідомити його ставлення до себе; • прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії зі студентами й студентів між собою; • уміння координувати свої професійні дії з діями учнів, їхніх батьків і діями колег
Мотиваційна сфера	Загальномотиваційний	• „Пізнавальний мотиваційний синдром”, • „професійний мотиваційний синдром”, що мають <i>змістовні</i> (вираженість, дієвість та місце професійних і пізнавальних мотивів у загальному мотиваційному синдромі, їх усвідомлення) та <i>динамічні характеристики</i> (взаємні трансформації зазначених мотивів унаслідок зсуву предмета актуальної діяльності на її „побічний продукт”, відповідність стадіям мотиваційного процесу: виникнення й усвідомлення спонуки, прийняття, реалізація, закріплення мотиву, актуалізація спонуки)
Смислова сфера	Смисловий	• <i>Смислова установка</i> як ситуативне утворення, що є близьким до особистісних смислів й існує в межах певної діяльності; • <i>смислова диспозиція</i> як ставлення, фіксована установка, соціальна установка, що пов’язані з осмисленістю знань, розумінням свого місця в професії, умінням

		зробити свій словесний вибір, стійким словесним ставленням особистості до майбутньої професійної діяльності; ● <i>особистісні цінності</i> – ціннісне ставлення до майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним, до себе як майбутнього професіонала
Професійна суб'єктність	Суб'єктний	● <i>Суб'єктна професійна позиція</i>, що містить ініціативно-відповідальне ставлення до освіти й майбутньої професійної діяльності; ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання; ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності; ● <i>педагогічна активність</i>, що пов'язана з усвідомленістю, ситуативністю, надситуативністю, інтегративністю; ● <i>суб'єктний досвід</i>, що є сукупністю ціннісного досвіду, досвіду рефлексії, досвіду звичної активності, операціонального досвіду; досвіду співробітництва; ● <i>здатність до рефлексії</i> як аналіз та розуміння власних дій та дій учнів як суб'єктів педагогічного процесу; ● <i>антиципація</i> як уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

Рефлексивні конструкти	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рефлексивна компетентність	- Ситуативні, неусвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; відсутність установок до неї; невизначеність, або негативне ставлення до професійної діяльності, зокрема її рефлексивного складника; - поверхове знання підстав власного мислення; часткове самоусвідомлення себе як майбутнього вчителя; часткове усвідомлення студента як суб'єкта взаємодії; - низький рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.	- Ситуативні, усвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; лабільність установок до рефлексивної діяльності, її інтенція на себе; невизначеність, або негативне ставлення до професійної діяльності, зокрема її рефлексивного складника; - достатнє знання підстав власного мислення; достатнє самоусвідомлення себе як майбутнього педагога; достатнє усвідомлення учня як суб'єкта взаємодії; - достатній рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.	- Стійкі, усвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; стабільність установок до рефлексивної діяльності, її інтенція на себе й на інших; стійке позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності й до педагогічної рефлексії, схильність до рефлексивної діяльності, особистісна зацікавленість; - адекватне усвідомлення і відображення себе самого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; усвідомлення особистості учня як суб'єкта взаємодії; високий рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.

Продовження табл. 2.2

<i>Мотиваційна сфера</i>	Відсутність, або низька вираженість та дієвість пізнавальних, так й професійних мотивів, їх неусвідомленість; мотиви вибору професії спрямовані на предметний бік діяльності.	Достатня вираженість та дієвість пізнавальних мотивів, недостатньо вмотивований вибір професії педагога, неусвідомленість професійних мотивів. Вони є „побічним продуктом” у „загальному мотиваційному синдромі”.	Вираженість та дієвість професійних мотивів, їх усвідомленість, стійкість спонуки, пріоритетність у „загальному мотиваційному синдромі”. Пізнавальні мотиви є „побічним продуктом”.
<i>Смислова сфера</i>	Пріоритет ситуативних смислових утворень, їх фрагментарний прояв.	Узагальнене смислове ставлення до майбутньої професії.	Сформованість стійких смислових структур як осмисленості знань, розуміння свого місця в професії, уміння зробити свій смисловий вибір, стійкого смислового ставлення до себе як майбутнього педагога й до особистості студента.
<i>Професійна суб'єктність</i>	Пасивно-виконавське ставлення до майбутньої професії, ситуативна активність, відсутні здатність до аналізу та розуміння власних дій та дій студентів як суб'єктів педагогічного процесу; уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності, а також взаємодії із студентами.	Ситуативне ставлення до себе й студентів як до суб'єктів діяльності, спілкування й пізнання; усвідомлена, ситуативна активність; здатність до усвідомлення та прогнозування власних дій. Частковий прояв ініціативності, відповідальності, самостійності.	Стійке, стабільне ставлення до себе й студентів як до суб'єктів діяльності, спілкування й пізнання; усвідомлена, надситуативна активність, ініціативність, самостійність; усвідомлення й прогнозування власних дій та дій студентів, своєї взаємодії з ними.

Таблиця 2.3.

Критерії, показники та методики вимірювання рефлексивних конструктив майбутніх педагогів

Діагностичний інструментарій	
Критерії / показники Рефлексивна компетентність: <i>Мотиваційно-ціннісний:</i> мотиви рефлексії; установка до рефлексивної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії. <i>Когнітивний:</i> система рефлексивних знань. <i>Операційно-діяльнісний:</i> система рефлексивних умінь.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,8, 8,12. (тест 8); методика „Оцінка здатності до саморозвитку, самоощінки” (за В. Андреевою): (тест 3); тест складових орієнтацій (СЖО) (за Д. Леонтьєвим): 6,4, 6,5 (тест 6); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою): (тест 2). Авторська анкета: „Рефлексивні знання майбутнього вчителя початкових класів”. <i>Інтелектуальна рефлексія:</i> методика „Дослідження рефлексивності мислення” Т. Пашукової, А. Дотірі, Г. Дьяконова, <i>особистісна рефлексія:</i> визначення рівня рефлексії (за О. Ансімовим): 1,1,1,2 (тест 1); самоактуалізаційний тест (САТ): 9,2,3 (тест 9); <i>комунікативна рефлексія:</i> методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим, В. Пономаревою): 10,4 (тест 10); Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,1,8,3 (Тест 8); САТ: 9,2,10 (Тест 9); <i>кооперат. рефлексія:</i> визначення рівня рефлексії (за О. Ансімовим): 1,3 (тест 1)
Мотиваційна сфера : <i>„Загальний мотиваційний синдром”:</i> „пізнавальний мотиваційний синдром”, „професійний мотиваційний синдром”.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,9, 8,10 (тест 8); САТ: 9,2,11 (тест 9); методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмасової): (тест 5); тест-опитувальник (ВЗНП) (за Т. Дубовицькою): (тест 4); опитувальник термінальних цінностей (за І. Сеніним): 7,2,2, 7,2,1 (тест 7).
Смислова сфера: <i>Смисловий:</i> смислова установка ; смислова диспозиція; особистісні цінності.	Методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим); СЖО: 6,1, 6,2, 6,3, 6,6 (тест 6); кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,13 (тест 8); опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна: 7,1,1,7,1,5, 7,1,8; педагогічний твір-роздум: „Що мене приваблює у мій майбутній професії?”
Професійна суб'єктивність: <i>Суб'єктивний:</i> суб'єктивна професійна позиція; педагогічна активність; суб'єктивний досвід; здатність до рефлексії; антиципація.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,2, 8,4,8,5, 8,6, 8,7, 8,14 (тест 8); 8,11, 8,16 (тест 8); САТ: 9,2,1, 9,2,2 (тест 9); педагогічний твір-роздум: „Що мене приваблює у мій майбутній професії?”

Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів (див. табл.2.3) є синтезом певних аспектів, окремих шкал, показників таких відомих методик, як кольоровий тест відносин (за М. Люшером), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) за Д. Леонтьєвим, опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна, самоактуалізаційний тест та ін. До діагностичного інструментарію, крім зазначених у таблиці стандартизованих діагностичних методик, увійшли такі завдання, як написання педагогічного твору-роздуму: „Що мене приваблює в моєї майбутній професії?“, результати якого оброблялись у спосіб контент-аналізу, аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), а також авторська анкета „Рефлексивні знання майбутнього вчителя початкових класів”.

Зазначена анкета містить 8 питань, а саме: 2 закритих питання, що передбачають відповідь так/ні та 6 відкритих питань, що передбачають розгорнуту відповідь. Надамо текст анкети:

1. Як Ви розумієте поняття „рефлексія”?
2. Яку роль відіграє рефлексія у професійній діяльності педагога?
3. Чи усвідомлюєте Ви межі свого знання й незнання щодо майбутньої професійної діяльності?
4. Чи усвідомлюєте Ви себе як майбутнього педагога?
5. Які знання необхідні педагогу щодо адекватного сприйняття студента (учня), їх ставлення до Вас?
6. Які знання необхідні педагогу щодо організації, координації, корекції групової взаємодії студентів?
7. Як „діє” механізм рефлексії в професійній діяльності педагога? Розкрийте на прикладі конкретної педагогічної ситуації.
8. Дайте трактування феномену „рефлексивна компетентність”.

2.2. Сутнісна характеристика неімітаційних засобів формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога

Метою цього підрозділу є висвітлення *методичного інструментарію* формування рефлексивних конструктів майбутніх педагогів, що є сукупністю певних форм й методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі професійної підготовки.

Варто відзначити, що практико-методичні аспекти посібника базуються на організаційних формах навчання контекстного типу, що спрямовані на моделювання предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

Методичний інструментарій пропонованого посібника містить *імітаційні та неімітаційні форми організації навчання*, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (узаasadнюються на моделюванні середовища, певної ситуації діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання предмета навчання) методах навчання.

Отже, почнемо з *неімітаційних* форм організації навчання, якими є *лекційні заняття*.

Лекції контекстного типу. Відоме традиційне визначення *лекції* (від лат. *lectio* – читання) як систематичного, послідовного монологічного викладу навчального матеріалу, зазвичай теоретичного характеру. Тобто в такому розумінні лекція спрямована на повідомлення студентам інформації з метою формування теоретичних знань за певною проблемою. Проте *лекція контекстного типу* має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Представимо їх порівняльну характеристику у формі таблиці (див. табл. 2.4).

Таким чином, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи. Ми надаємо таку дефініцію лекції контекстного типу: *це форма організації навчання, яка спрямована на трансформування знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції*

Порівняльна характеристика традиційної лекції й лекції контекстного типу

Провідні критерії	Традиційна лекція	Лекція контекстного типу
Мета навчання	Запам'ятовування абстрактної, готової інформації, тобто лекція є „школою пам'яті”	Формування знань як засобу практичної дії та вчинку, породження власних думок студентів, тобто лекція є „школою мислення”
Зміст навчання	Відтворення предметного контексту науки	Відтворення предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності
Стиль викладу матеріалу	Монолог (інформування)	Діалог (внутрішній та зовнішній), полілог
Взаємини лектора й студента	„Суб'єкт-об'єктні”	„Суб'єкт-суб'єктні”
Характер взаємодії	Безособистісна	Міжособистісна
Форми спілкування	Традиційна односпрямована	Групова, колективна, спільна
Позиції учасників	Активність викладача	Активність студентів

професійної діяльності, що досягається завдяки відтворенню предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

Різновиди лекцій контекстного типу, а саме: *проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція*, розроблені А. Вербицьким [31]

Отже, розглянемо сутність різновидів лекцій контекстного типу.

Проблемна лекція – це організаційна форма контекстного навчання, у якій реалізується принцип проблемності за двома векторами, а саме: 1) у змісті освіти; 2) у процесі розкриття змісту в „міжсуб'єктному” спілкуванні викладача зі студентами. Отже провідною особливістю проблемної лекції є проблемна інтерпретація навчального матеріалу. При цьому викладач не повідомляє готову інформацію, а ставить перед студентами проблемні

завдання, спонукає їх на пошук шляхів й засобів їх розв'язання. Тобто вона наближає процес пізнання до пошукової, дослідницької діяльності.

Нами розроблено алгоритм подання проблемної лекції, що може бути певним орієнтиром у використанні зазначеної організаційної форми навчання контекстного типу. Надамо його у схематичній формі на рис. 2.1.

При розв'язанні цього дослідницького завдання ми ґрунтувалися на відомому положенні щодо фаз розумового акту, який виникає в проблемній ситуації і включає усвідомлення проблеми, її рішення і кінцевий умовивід. Як бачимо, стрижнем цієї лекції контекстного типу є проблемна ситуація, що є засобом залучення студентів до діалогічного спілкування, спонукає їх до роздуму, дискусії. Розв'язання проблемної ситуації передбачає аналіз, відбір інформації, планування й прогноз результатів. Відмітимо, що підставою цих процесів є єдиний рефлексивно-антиципаційний механізм. Оскільки усвідомлення істинності інформації, обговорення різних поглядів на проблему відбувається на підставі вже наявних знань, що потребує їх рефлексії. Проте формулювання гіпотез, висновків передбачає реалізацію антиципації. Зазначене дає підставу наполягати, що цей тип лекції має великий потенціал щодо формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця, а саме таких її складників, як суб'єктна позиція, педагогічна активність, антиципація, ситуативна, перспективна, конструювальна, інтерпсихічна рефлексія, що реалізується при аналізі проблемної ситуації. На проблемній лекції відтворюється предметний і соціальний контекст професійної діяльності.

Змістовні аспекти Етапи	Діяльність вчителя	Діяльність студентів	Професійний контекст майбутнього педагога
Цілепокладання	пред'явлення цілі та узгодження її зі студентами	інтеріоризація цілі	- рефлексивно-формувальний; - смислоутворювальний
Мотивація діяльності студентів	створення ситуації інтересу, новизни, невідомості	усвідомлення й прийняття мотиву	- мотиваційно-формувальний; - смислоутворювальний; - рефлексивно-формувальний
Постановка проблеми	створення проблемної ситуації	усвідомлення протиріч, самостійне або спільне з викладачем формулювання проблеми	- суб'єктно-формувальний; - комунікативно-формувальний
Аналіз та обговорення проблеми	організація та координація групової дискусії	презентація власних думок або проблеми лекції	- рефлексивно-формувальний; - комунікативно-формувальний
Розв'язання проблеми	аналіз та корекція проектувальної діяльності студентів	висування, обґрунтування і послідовна перевірка гіпотез	- суб'єктно-формувальний; - комунікативно-формувальний
Рефлексивно-аналітичний підсумок	оцінка ступеню розв'язання проблеми, антиципація подальших дій	формування кінцевих умовиводів, їх зіставлення з умовиводами інших студентів та викладача	- рефлексивно-формувальний; - суб'єктно-формувальний; - комунікативно-формувальний

Рис 2.1. Алгоритм подання проблемної лекції

„Лекція удвох” – організаційна форма контекстного навчання, у якій обговорення певної теми й розкриття пов’язаних з нею проблем відбувається з двох різних позицій у діалогічному спілкуванні двох викладачів, які виступають у ролі представників різних наукових шкіл, прихильників різних освітніх парадигм, теоретика й практика, прибічника й противника інновацій та ін. Надамо її алгоритм на рис. 2.2.

У ході цієї лекції моделюються реальні професійні ситуації й відбувається спільний пошук шляхів її розв’язання. При цьому порушується звична установка студента на отримання достовірної інформації від одного викладача. Отже, проблемний зміст і виражена діалогічна форма лекції удвох зумовлює активне включення студентів у спілкування з викладачем і між собою, стимулює спільне породження думок. При цьому рівень інтелектуальної, соціальної (поведінкової) та емоційної активності студентів є зіставленим з активністю викладачів. Така форма лекції спонукає студентів активно порівнювати різні погляди, включатися в процес вибору альтернатив, обґрунтовувати свій вибір або приєднуватися до тієї чи тієї з них. При цьому формуються вміння зробити свій смисловий вибір, суб’єктна позиція, кооперативна рефлексія.

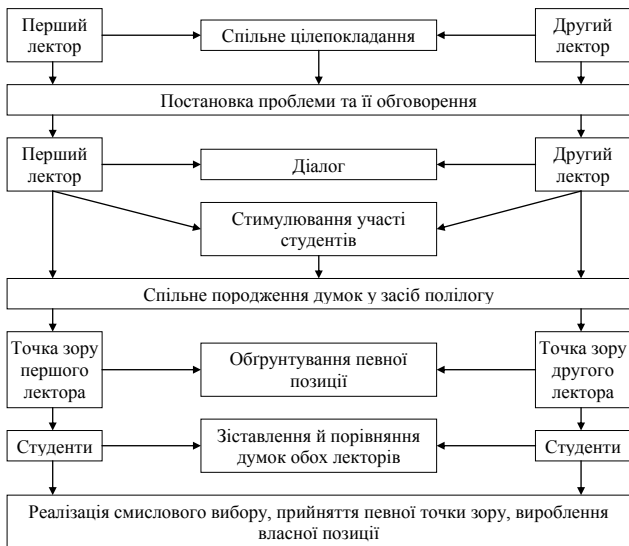


Рис. 2.2. Алгоритм взаємодії суб'єктів пізнавального процесу на академічному занятті типу „лекція удвох”

„Лекція із заздалегідь запланованими помилками – організаційна форма контекстного типу, в якій викладачем закладені змістові, методичні або поведінкового характеру помилки, про наявність яких попереджені студенти. У процесі лекції вони повинні їх знайти й пред'явити викладачеві. У ході викладу змісту лекції помилки ретельно „маскуються”. Лекція завершується спільним визначенням й аналізом помилок. Така лекція сприяє формуванню вмінь не тільки оперативного аналізувати професійні ситуації, але й виявляти неправильну або неточну інформацію в них, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів. Тобто студент практично включається в спільну з викладачем діяльність, а саме займаючи рефлексивну позицію, він аналізує свої знання й аргументи викладача,

антиципує його можливі помилки. Отже, зазначений тип лекції містить суттєвий потенціал щодо формування *особистісної, інтелектуальної, кооперативної, ретроспективної й перспективної, інтерпсихічної рефлексії*. Алгоритм подання зазначеного типу лекції представимо на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Алгоритм подання лекції із заздалегідь запланованими помилками

Лекція-прес-конференція – організаційна форма контекстного типу, на якій викладач у процесі логічного, зв'язного розкриття теми дає відповіді на



Рис. 2.4. Лекція прес-конференція

запитання студентів, що виникають у результаті засвоєння попереднього матеріалу (дивись рисунок 2.4).

Отже є очевидним, що із деперсоніфікованого інформування лекція перетворюється на процес, адресований кожному студенту. Провідною метою такої лекції є з'ясування кола інтересів і потреб студентів, їхнього ставлення до певних навчальних дисциплін, залучення їхньої уваги до вузлових моментів змісту курсу. Така лекція спрямована на розвиток і *пізнавальної*, і *професійної мотивації в межах професійного синдрому*, *сміслової диспозиції*, *суб'єктного досвіду*, *інтелектуальної*, *особистісної*, *інтрапсихічної рефлексії*.

Рефлексивно зорієнтована контекстна лекція – організаційна форма контекстного навчання, у якій інформація, надана викладачем, співвідноситься зі зверненням студента на себе, а саме із самоаналізом та самодослідженням, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються *сукупність самостійних* (стійке позитивне ставлення до рефлексії; схильність до рефлексивної діяльності, знання та вміння, що відбивають усі складники контекстної рефлексії як професійно вагомої якості у форматі рефлексивної компетентності) і *рефлексивно детермінованих* (мотиваційна, смислова, суб'єктна сфера особистості) *конструктів майбутніх педагогів*. Схему-алгоритм зазначеної лекції надамо на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Схема-алгоритм подання академічного заняття типу
„рефлексивно зорієнтована лекція”

Наведемо конкретні приклади. Навчальна дисципліна „Педагогіка”, модуль „Загальні основи педагогіки”, тема: „Особистість сучасного педагога”. Змістовні аспекти цього заняття пов’язані з розкриттям питань щодо вимог до особистості педагога у контексті особистісно зорієнтованої та смисло зорієнтованої парадигм освіти, а також особливостей організації сучасної освіти. Уважаємо доцільним провести його у формі *рефлексивно зорієнтованої лекції*. Як уже зазначалось, провідною її особливістю є співвіднесення інформації, поданої викладачем, із зверненням студента до себе. До того ж відомо, що межа між інформацією й знанням проходить „лінією смислу”. Тобто інформація викладача, яка опосередковується рефлексивною діяльністю студента, нібито із самого початку приміряється до професійної діяльності, засвоюється в її контексті.

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

➤ „Мій портрет у променях сонця” (див. додаток Г.1.).

Зміст завдання: У центрі сонячного кола напишіть своє ім’я або намалюйте (наклейте) свій портрет. Потім уздовж променів напишіть усі свої гідні й позитивні якості, які ви знаєте. Постарайтеся, щоб променів було якомога більше.

➤ „Який Я”.

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

➤ „Самоопис” (за Г. Селевком).

Зміст завдання: Складіть твір про свої внутрішні, психологічні якості, керуючись схемою „Я-багатогранне” (рольове; зовнішнє, внутрішнє; свідоме, неусвідомлене; поведінкове; хороше, погане; минуле, сьогодення, майбутнє;

фантастичне; ідеальне, реальне) [134].

➤ „Що я хочу змінити? Яким хочу стати?”

Зміст завдання: Розділіть аркуш паперу по вертикалі на дві колонки. У першій колонці позначте якості, від яких є бажання позбавитися, у другій – якості, яких бажано набути.

➤ „Бар’єри самореалізації” (модифікація попереднього завдання).

Зміст завдання: Розділіть аркуш паперу по вертикалі на дві половини. Напишіть в одній колонці, що б ви хотіли змінити в собі, в іншій – що цьому перешкоджає?

➤ Утім альтернативою до попередніх двох завдань може бути написання *аутоесе* „Щоб я хотів у собі змінити?” (есе розуміємо як твір невеликого обсягу й вільної композиції). „Що мене приваблює в моїй майбутній професії?”; „У чому я вбачаю смисл моєї майбутньої професії?”; „Як стати вчителем, якого чекають у школі?”; „Яким я уявляю процес самопізнання?”; „Мій професійно-освітній маршрут”.

➤ Складіть ескіз майбутнього „Яким я буду вчителем”.

➤ Наведіть приклади суджень відомих педагогів, які відбивають мотиви вибору професії, смислове ставлення до неї, рефлексивні, суб’єктні аспекти професійної діяльності вчителя початкових класів.

Доречно відзначити, що студенти інколи відчувають страхи та бар’єри щодо виконання пропонованих вище завдань. Тому можливе використання певних схем і таблиць, що допоможуть студентів зорієнтуватися в цій роботі. Прикладом може стати вправа „Учора, сьогодні, завтра” (модифікація методики О. Крупеніна) [77] (див.). Її сутність полягає в дописуванні фраз, що подано в таблиці (див. додаток Г.2.).

Лекція-візуалізація (презентація) – це лекція, що проводиться з використанням сучасних технічних засобів, у процесі якої відбувається візуальне представлення навчальної інформації, з розгорнутим коментуванням викладача, що сприяє кращому сприйняттю й засвоєнню матеріалу. Зазначена лекція контекстного типу сприяє *активізації розумової діяльності студента* й більш

глибокому розумінню сутності певних явищ. Крім цього, формуються навички візуалізації інформації на підставі систематизації, концентрації й виокремлення найбільш значущих істотних елементів змісту навчання. У процесі такої роботи реалізується можливість зіставлення досвіду, що аналізується, з особистим, що сприяє формуванню в студентів власного контексту запропонованого матеріалу, власного образу Я-педагог, усвідомленню власних професійних труднощів. Алгоритм лекції візуалізації надамо на рис. 2.6.



Рис. 2.6. Алгоритм подання академічного заняття типу „лекція-візуалізація”

Для роботи з відеоматеріалами на лекції-візуалізації доцільно ґрунтуватися на певній послідовності дій, що представлена в наступному алгоритмі.

Алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності (для роботи з відеоматеріалами)

1. *Концептуальні основи уроку*: освітні парадигми та підходи, що є підґрунтям уроку (когнітивна, особистісно зорієнтована, смислова).

2. *Цілемотиваційні аспекти уроку*: педагогічні цілі та завдання уроку (дидактична, розвивальна та виховна цілі), їхня ієрархія; узгодження цілей з учнями (чи має місце); форма пред'явлення учням (вольове посилання, звернення до раціонального початку, вплив на мотивацію через емоційну сферу); особистісна значущість цілей уроку для вчителя й учнів; мотивація вчителя (мотиви самопрезентації, мотиви, пов'язані з розумінням, визнанням і ухваленням учня як цінності); мотивація учнів (орієнтація на процес, мотиви благополуччя, мотиви заохочення та уникнення невдач, пізнавальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви самовдосконалення, самовизначення, самоствердження).

3. Організація спілкування на уроці.

3.1. *Афективні аспекти спілкування (формування взаємин)*: стиль взаємин учителя й учня (директивний, об'єкт-об'єктний; гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний); відкрита педагогічна позиція вчителя (емоційно відкритий, щирий, готовий змінити ситуацію на уроці на користь дитини, вірить в успіх учня; випробовує повну довіру до дітей); позиція помічника в роботі учня, тобто „поряд з учнем”; перебільшення власної ролі, позиція „над учнем”; позиція організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

3.2. *Інтерактивні аспекти спілкування (організація взаємодії вчителя й учня)*. Спрямованість уроку на створення середовища взаємодії: створення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі; ступінь загальної активності учнів (мотивована активність, що виявляється в ініціативності, самостійності, творчому ставленні до дійсності, інших людей, до самого себе; уявна активність більшої частини класу; пасивність); ініціація взаємодії вчителем; ініціація взаємодії учнями; взаємодія на рівні учнів; участь учителя

у взаємодії (пряма, непряма); оптимальне поєднання активності вчителя й учнів; звернення до суб'єктного досвіду учня; організація вчителем обміну досвідом пізнання, обміну змістом; питально-відповідна форма спілкування на уроці; використання методів двобічного представлення матеріалу: діалог, диспут, дискусія, групова робота, дебати, організація проблемних ситуацій; володіння вчителем технологіями спонукального діалогу; застосування різних варіантів спільної роботи й взаємного навчання учнів (колективна, групова, фронтальна форми організації діяльності учнів, їх поєднання з індивідуальною роботою); взаємодопомога й співпраця на уроці.

3.3. Когнітивні аспекти спілкування (взаємообмін інформацією): односпрямована трансляція інформації; має місце зворотній зв'язок на уроці або роль його недооцінена; форми зворотного зв'язку на уроці: емоційний, невербальний, вербальний; варіанти вербального зворотного зв'язку на уроці (усна відповідь на запитання вчителя одним учнем за бажанням або кількох; усна відповідь одного учня або групи на запитання, що звернене саме до цього учня або групи; письмова відповідь за завданням учителя).

4. Реалізація особистісного підходу на уроці: педагогічна любов, розуміння дітей, прийняття їх, допомога їм; довіра дітей до вчителя; наявність або відсутність елементів примусу; створення виховного простору для особистісного зростання учня (ціннісно-сміслові аспекти уроку, світоглядна спрямованість уроку, формування й розвиток базових якостей особистості, його Я-концепції); створення ситуації успіху, підтримка загального позитивного емоційного тону, позитивне стимулювання; емоційний фон уроку (розважальність, зацікавленість, захоплення); надання учням свободи вибору, наявність альтернативності думок; використання учнями на уроці мовних зворотів типу: „я вважаю, я думаю, мені здається, що...”, „я не згоден...”, „на мою думку...” тощо; підтримка або блокування думок, що не збігаються з поглядом учителя; використання технологій співпраці, спрямованих на максимально комфортне засвоєння учнями навчального матеріалу; здійснення індивідуального підходу; реалізація

диференційованого підходу (різномірність завдань, надання уваги й підтримки учням, які мають проблеми в навчанні) або усереднений підхід до всіх учнів класу; оцінювання дітей, позитивна реакція на будь-які успіхи в навчанні; суб'єкт оцінювання (учитель, учень, самооцінка).

5. *Професійно-особистісні якості вчителя*: ціннісні ставлення та орієнтації, професійні настанови; стиль управління класом; толерантність і тактовність взаємин з учнями; соціально-перцептивна культура (адекватне сприйняття й розуміння особистості учня, „уміння подивитися на себе очима учня”, емпатійність, рефлексивність); професійні знання й загальна ерудиція; комунікативна культура; педагогічна інтуїція та уява; динамізм особистості; емоційна стійкість; здібність до творчості; критичність до себе, уміння бачити свої недоліки; культура мови, її образність, дотримання міри в кількості вказівок; емоційність, загальна й специфічна грамотність; зовнішній вигляд, міміка, жести, культура поведінки, манера триматися; тип особистості вчителя (теоретик, реаліст, утилітарист, інтуїтивіст, егоцентрист, гуманіст).

6. *Рефлексія результатів уроку*: рефлексія учнів на уроці (має місце чи ні); усвідомлення результатів уроку, ступеня свого просування; форми „пред'явлення” рефлексії: усна, письмова, графічна.

Додамо, що у процесі роботи з відеоматеріалами є корисним спостереження за реальним процесом спілкування вчителя з учнями на уроці за певною *схемою*, що представлена такими складниками:

1. Стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями, його вплив на спілкування учнів між собою, їх ставлення до вчителя.
2. Управління спілкуванням у педагогічному процесі.
3. Управління міжособистісними відносинами в колективі учнів.
4. Тактика спілкування з учнями, які займають різне становище в колективі.
5. Передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій.
6. Використання на уроці соціально-психологічних механізмів

спілкування.

7. Управління своїм емоційно-психологічним станом.

8. Професійно-особистісні якості вчителя, що сприяють продуктивному спілкуванню з учнями.

9. Труднощі, що виникають у спілкуванні з учнями.

Таке використання відеозасобів дає можливість студентів здійснити *рефлексивний вихід, реалізувати свою рефлексивність, зайняти певну рефлексивну позицію*. Тобто відбувається синтез провідних типів педагогічної рефлексії, формуються *контекстна рефлексія*. Окрім цього, у студентів формуються навички зіставно-порівняльного аналізу, уміння довести доцільність певної моделі поведінки й спілкування вчителя; уміння обґрунтувати ті або ті вчинки дітей через констатацію їхніх вікових психолого-педагогічних особливостей.

На лекціях-візуалізаціях доцільно використати вправи перцептивної спрямованості, які сприятимуть формуванню адекватного сприйняття та розуміння особистості відповідно до її вікових особливостей. Наведемо приклади.

➤ Схарактеризуйте особистість студента, учня за фотографією (перцептивний тренінг за В. Кан-Каликом) [59].

➤ Визначте емоційний стан за фотографіями, на яких зображено різні емоційні стани, а саме: задоволення, збентеження при труднощах, стан емоційного конфлікту, збудження, невдачі, хитрощі тощо.

➤ Схарактеризуйте студентів (учнів) за допомогою фотографій та спеціального тексту, що можливо змінювати й додавати до знімків.

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

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

розвиток навичок спостережливості, зосередження уваги.

Підсумком виконання окреслених завдань може стати створення „галереї портретів” (у формі альбому, енциклопедії, довідника) для майбутніх педагогів.

З урахуванням сказаного вище, є цілком природним надання узагальненої характеристики зазначених різновидів лекцій контекстного типу за певними критеріями. Представимо цей матеріал у формі таблиці (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Сутнісна характеристика лекцій контекстного типу

Види лекцій	Мета	Зміст	Провідні вимоги
Проблемна лекція	Розвиток теоретичного мислення; формування пізнавальної та професійної мотивації; формування дослідницького ставлення до змісту наукового знання	Найбільш важлива для науки й практики та складна для розуміння й засвоєння інформація, що відбиває новітні досягнення науки, об'єктивні та суб'єктивні суперечності на шляху їх практичної реалізації й представлена як основна та супідрядні проблеми	Створення проблемної ситуації, умов суб'єктивного „відкриття” студентами наукового знання за допомогою проблемних та інформаційних питань; узагальнення викладачем результатів засвоєння змісту проблемної лекції
„Лекція удвох”	Показ суперечливого, імовірного характеру наукового й прикладного знання; демонстрація правомірності різних поглядів на проблему й підходи до її розв'язання; активізація уваги студентів, спонукання інтересу до	Певні ключові або дискусійні питання змісту навчання; проблеми міждисциплінарного характеру	Діалог викладачів не повинен перетворитися на монолог кожного; неприпустимі міжособистісні конфлікти з приводу незгоди з іншою думкою; у кінці лекції викладачі повинні дійти до певного

Продовження табл. 2.5

	процесу пізнання; формування складних міжпредметних знань			консенсусу, відзначивши правомірність існування різних поглядів
Лекція із задач і запланованими помилками	Розвиток у студентів умінь виступати в ролі експертів, виокремлювати правильну або неточну інформацію; активізація уваги; контроль рівня й правильності засвоєння попереднього матеріалу	У процесі лекції студенти відстежують і відзначають у конспекті помічені помилки; називають їх на прохання викладача в кінці лекції; ставлять лекторові уточнювальні питання; записують правильні варіанти відповіді	Закладення й маскування в змісті лекції деякого числа помилко, які в кінці лекції будуть показані студентам і проаналізовані викладачем	
Лекція- візуалізація	Формування вміння перекоду- вання словесної інформації у візуальні форми та вибір відпові- дної візуальної логіки й ритму подачі матеріалу; стимулювання розумових дій аналізу, синтезу, узгаляння, згортання й розгортання інформації	Систематизація й концентрація змісту у візуальних формах; виокремлення найбільш значущих його елементів	Проблемність, а не проста ілюстративність; використання різних форм наочності: натуральної, образотворчої, символічної; опора на психологічні вимоги до сприйняття інформації	

Продовження табл. 2.5

Лекція-прес-конференція	З'ясування кола інтересів студентів, готовності до роботи, ставлення до предмета; концентрація уваги до найбільш важливих питань змісту освіти; визначення перспектив реалізації теоретичних знань на практиці; формування вміння формулювання питань	Після оголошення теми лекції викладач пропонує студентам письмово поставити питання; сортує їх відповідно до теми; розкриває тему лекції, у змісті якої містяться відповіді на всі поставлені питання без їх назви; проводить підсумкову оцінку питань як відзеркалення знань та інтересів студентів	Перетворення лекції з деперсонфікованого інформування на процес, адресований особисто кожному студентові
Рефлексивно зорієнтована лекція	Звернення студента на себе; формування готовності до виходу в рефлексивну позицію, критичності мислення, аргументованості висловлювань, навичок рефлексивного слухання	Матеріал лекції будується на включенні студентів у рефлексивну діяльність, зверненні викладача до особистого досвіду студента, що стимулює процеси самоаналізу, самоусвідомлення	Співпраця, „міжсуб'єктне” спілкування викладача та студента, що стимулюють процеси самопізнання, самовдосконалення, самореалізації

2.3. Реалізація імітаційних форм навчання у процесі формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога

У методичному інструментарії представленого посібника особливе місце посідають *імітаційні форми організації навчання*, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на *ігрові й неігрові*. Уточнимо, що в *неігрових формах навчання* імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. *Ігрові* ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра. Характеризуємо її сутність.

Ділова гра. Провідні положення теорії гри, зокрема питання щодо наявності в ній уявної або умовної ситуації, було обґрунтовано в дослідженнях Л. Виготського [36], Д. Ельконіна [176], О. Леонтьєва [83] та ін.

Отже, з їхніх студій відомо, що гра є одним з видів діяльності людини. Історично вона складалася як дитяча діяльність, у процесі якої відбувалось відтворювання дій дорослих та взаємин між ними, що сприяло ефективному пізнанню навколишньої дійсності. Відтак гра була важливим засобом морального, розумового, фізичного виховання та самовиховання дітей.

Проте, ураховуючи цінність наведених положень відомих психологів, зазначимо, що в сучасному житті грають люди різного віку й у різні ігри. Існують такі види ігор: салонні, спортивні, військові, театральні, дитячі („природні”), навчальні, дослідницькі, виробничі. При цьому серед навчальних виокремлюються дидактичні дитячі, ділові, організаційно-навчальні, організаційно-мисленнєві ігри [32].

У поданому посібнику загострюється увага на *навчальній діловій грі* в процесі так званого „ігрового навчання”, що відбувається в межах умовної ситуації, яка імітує професійну діяльність та є вагомим інструментом формування рефлексивних конструктів майбутнього

педагога.

У нашому трактуванні *ділова гра є формою організації навчання, що відбиває в освітньому процесі предметний і соціальний контекст професійної діяльності майбутніх педагогів, зорієнтований на формування рефлексивних конструктів особистості*.

Структурно вона становить дві „накладені” одна на одну моделі: імітаційну та ігрову. При цьому в *імітаційній моделі* представлена технологія професійної діяльності педагогів або певні її фрагменти, а також елементи освітнього середовища, у якому вона відбувається, тобто предметний контекст професійної діяльності. Отже, робота з імітаційною моделлю передбачає виконання *квазіпрофесійної діяльності*, що має риси і навчання, і праці.

В *ігровій моделі* відбиваються професійні функції вчителя та взаємини, що мають місце в реальній початковій школі, а саме: стосунки вчителя початкових класів з учнями, їхніми батьками, колегами, а також учнів між собою.

Важливою, на нашу думку, є *контекстуальна модель* ділової гри (А. Вербицький), яка містить різні контексти, крім професійних, що задаються в імітаційній моделі, а саме – соціальний, поведінковий, часовий, психологічний тощо. При цьому сутність механізму *контекстуального моделювання* полягає в управлінні траєкторією гри засобами цілеспрямованої зміни певних контекстів [32], яка відбувається через додаткові „вводні”. Беручи до уваги розглянуті положення теорії гри, відзначимо, що в контекстній діловій грі накладаються три моделі: *імітаційна, ігрова та контекстуальна*.

Розглянемо ретельніше сутнісні ознаки ділової гри як форми організації контекстного навчання майбутніх педагогів. Надамо їх у вигляді таблиці (див. табл. 2.6).

Відтак, *мета ділової гри* є інтеграцією цілей, що відповідають провідній меті контекстного навчання, а також цілей, пов’язаних з формуванням сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Принципи ділової гри відбивають закономірності ігрового навчання, його складники, логіку їхнього взаємозв'язку. Відома такі принципи проектування та проведення ділової гри, а саме: принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки майбутньої професії; принцип ігрового моделювання змісту й форм професійної діяльності; принцип спільної діяльності учасників, що відбивають соціальну суть праці; принцип діалогічного спілкування і взаємодії учасників; принцип проблемності змісту імітаційної моделі; принцип двоплановості ділової гри [32]. Зазначені принципи становлять концепцію ділової гри.

Джерелом *змісту ділової гри*, а саме його предметного та соціального складників, є майбутня професійна діяльність, а також реалізація механізму контекстуалізації ділової гри.

Далі простежимо *структуру ділової гри*. Вона зумовлена, як ми зазначали вище, сукупністю ігрової та імітаційної моделей, інакше кажучи, *принципом двоплановості ділової гри*. Відмітимо, що сутність його полягає у відбитті реального процесу досягнення цілей навчання та виховання, розвитку особистості майбутніх педагогів в „умовних” ігрових обставинах, тобто в навчальній діяльності відбувається суміщення реального й ігрового контекстів. Отже, структура ділової гри є інтеграцією структури ігрової та імітаційної моделі. При цьому *ігрова модель* містить ігрові цілі, комплект ролей і функцій учасників, сценарій, правила гри. Структуру *імітаційної моделі* складають педагогічні цілі, предмет гри, рольова взаємодія учасників, система оцінювання та рефлексія результатів.

Мета ділової гри містить *ігрові цілі*, тобто такі, що роблять навчальний процес ігровим, а також *педагогічні цілі*, що пов'язані з формуванням сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.

Комплект ролей і функцій учасників ділової гри адекватно відбиває певний фрагмент професійної діяльності, що моделюється в грі. При цьому *рольова структура* зумовлена об'єктом імітації й цілями навчання.

Таблиця 2.6

Сутнісна характеристика ділової гри контекстної орієнтації

Мета	Принципи	Зміст	Функції
Формування пізнавальної та професійної мотивації в загальному „мотиваційному синдромі”; формування ціннісного ставлення до майбутньої професії та особистості учня (студента); формування „суб’єктної” професійної позиції; формування рефлексії як особистісної та професійної якості; інтеграція вже засвоєних знань; отримання цільного досвіду виконання майбутньої професійної діяльності.	Імітаційного моделювання; ігрового моделювання; контекстуального моделювання; смысловой орієнтованості; рефлексивної орієнтованості; суб’єктної орієнтованості системності змісту; проблемності; індивідуально-особистісного підходу; спільної діяльності учасників; діалогічного спілкування та „міжсуб’єктної” взаємодії; двоплановості.	Моделювання професійного контексту (предметного й соціального) майбутніх педагогів, що задається імітаційною моделлю. Моделювання сукупності непрофесійних контекстів, що відповідають контекстуальній моделі.	Імітація ситуацій, поведінки й стосунків, що виникають у професійній діяльності педагога; імітація вироблення й прийняття рішення в певних ситуаціях; набуття навичок розв’язання проблем; алгоритмізація професійних навичок.

Ми, ураховуючи досвід А. Вербицького [31], виокремлюємо в *описі ролей* таке:

- 1) перелік ролей і рольових груп;
- 2) функції й завдання, які виконують гравці, їхні права та обов'язки;
- 3) інструкції щодо виконання кожної ролі;
- 4) портрети ролей, що характеризують особистісні якості учасників.

Предметом гри є процеси, вимоги й умови професійної діяльності, тобто предмет діяльності учасників гри заміщає в модельній формі предмет реальної професійної діяльності вчителя початкових класів.

Модель рольової взаємодії учасників відбиває кількісний склад учасників, посадові функції, міжособистісні зв'язки, що віддзеркалюють структуру їхньої реальної взаємодії.

Базовим елементом ділової гри є *сценарій*, який містить словесний або наочний опис предметного змісту, що відбиває характер і час дій гравців. Сценарій розкриває загальну послідовність ігри, її певні етапи.

Правила гри реалізують принципи ділової гри, задають предметний і соціальний контексти професійної діяльності, що моделюється, а також норми поведінки студентів у грі.

Система оцінювання процесу й результату ділової гри спрямована, з одного боку, на забезпечення контролю й самоконтролю якості професійних рішень і дій, а з іншого, – сприяти розгортанню ігрового плану навчальної діяльності.

Підсумкова рефлексія гри проводиться під керівництвом викладача й становить змістовний аналіз діяльності груп та гравців відповідно до формалізованих критеріїв, а також у вільній формі.

Підсумовуючи розгляд ділової гри, відмітимо, що вона є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні *переваги*, а саме:

➤ застосування ділових ігор у системі професійної підготовки вчителя початкових класів у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, *врахувати реалії сучасної освіти*;

➤ студент у спеціально створених умовах „*проживає*” різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Отже, реалізація контекстного підходу в організації й проведенні навчальних ділових ігор дає можливість *інтегрувати навчальну й професійну діяльність*, що є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця, у нашому випадку рефлексивної компетентності. Відтак у діловій грі, що є *ігровою імітаційною формою організації навчання*, знаходять своє віддзеркалення найбільш характерні риси контекстного навчання. Алгоритм розгортання ділової гри надамо на рис. 2.7.

Далі розглянемо вже більш ускладнені *тренінгові завдання*, пов’язані з *програванням певних ситуацій*.

Студентам пропонується ситуація, яка безпосередньо передувала тій, що розігрується. Потім вони по черзі дограють ситуацію з партнером, якого обирають самі або якого пропонує вчитель. Кожна ситуація програється багаторазово, різними парами студентів. При цьому дотримується *принцип добровільності* участі у вправах. Взаємодія партнерів розгортається *спонтанно*, часу на підготовку та репетиції не дається. Проміжні коментарі вголос не допускаються, при необхідності „глядачі” можуть записувати свої враження або питання, щоб потім їх винести на загальне обговорення. Після цього починається *групова дискусія*.

Уважаємо доцільним моделювати ситуації у формі *ділової гри* як вагомого інструменту формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

Наведемо приклад ділової гри „*Перша зустріч із 6-річними першокласниками*”, у якій програється відповідна ситуація.

Мета гри: формування досвіду встановлення первинного контакту з шестирічними першокласниками напередодні навчальної практики „Перші дні дитини в школі”; формування навичок спілкування, співпраці, певної педагогічної позиції щодо шестирічних молодших школярів; оволодіння способами дій у певних ситуаціях, що моделюються.

Предмет гри: ситуація першої зустрічі вчителя з першокласниками.

Комплект ролей і функцій гравців: учитель початкових класів, який організовує первинний контакт з дітьми; шестирічні діти, які вперше прийшли до школи; їхні батьки.

Сценарій гри: проведення психогімнастичних вправ для знання психічної напруги дітей, а також для їх знайомства; бесіда з дітьми: „Яким ви уявляєте своє навчання в школі?” з метою формування шкільної мотивації дітей, а також образу „Я-учень” на основі „міжсуб’єктної” взаємодії; бесіда з батьками щодо формування очікувань, адекватних можливостям їхніх дітей.

Додамо, що в межах розглянутої ділової гри контекстної спрямованості варто звернути увагу студентів на психологічний *ефект першого враження* й довести до них надзвичайну важливість для вчителя початкових класів *уміння привернути до себе увагу незнайомих дітей*. З огляду на це доповненням до ділової гри може стати таке завдання.

Далі розглянемо *неігрові імітаційні* форми організації контекстного навчання, якими є *аналіз педагогічних ситуацій* та *розв’язання педагогічних задач* щодо їх потенціалу до формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога. Ми репрезентуємо *аналіз педагогічних ситуацій* та *розв’язання педагогічних задач* як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання в якості методів навчання.

Аналіз ситуацій, або **кейс-метод** (*case-stady*). *Кейс* (від англ. *case* – „випадок”) – це опис реальної ділової ситуації, що містить супутні цій ситуації факти, думки, судження, на які спираються при вирішенні

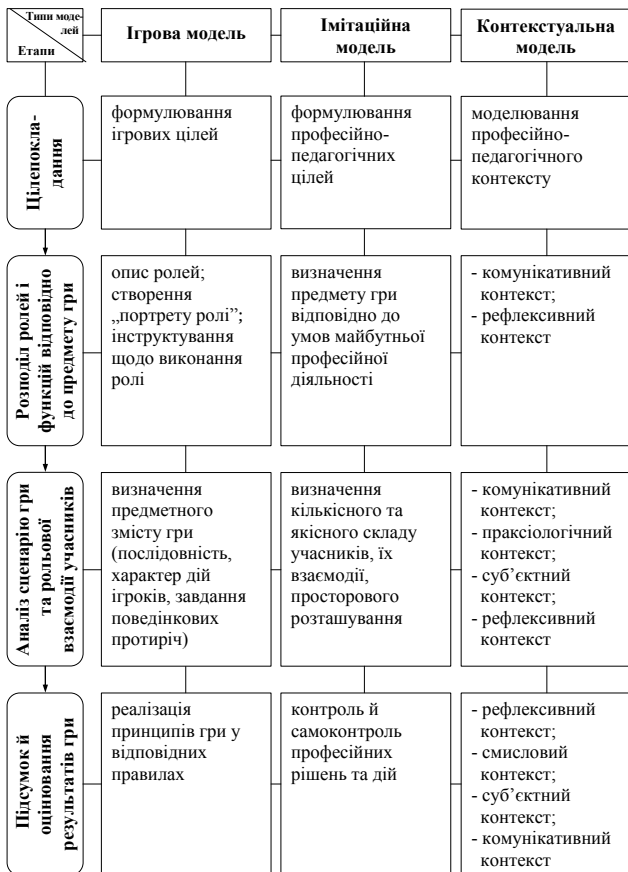


Рис. 2.7. Алгоритм розгортання ділової гри

поставленої проблеми. В основі кейса завжди лежить якась складна, суперечлива ситуація, проблема, що відбулася в дійсності або здатна виникнути за певних обставин. Тобто сутність цього методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається у вигляді проблеми, а знання здобуваються в процесі дослідницької діяльності. Тут можна говорити про моделювання, яке майже точно відтворює вихідну систему-прототип. Аналізована ситуація в *case-study* – це реальний випадок з виробничої практики, а не умовне навчальне завдання. У форматі проблеми нашого посібника ми загострюємо увагу саме на *рефлексивному осмисленні ситуації*, оскільки саме це сприяє отождоженню, ідентифікації себе з майбутньою професією. Загалом цей метод належить до квазіпрофесійної діяльності студентів, навчальною за формою й професійною за змістом.

Існують різні *класифікації педагогічних ситуацій*, а саме:

- за *місцем виникнення і протікання* (ситуації в школі, сім'ї, у позашкільних виховних установах);
- за *сутністю педагогічного процесу* (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні);
 - за *статусом учасників* (міжособистісні, міжгрупові, комбіновані);
 - за характером взаємодії („учитель – учень”, „учитель – учні”, „учень – учень” та ін.);

У межах технології контекстного навчання аналіз педагогічних ситуацій ми використовуємо і як *самостійну форму контекстного навчання*, і як *підґрунтя* розгортання педагогічної задачі, і як метод навчання.

У нашому дослідженні ми вводимо та обґрунтовуємо *поняття педагогічної задачі контекстної спрямованості*, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. *Мета* задач контекстного типу полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів.

Відповідно до цієї мети ми виокремлюємо такі типи задач контекстного

типу, як-от:

- *мотиваційні задачі*, що виконують спонукальну функцію;
- *рефлексивно-аналітичні задачі*, що спрямовані на формування контекстної рефлексії студентів;
- *задачі смислової спрямованості*, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студентові здійснити смисловий вибір;
- *задачі суб'єктної спрямованості*, що створюють умови для реалізації професійної суб'єктності.

Педагогічні задачі контекстної спрямованості за часовими параметрами та масштабом завдань поділяються нами на стратегічні, тактичні й оперативні. При цьому *стратегічні задачі* в технології контекстного навчання спрямовані на формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, а також рефлексивно детермінованих конструктів. Сутністю *тактичних задач контекстної спрямованості* є формування певних елементів рефлексивної компетентності, а також окремих складників смислової та суб'єктної сфери майбутніх педагогів. *Оперативні задачі рефлексивної спрямованості* становлять певний рефлексивний вихід, певний рефлексивний акт.

Ми розуміємо *розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості* як процес усвідомлення певної проблеми, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, побудови гіпотези, її розв'язання та практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача.

У психолого-педагогічній науці існує певний досвід схематизації та алгоритмізації процесу розв'язання педагогічних задач (І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Семенова, Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін, А. Чернишов, В. Якунін).

Наприклад, технологія розв'язання педагогічних задач представлена українським науковцем І. Зязюном у вигляді такої послідовності дій педагога:

- 1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності;

2) усвідомлення проблеми й формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації;

3) розробка проекту рішення – конструювання розв’язання ситуації з різними варіантами розгортання подій;

4) практична реалізація запланованого рішення;

5) аналіз результату: порівняння наслідків розв’язання задачі з поставленими завданнями [110 с. 39 – 40].

Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін пропонують такі покрокові дії поетапного розв’язання педагогічних задач:

1) перший етап полягає в постановці задачі або „виокремленні” задачі із ситуації та включає такі самостійні задачі: педагогічну діагностику, усвідомлення конкретної педагогічної мети, формулювання проблеми (питання задачі). Науковці підкреслюють, що проблема обов’язково має бути осмислена суб’єктом педагогічної взаємодії;

2) другий етап – прийняття педагогічних рішень та планування педагогічного процесу. Його складають такі задачі: визначення конкретного змісту освіти, добір видів діяльності, методів, організаційних форм діяльності, планування системи (планування діяльності об’єктів та суб’єктів цієї діяльності, планування оснащення інформаційних джерел). Автори наголошують на тій обставині, що загальний результат розв’язання задачі лише тоді буде правильним, коли всі рішення (добір видів, діяльності, методів тощо) будуть оптимальні, в інакшому випадку – результат буде повністю або частково помилковим;

3) третій етап розв’язання педагогічної задачі – виконання намічених рішень та керівництва діяльністю об’єкта виховання. Цей етап визначено науковцями як найскладніший процес, до якого входить практичне розв’язання всіх підзадач другого етапу;

4) четвертий етап – аналіз підсумків педагогічної роботи (аналіз розв’язаних задач). На останньому етапі, коли аналізується об’єктивність усіх кроків, виникають нові педагогічні ситуації, які дають початок новим

педагогічним ситуаціям [149, с. 14].

Тобто, як бачимо, розв'язання педагогічних задач є складним процесуальним циклом. Щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені *фази та етапи*, а саме:

- *діагностико-аналітична фаза*, що включає *аналітичний етап*, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню;

- *конструктивна фаза*, що об'єднує *етап планування й конструювання*, де висуваються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється „проект” рішення;

- *виконавська фаза*, що пов'язана з реалізацією задуму, з практичним утіленням розробленого „проекту”.

Отже, *розв'язання педагогічних задач* є складним, багатоаспектним, творчим процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які ми можемо формально уявити, вважаємо доцільним надати в розробленому нами *алгоритмі розв'язання педагогічних задач*, що представлений такою логікою дій, як-от:

Алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач

1. *Характеристика педагогічної системи*: умови та обставини, за яких відбувається дія (у класі, на шкільному подвір'ї, у сім'ї); тип педагогічної ситуації (шкільна, сімейна, змішаного характеру); її структура (підсистеми, що її складають: „учитель – учень”, „учитель – учні”, „учень – учень”, „учень – учні”, „батьки – дитина”, „учитель – батьки”); рівень розвитку педагогічної системи (позитивний чи негативний виховний вплив особистості вчителя, батьків, дитячого колективу).

2. *З'ясування об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу*, їх психолого-педагогічна характеристика: позиції учасників ситуації відносно тих, на кого спрямований педагогічний вплив); характеристика індивідуально-особистісних якостей об'єктів та суб'єктів (професійно-особистісні якості вчителя: цілі, мотиви

його поведінки, професійні знання, уміння; вікові та індивідуальні якості учнів; особистісні якості батьків, стиль сімейного виховання).

3. *Характеристика взаємин учасників ситуації*: стиль педагогічного спілкування педагога (авторитарний, демократичний, ліберальний); характеристика міжособистісних взаємин у дитячому колективі; особливості взаємодії вчителя з колективом учнів; стиль виховання у родині.

4. *Визначення протиріч, формулювання проблеми*: причини того, що відбувається, що ускладнює ситуацію.

5. *Формулювання педагогічної задачі*, що містить елементи цілепокладання, конкретизації завдання, яке необхідно розв'язати.

6. *Проектування рішення*, що пов'язане з висуненням гіпотез, з визначенням загальної стратегії розв'язання задачі.

7. *Конструювання*, що передбачає операції з конструювання всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі.

8. *Аналіз та рефлексія результатів розв'язання задачі*, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями, а також усвідомлення своєї участі в процесі, своєї позиції щодо цього.

Наведемо приклад аналізу педагогічної ситуації та розв'язання педагогічної задачі. Звернемося до наступної ситуації.

Педагогічна ситуація.

У п'ятницю, під час метушливих зборів на прогулянку, коли збуджена нетерплячим бажанням скоріше побігати на дворі старша група сунула по сходах до дверей, два друга, два Владики несподівано посварилися. Слід сказати, що обидва хлопчика, хоч і дружили, відрізнялись один від одного як день і ніч: один маленький, тендітний, шустрий, майже постійно перебував в позитивному настрої, любив розіграші, метушню. Інший – крупний, вайлокуватий, любитель філософствування, дещо знервований хлопчик, часто передбачав драматизувати будь-які життєві події. У ту п'ятницю, „малий” Вадик, граючись, зіштовхнув з трьох останніх сходинок „великого” Вадика і той, не втримавшись, у важкій шубі з'їхав зі сходинок униз. Ні, було

не так боляче, як несподівано й неприємно, образливо. Після коротких словесних та не лише „перепалок”, виховної бесіди з вихователькою, конфлікт вичерпався, і вже скоро друзі весело ганяли на санчатах по двору.

До вихідних „великий” Владик додав собі ще й понеділок (у батьків виявився вільний день), а у вівторок зранку він з’явився у групі з чітким наміром поквитатися з „малим” Владиком за образу „по повній програмі”. Хлопчик просто пишав гнівом, який уміло вербалізував, запозичуючи страшні погрози з відомих бойовиків, чим немало перелякав інших дітей. Усім своїм видом він виражав лють і бажання жорстко помститися. Малий Владик запізнювався, тому великий Влад тримав себе в центрі уваги групи, відмовившись від сніданку, демонструючи приготування до „кривавого бою”. Усі спроби вихователя мінімізувати конфлікт, розрядити ситуацію, вгамувати хлопчика ні до чого не призвели. На запитання, чому стару сварку він згадав лише тепер, Владик відверто відповів, що це бабуся нагадала про свару і порадила йому не спускати будь-кому образи й жорстко карати винуватців.

Дія даної педагогічної ситуації відбувається в старшій групі дитячого садку, але суто дитсадковою ми не можемо її вважати, оскільки за вчинками дітей стоять їхні родини, тобто ця ситуація змішаного характеру (і групова, і сімейна). Ситуація має складну структуру і містить такі підсистеми: „дитина – дитина”; „дитина – діти”; „вихователь – дитина”; „вихователь – діти”; „родина – дитина”; „вихователь-родина”. Ця ситуація має певну етапність. Перший – відбувається в групі. Він пов’язаний з підсистемами „дитина – дитина”; „вихователь-дитина”. У процесі зборів на прогулянку „малий” Владик штовхнув „великого”, але сварка між хлопцями не перейшла в конфлікт. Можливо вихователь з’ясувала, що це відбулося випадково і „великому” Вадика не слід ображатися на „малого” Вадика. Можливо останній попросив пробачення, після чого хлопці дружно грали, тобто вихователь використала „комунікабельний” засіб ліквідації конфлікту, а також, так званий, засіб „авторитетного третього”. Другий етап ситуації

відбувається в родині і показує вплив в системі „родина-дитина”. Він не описується, але ми можемо його уявити. Очевидно, „великий” Владик розповів дома про сварку з „малим” Владиком і бабуся порадила йому покарати образника. Третій етап відбувається також в групі, де „великий” Влад готується до помсти. У цьому етапі реалізуються підсистеми „дитина – дитина”; „дитина – діти”; „вихователь – діти”; „вихователь – родина”.

„Суб’єктом” в даній ситуації є вихователька, „об’єктами” – діти. Батьки займають неоднозначну позицію. У підсистемі „родина-дитина” – вони „суб’єкти», тобто сами активно впливають на дитину; у взаємодії „вихователь-родина” – „об’єкти», тому що на них спрямована дія вихователя.

„Малий” Владик – добра, жвава, позитивно спрямована дитина. „Великий” Владик – дещо знервований, вразливий, схильний драматизувати життєві події. Вихователь професійно мобільна. Вона не покарала дітей, швидко в бесіді з ними розв’язала сварку. Це також говорить про демократичні, педагогічно доцільні відносини з дітьми. Але вона мабуть не достатньо глибоко знає індивідуальні особливості і родину „великого” Владика. Тому, що стан дитини вона не зрозуміла повністю, образа в душі хлопця мала місце, адже він розповів про неї в родині. Про родину „малого” Владика в ситуації конкретно не говориться. Однак ми можемо гіпотетично уявити, що це сім’я з позитивною системою виховання, хлопець відчуває себе з батьками психологічно комфортно. Поведінка „Великого” Вадика є відбитком іншої спрямованості родинного виховання, зокрема впливу на нього бабусі, який на даному етапі найбільш значущим. Дитина-дошкільник дивиться на дорослого як на зразок, вона починає діяти як він. Поведінка дитини опосередковується її уявленням про дії та поведінку дорослих, але при цьому вона ще не може її аналізувати. Очевидно, у цій родині провідними напрямками виховання є гіперопіка, гіперлюбов, егоїзм та відношення до свого „Я” як найбільшій цінності. При цьому формуються моделі поведінки, спрямовані на помсту і кару. Така система виховання може деформувати особистість „великого” Вадика і мати важкі наслідки в

дорослому житті. Якщо розглянути батьківські установки та їх вплив на розвиток дитини (за В.А.Кан-Каліком), то в першій родині ми бачимо прихильність доброзичливості і любов батьків, при цьому спілкування з дітьми базується на ласкавому ставленні, невимушеній грі з дитиною. Дитина є в центрі інтересів батьків, розвивається адекватно віковим особливостям. Основою виховання в родині „Великого” Вадика є надмірне опікування , що базується на квапливості та обмеженні самостійності дитини. Такий тип неправильного сімейного виховання визначається як домінуюча гіперпротекція і виражається, з одного боку, у дріб’язковому опікуванні дітей, твердому контролі їх поведінки, захисті від певних небезпек, а з іншого – батьки в усьому нав’язують дітям свою думку, свою волю, придушуючи в них самостійність, ініціативність, почуття відповідальності за свої вчинки.

В основі цієї ситуації лежить низка протиріч, а саме: протиріччя між вимогами вихователя і родини до поведінки дитини (в ситуації явно порушується такий важливий принцип виховання як єдність дитсадка та школи в виханні дитини), а також протиріччя між очікуваннями вихователя та поведінкою „великого” Вадика, між його внутрішнім станом та поведінкою.

Головною проблемою даної ситуації є недоцільна система родинного виховання, наслідки якої відбиваються в поведінці „великого” Владика. Важливою також є і проблема міжособистих відносин в дитячому колективі. Діти бачили і відчували стан „великого” Владика. Він був в центрі їх уваги. Ураховуючи схильність дітей цього віку до наслідування, можна припустити, що у когось могло з’явитися бажання „виступити” в аналогічній ролі.

Шляхи подолання негативних явищ в цій ситуації будуть мати декілька напрямів. Перший – це корекція сімейного виховання в родині „великого” Владика. Бабця і батьки дитини за допомогою вихователя повинні усвідомити свої виховні помилки та їх наслідки, а також намітити програму сумісної корекційної роботи з дитиною. Тільки в єдності виховних дій

родини і вихователя можливо усунути гнів і лють хлопця, його бажання помсти. Другий напрямок виходу з цієї ситуації пов'язаний з формуванням у дітей навичок міжособистісного спілкування на основі ціннісного ставлення до друзів, вміння пробачати, не концентрувати свою увагу на образах, вміння поступитися своїх бажань заради блага іншого. При цьому можливо використати обговорення різних моделей поведінки в певних життєвих ситуаціях, провести тренінги, що дозволять дітям з наданих альтернатив поведінки обрати доцільну і правильну. Потрібна також індивідуальна робота з „великим” Владиком з залученням психолога.

Виходячи з викладеного вище, аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості є провідними *імітаційними* *неігровими формами організації навчання*, які містять значний потенціал щодо формування рефлексивних умінь, ототожнення, ідентифікації себе з майбутньою професією смислового ставлення до неї, а також формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів.

Прикладом можуть бути ситуації-антиподи, які ілюструють „позитивного” й „негативного” педагога (див. додаток Д). У процесі аналізу таких ситуацій студенти констатують сформованість або відсутність певних професійно важливих якостей вчителя, а також співвідносять свій „Я-образ” професіонала з професійним „Я” іншого вчителя.

Такі ситуації можна використати й у якості *текстів, які виявляють смисл*. Відомий медіа-психолог О. Проніна, обґрунтовуючи переваги використання цієї *смислотехнології*, уводить в аналіз механізму впливу тексту на особистість поняття „*трансцензусу*”, що відбиває той безпосередній момент, коли інформація виводиться суб'єктом на ціннісно-смысловий рівень і стає особистісною або відторгається через її відчужений характер від цієї людини [119]. У процесі використання цієї смислотехнології відбувається „насичення” свідомості студента особистісними смислами, формується його „смысловое поле”.

Якщо повернутися до ситуацій щодо „позитивного” й „негативного”

вчителя то в процесі їх безпосередньо емоційного смислового сприйняття відбувається „синхронізація смислових полів” студента й „позитивного” вчителя та відторгнення моделі поведінки „негативного” вчителя. Відбувається *смислоутворення*, тобто *смысл* з потенційного, невербалізованого переходить в актуалізований *смысл*.

Додамо, що такі „ситуації-антиподи” надають студенту кілька альтернатив, тобто можливість здійснити *вибір* на підставі своїх *смислових переваг*. До того ж зміна *альтернатив* є поширеною *смыслотехнікою*. При цьому є вагомим погляд Ф. Василюка щодо сутності *вибору особистості*, який, на думку науковця, характеризується такими рисами:

1. Вибір можливий лише у внутрішньому складному світі.
2. Альтернативи, між якими відбувається вибір, – не операції, не засоби дії, що ведуть до однієї мети, а різні життєві відносини, „окремі діяльності” (термінологія О. Леонтьєва).

3. Вибір є активною дією студента, а не пасивною реакцією.

4. Підставою вибору не може бути сила спонукання як така [30].

Отже, беручи до відома ці положення, ми наполягаємо, що студент здійснює свій *смысловий вибір* на підставі своїх мотивів, цінностей, *смыслових орієнтирів* і вибирає діяльність учителя, реалізуючи при цьому свою суб'єкту позицію.

Зазначимо, що при використанні педагогічної ситуації як *методу навчання*, а також аспекту певних *смыслотехнологій*, ми пропонуємо таку *схему роботи з нею*:

- 1) сприйняття ситуації;
- 2) інтерпретація та розуміння;
- 3) прийняття або неприйняття (збіг – розбіжність із цінностями особистості, ідентифікація);
- 4) вироблення ставлення до ситуації, надання їй особистісного *смыслу*;
- 5) інтеріоризація ситуації або її неприйняття.

Є очевидним, що пропонувані вище *рефлексіотехніки* та *смыслотехніки* стимулюють занурення студента „в себе” через занурення „в іншого”. Проте таким „іншим” для майбутнього фахівця є не тільки особистість педагога, а й особистість студента (учня) з його певними психолого-педагогічними характеристиками.

Відзначимо, що ефективною щодо формування рефлексивних конструктів майбутніх педагогів є *рефлексіотехніка „рефлексивна команда”* (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона). Суть її полягає в тому, що „рефлексивна команда” створює *систему спостереження* за діями двох осіб, наприклад, викладача й студента, які обговорюють проблему, порушену одним із співбесідників, так званою ключовою особою. Предметом обговорення можуть бути результати презентації аналізу певної ситуації, переглянутого відеозапису уроків чи інших фрагментів роботи з учнями, особливостей включення педагога в проблемну ситуацію тощо. Зацікавлено спостерігаючи за їхнім діалогом, члени „рефлексивної команди” *не втручаються в розмову*, а ведуть *внутрішній діалог* із собою, тобто кожен ставить запитання самому собі. Після закінчення обговорення ведучий пропонує „спостерігачам” зробити паузу для обмірковування. Відвернувшись від тих, за ким спостерігали, члени команди відкрито взаємодіють один з одним, у формі вільної дискусії висловлюють свої ставлення, міркування, ідеї. Команда веде свій *незалежний полілог* про ту розмову, за якою вони спостерігали. Тепер ключова особа не втручається в обговорення, а лише слухає, що говорять про неї та ситуацію. Науковці (О. Самольянов [133], Н. Томашек [161]) справедливо вказують, що така позиція дає ключовій особі можливість „*скористатися*” *інформацією*, не відчуючи необхідності миттєво зайняти певну позицію, одразу зреагувати, як це буває в цілеспрямованій комунікації. *Мета „рефлексивної команди”* – запропонувати ідеї, зважити актуальні альтернативи, представити можливі позитивні тенденції розвитку. Важливим моментом застосування цього методу є ціннісне, шанобливе ставлення учасників полілогу один до одного, до самої

проблемної ситуації, до ключової особи, її ідей, можливостей, позицій, вибору. Доцільним є саме гіпотетичний, а не категоричний стиль розмови: „Що було б, якби...”. „Рефлексивна команда” створюється для того, щоб за рахунок *конструктивного діалогу* набути важливий для професійного саморозвитку досвід і забезпечити високий рівень мотивації до рефлексивної діяльності.

Отже, метод „*рефлексивної команди*” містить значний потенціал щодо активізації процесів *самопізнання* та самосвідомості; ініціювання *суб'єктності* студента; розвитку вмінь *діалогічної взаємодії*; створення *можливості вираження різноманітних поглядів* на одне й те саме педагогічне явище; створення атмосфери *вільної комунікації*.

Відома технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена, яку називають **ALACT технологією** за першими буквами слів, що позначають етапи рефлексії, а саме: *action* – *дія*: конкретна дія або досвід діяльності; *looking back on the action* – *погляд назад на виконану дію*: вихід із діяльності в рефлексивний простір, уявне повернення до дії або ситуації, аналіз дії, фіксація труднощів діяльності; *awareness of essential actions* – *усвідомлення найбільш важливих аспектів*: визначення найбільш істотних рис ситуації, установлення взаємозв'язків між різним аспектами дії, з'ясування причинно-наслідкових відносин у середині дії, визначення причин труднощів, з'ясування протиріч; *creating of alternative methods of action* – *створення альтернативних методів дії*: пошук альтернативних засобів дії, шляхів розв'язання ситуацій, визначення найбільш оптимального засобу дії, реконструкція ситуації, перепроєктування дії; *trial* – *апробація нової дії*: вихід з рефлексії в діяльність; здійснення діяльності на основі альтернативних засобів дії, аналіз дії, виділення істотних моментів дії, обмірковування альтернативних дій, апробація дії [179].

У сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці ALACT-технологію ще називають *рефлексивним колом*, що становить безперервний замкнений цикл послідовних процесів: здійснення діяльності; фіксація труднощів діяльності; вихід з діяльності в рефлексивний простір;

реконструкція ситуації; визначення причин труднощів; перепроєктування дії; вихід з рефлексії в діяльність; здійснення діяльності.

Як же використовується ALACT-технологія в реальній практиці підготовки вчителя початкових класів? Цикл рефлексії може починатися з конкретної дії. Це може бути елементарна дія, наприклад: привітання дітей, момент цілепокладання уроку. Дія може бути й комплексною, наприклад, проведення уроку з наступним самоаналізом або аналіз відеозапису уроку.

Наступні два етапи ALACT-технології пов'язані з *описом* та *аналізом* дії, визначенням протиріч, тобто відбувається *вихід у рефлексивний простір*. Для цього можливе використання розробленого нами *алгоритму рефлексивно-аналітичної діяльності студента*, що оптимально, на наш погляд, буде сприяти формуванню особистісної та інтелектуальної рефлексії (див. додаток Г).

Наступний етап ALACT-технології відбиває створення альтернативних засобів дії. Саме тут збігаються аналітична та рефлексивна діяльність студента. Він співвідносить дії, що аналізував, з особистими професійними діями, пропонує альтернативні варіанти засобів дії. При цьому він відповідає на базові питання рефлексії: Що відбувалось? Що було найбільш значущим для мене? Яку роль це може відігравати для моєї подальшої професійної діяльності?

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

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

підвищення його *імерсивності*.

Наведені вище вправи та завдання мають *поліфункційний, синтетичний характер* і спрямовані на формування мотиваційної, рефлексивної, смислової та суб'єктної сфери майбутнього фахівця, зокрема таких їх складників, як:

- *мотивація* до рефлексивної діяльності,
- *знання* щодо сутності рефлексії й відповідні *вміння*;
- *типи рефлексії*: особистісна, інтелектуальна, комунікативна; ситуативна, ретроспективна; інтрапсихічна;
- *особистісні* смисли;
- *смыслові установки*;
- *ситуативна активність*;
- *антиципація*;
- *потреба* в розвитку своєї *суб'єктності*, у *самопізнанні*, у з'ясуванні свого *суб'єктного потенціалу*.

Таким чином, методичний інструментарій формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога представлений організаційними формами навчання контекстного типу, що базуються на методах *двостороннього представлення матеріалу*, а також – на методі інтроспекції, спрямованим на поглинання студента „у себе”.

ПІСЛЯМОВА

Позитив представленого навчально-методичного посібника полягає у можливості й доцільності його використання здобувачами різних рівнів вищої освіти й різних напрямів професійної підготовки, оскільки рефлексія є наскрізною метаякістю, що пронизує майже всі професійно-особистісні якості й різні види діяльності педагога.

Перший розділ посібника містить наукові інтерпретації сутності, типів та структури феномену рефлексії у форматі міждисциплінарної методології відповідно до феноменології філософії, психології та педагогіки. Діфініційний аналіз базових понять також представлено у глосарії в додатку.

У теоретичній складовій навчально-методичного посібника обґрунтовано сукупність рефлексивних конструктів майбутнього педагога, що представлена самостійним рефлексивним конструктом, яким є рефлексивна компетентність, а також рефлексивно детермінованими конструктами, якими є мотиваційна, смислова та суб'єктна сфери майбутнього педагога, що узагальнено в концептуальній структурно-компонентній моделі й предствавлено її опис.

Окреслена інформація може бути корисною для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі підготовки магістерських робіт, а також – для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти під час виконання дисертаційної роботи, щодо змістового наповнення дослідження, а також у контексті оволодіння навичками міждисциплінарного аналізу та методом моделювання.

Репрезентований у другому розділі критеріальний та діагностичний апарат визначення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога може бути імплементовано в експериментальну складову магістерських та дисертаційних робіт у контексті визначення професійної рефлексії, мотивації, смислової та суб'єктної сфер особистості, а також використано у процесі самодіагностики цих професійно-особистісних якостей з метою самопізнання, професійного саморозвитку й

самовдосконалення.

Представлені різновиди лекцій контекстного типу та алгоритми їх проведення можуть зацікавити магістрантів спеціальності „Педагогіка вищої школи”.

Запропонований алгоритм аналізу рефлексивно-аналітичної діяльності (для роботи з відеоматеріалами) може бути доцільним для аналізу професійної діяльності як шкільних вчителів, так й викладачів вищої школи залежно від цільової аудиторії.

Алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв’язання педагогічних задач може бути використано в межах вивчення навчальних курсів „Педагогіка”, „Педагогіка і психологія вищої школи”, „Професійно-педагогічна культура”.

Презентовані в посібнику рефлексіотехніки містять потенціал щодо формування як окремих типів рефлексії, а саме: графічний самоопис „Мій портрет у промінях сонця” (особистісна рефлексія), характеристика особистості за фотокартками (комунікативна рефлексія), так й формування рефлексивної компетентності загалом, наприклад, „Рефлексивна команда”, „ALACT- технологія” або рефлексивне коло. Ці техніки також містять суттєвий потенціал щодо формування колоборативних навичок, що зумовлюють розвиток не тільки рефлексивної, а й фасилітативної компетентності майбутнього педагога. Є позитивним, що посібник містить конкретні приклади реалізації зазначених рефлексіотехнік.

На завершення, зауважимо, що у межах поданого навчально-методичного посібника не можливо було подати усього розмаїття аспектів проблеми формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога у її теоретичному й практичному вимірі. Подальшого студіювання потребують динамічні процеси рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу як векторів формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 256 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Агулов М. В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М. В. Агулов. – Х., 2010. – 20 с.
4. Акмеология : учебник / К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев и др. ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Междунар. акмеол. ин-т. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 681 с. : табл.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
6. Андреева Е. В. Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Андреева Елена Васильевна. – М., 1999. – 193 с.
7. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 3 – 7.
8. Анисимов О. С. Рефлексия. Методология. Наука [Електронний ресурс] / О. С. Анисимов. – Режим доступу : <http://www.acmegroup.ru/node/289>. – Заголовок з екрана. – Дата звернення : 21.02.11.
9. 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.
10. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 336 с.

11. 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.

12. Балл Г. О. Раціоналістична орієнтація у розв'язанні психологом методологічних ділем / Г. О. Балл // Горизонти образования. – 2010. – № 2. – С. 9 – 14.

13. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

14. Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, В. О. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5 – 17.

15. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / Іван Бех // Почат. шк. – 2001. – № 12. – С. 32 – 35.

16. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37 – 44.

17. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської ; ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського ; упоряд. О. М. Павліченко. – К., 1997. – С. 8 – 11.

18. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі / Г. В. Беленька. – К. : Логос, 2003. – 118 с.

19. Бельчева Т. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язання навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. Ф. Бельчева. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

20. 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.

21. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Почат. шк. – 2010. – № 9. – С. 1 – 4.

22. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексив. аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та укр. перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47 – 53.

23. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – О., 2003. – 440 с.

24. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

25. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / Володимир Бондар // Почат. шк. – 2008. – № 7. – С. 22 – 23.

26. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Сер. 17 : Теорія і практика навчання і виховання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 3 – 9.

27. Брушлинский А. В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // А. В. Брушлинский. Избранные психологические труды: выдающиеся ученые ин-та психологии РАН. – М., 2006. – С. 459 – 509.

28. Бугерко Я. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 128 – 135.

29. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Варбан Марина Юрьевна. – Киев, 1999. – 181 с.

30. Василюк Ф. Е. Психология выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 284 – 315.

31. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.

32. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование: методология и практика / отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1987. – С. 78 – 100.

33. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Навч. кн. „Богдан”, 2004. – 384 с.

34. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

35. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. – 576 с.

36. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. – 1966. – № 6. – С. 62 – 76.

37. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М.

38. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гививна. – СПб., 2002. – 537 с. : ил.

39. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

40. Гулеева О. В. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гулеева Ольга Владимировна. – Чита, 2011. – 205 с. : ил.

41. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дегтяр Ганна Олександрівна. – Х., 2005. – 184 с.: табл.

42. Деркач А. А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, А. В. Балаева. – М. : РАГС, 2005. – 313 с.

43. Деркач А. А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : монография / А. А. Деркач. – Казань : Центр инновац. технологий, 2011. – 524 с.

44. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк. – Вид. 3-тє, переробл. і допов. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 464 с.

45. Дьяков С. І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. І. Дьяков. – К., 2006. – 20 с.

46. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

47. Євтух М. Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М. Б. Євтух // Збірник наукових праць : до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К., 2007. – Т. 4 : Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 7 – 18.

48. Желанова В. В. Реалізація рефлексивно-орієнтованих підходів у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Прикарпат. ун-ту імені Василя Стефаника. Сер. „Педагогіка”. – Івано-Франківськ, 2011. – Вип. XXXVІІ. – С. 17 – 181.

49. Желанова В. В. Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 5(240). – Ч. 2. – С. 97 – 111.

50. Желанова В. В. До проблеми мотивації в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Проблеми

сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. I. – С. 55 – 62.

51. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів : монографія / В. В. Желанова. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

52. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Журат Юлія Василівна. – К., 2012. – 305 с.

53. Заброцький М. М. Педагогічна психологія : курс лекцій / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2002. – 100 с.

54. Закон України „Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

55. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

56. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психол. журн. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 18 – 28.

57. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

58. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2008. – № 10. – С. 51 – 58.

59. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

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

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

62. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45 – 57.

63. Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-

педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. А. Ковальчук. – К., 2000. – 19 с.

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

65. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – 2- изд., доп. и перераб. – СПб : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.

66. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.

67. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

68. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] : наказ МОН № 988 від 31.12.04 року. – Режим доступу :

http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/. – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 12.07.10.

69. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України / О. Я. Савченко, А. М. Гуржій, В. М. Доній та ін. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / редкол. : М. З. Згуровський (голов. ред.) та ін. – К., 1997. – Вип. 10. – С. 207 – 218.

70. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 220, [1] с. : ил., табл.

71. 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.

72.Кравченко Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до професійного розв’язання педагогічних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кравченко Юлія Михайлівна. – К., 2006. – 269 с.

73.Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Красюк. – К., 2008. – 20 с.

74.Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

75.Кремень В. Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 9 – 15.

76.Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / Василь Крижко, Ірина Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 244 с.

77.Крупенин А. Л. Эффективный учитель: практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина – Ростов-н/Д. : Феникс, 1995. – 256 с.

78.Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская ; Ком. по образованию Санкт-Петербурга, С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 2002. – 46 с.

79.Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 126, [2] с. : ил.

80.Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22 – 29.

81.Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.08 / Кушеверская Юлия Викторовна. – Петрозаводск, 2007. – 190 с.

82.Левківський М. В. Нові навчальні технології: розглядаються найбільш відомі в сучасній теорії й практиці найновіші навчальні технології (в загальноосвіт. та вищ. шк.) [Електронний ресурс] / М. В. Левківський. – Режим доступу :

<http://eprints.zu.edu.ua/795/1/99lmvnt.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 20.10.10.

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

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

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

86.Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / А. П. Лозенко. – К., 2010. – 23 с. : рис., табл.

87.Локк Д. Об идеях вообще и их происхождении / Д. Локк // Локк Д. Избранные философские произведения : в 2 т. – М., 1960. – Т. 1. – С. 128 – 141.

88.Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков.– М. : Наука, 1980. – 280 с.

89.Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / С. Лутай. – К. : Центр „Магістр S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

90.Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев : Изд-во ООО „КММ”, 2006. – 240 с.

91.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.

: Междунар. гуманит. фонд „Знание”, 1996. – 308 с.

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

93. 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.

94. Маслоу А. Х. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; пер. О. О. Чистяков. – М. : Рефл.-Бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.

95. Матвієнко О. Моделивання професійної компетентності майбутнього педагога / Олена Матвієнко // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Т., 2006. – Вип. № 17/18. – С. 26 – 34.

96. Мегем Є. І. Рефлексія в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці – спосіб саморегуляції студентів / Є. І. Мегем // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер. „Педагогические науки”. – Глухів, 2006. – Вип. 8. – С. 34 – 38.

97. Митюшин А. А. Рефлексия / А. А. Митюшин // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. – М., 1983. – С. 579 – 580.

98. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач / Л. О. Мільто. – Суми : Вид.-вироб. підприємство „Мрія ЛТД”, 2000. – 132 с.

99. 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.

100. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : схвалено Указом Президента України від 25 черв. 2013 року № 344/2013. – Режим доступу :

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 00.00.00.

101. Нестерова Л. В. Інтерактивні методи навчання як фактор гуманізації професійної підготовки фахівців [Електронний ресурс] / Л. В. Нестерова, С. О. Сараєва ; Ін-т професійно-технічної освіти Нац. Акад. пед. наук України (м. Київ). – Режим доступу :

http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Nesterova_Saraeva.php. –

Заголовок з екрана. – Дата звернення: 20.11.11.

102. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. : 200000 сл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 1 : А – К. – 926 с.

103. Общая психология : словарь / ред. А. В. Петровский. – М. : PerSe ; СПб. : Речь, 2005. – 250 с.

104. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма : журн. наук. пр. / гол. ред. В. П. Бех. – К., 2005. – Вип. 50. – С. 36 – 48.

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

106. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 368 с.

107. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.

108. Паскар В. І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. І. Паскар. – Ялта, 2010. – 20 с. : рис.

109. Педагогика : большая современ. энцикл. / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.

110. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

111. Педагогічний словник / підгот. Н. Б. Копиленко та ін. ; за ред.

М. Д. Ярмаченко ; АПН, Ін-т педагогіки. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

112. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособие для вузов / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

113. Пехота О. М. Вимоги до особистості сучасного викладача університету з позиції гуманізації освіти / О. М. Пехота // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Миколаїв, 2004. – С. 43 – 48.

114. Писаренко С. Н. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений учителя школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Писаренко Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 2002. – 182 с.

115. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология”/ О. А. Полищук. – М., 1995. – 25 с.

116. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар.– Умань : РВЦ „Софія”, 2007. – 65 с.

117. Пономарьова Г. Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки : навч. посіб. з практикумом для студ. пед. вищ. навч. закл. / Г. Ф. Пономарьова, І. О. Степанець. – Х. : ФО-П Шейніна О. В., 2010. – 214 с.

118. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 № 347/2002. – Режим доступу :

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 12.05.10.

119. Пронина Е. Е. Психология журналистского творчества : учеб. пособие / Е. Е. Пронина. – М. : Книж. Дом „Университет”, 2006. – 365 с.

120. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ [и др.], 2004. – 479 с.

121. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

122. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів : близько 3 000 слів / В. О. Олефир та ін. ; ред. В. Б. Шапарь. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

123. Рефлексивный подход: от методологии к практике : сб. ст. / под ред. В. Е. Лепского ; Учреждение Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН. – М. : Когито-Центр, 2009. – 447 с.

124. Рефлексия в науке и обучении : сб. науч. тр. / АН СССР, Сиб. отделение, Ин-т истории, филологии и философии ; отв. ред. И. С. Ладенко и др. – Новосибирск : Б. и., 1989. – 184 с.

125. Ржевська-Штефан З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / З. О. Ржевська-Штефан. – К., 2007. – 21 с.

126. Рибалка В. В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В. В. Рибалка // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – К., 2005. – С. 30 – 43.

127. Роменець В. А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології / В. А. Роменець // Психологія суб'єктної активності особистості / АПН України ; Ін-т психології. – К., 1993. – С. 81 – 82.

128. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: интерсознание в психоанализе / А. В. Россохин ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с. : ил.

129. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.

130. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255 – 385.
131. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
132. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Почат. шк. – 2001. – № 7. – С. 1 – 4.
133. Самольянов О. А. Коучинг до самой сути. Что важно? / Олег Самольянов. – СПб. : Речь, 2008. – 204 с. : ил.
134. Селевко Г. К. Познай себе / Г. К. Селевко, И. Н. Закатова, О. Г. Левина. – М. : Нар. образование, 2000. – 116 с. – (Самосовершенствование личности) (Профессиональная библиотека учителя).
135. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
136. Семенов И. Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
137. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии. Модуль „Направленность” : (лекции, практ. занятия, задания для сам. работы) / В. А. Семиченко. – Киев : Миллениум, 2004. – 521 с.
138. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей : руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль : Содружество, 1991. – 19 с.
139. 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.
140. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.

141. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011. – 320 с.

142. Скотний В. Т. Самоствердження особистості в освітній діяльності / В. Т. Скотний // Філософія : іст. і культурол. нарис. – К., 2005. – С. 47 – 74.

143. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Сластенин, В. К. Елисеев // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37 – 42.

144. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

145. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : ООО „Изд-во АСТ”, 2003. – 800 с.

146. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1977. – 775 с.

147. Словник української мови : в 11 т. / редкол. : І. К. Білодід (голова) та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 4 : І – М уклад. В. О. Винник та ін.; ред. А. А. Бурячок, П. П. Доценко. – 1973. – 840 с.

148. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / І. О. Смолюк. – К., 1999. – 35 с.

149. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин ; под ред. В. А. Сластенина. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1974. – 130 с.

150. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (развивающее профессионально-педагогическое обучение и

самообразование) / Л. Ф. Спирин ; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.

151. Старикова О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. Г. Старикова. – Краснодар, 2011. – 48 с.

152. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; 19.00.01 / Степанов Сергей Юрьевич. – М., 1984. – 253 с.

153. Степанов О. М. Психология рефлексии: проблемы и исследования / О. М. Степанов, И. Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1985. – № 2. – С. 15 – 26.

154. Степанов С. Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук, И. Н. Семёнов. – М. : РАГС, 1996. – 81 с.

155. Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и рефлексивная практика / С. Ю. Степанов // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – 256 с.

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

157. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 1999. – 450 с.

158. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Вид. центр „Просвіта”, 1996. – 404 с.

159. Татенко В. О. Суб’єктна парадигма у психології освіти / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11 – 23.

160. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі / Н. О. Ткачова. – Х. : Каравела, 2006. – 300 с.

161. Томашек Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / Нино Томашек ; пер. с нем. О. А. Шипиловой. – Харьков : Гуманит. центр, 2008. – 174 с.

162. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Дмитрий Узнадзе. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 414 с.

163. Ульяніч І. В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ульяніч Ігор Володимирович. – Слов'янськ, 2011. – 219 с.

164. 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.

165. Фаст О. Л. Роль рефлексивно-емпатійного середовища у формуванні професійної само ефективності майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / О. Л. Фаст. – Режим доступу :

<http://intkonf.org/fast-ol-rol-refleksivno-empatiynogo-seredovischa-u-formuvanni-profesiynoi-samoeftivnosti-maybutnih-uchitelim-pochatkovih-klasiv/>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 02.08.13.

166. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Федоренко. – Луганськ, 2010. 20 с. : табл.

167. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д. : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

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

169. Хомич Л. О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л. О. Хомич // Професійна освіта : ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Ін-т пед. освіти

дорослих АПН України. – К. ; Х. : НТУ „ХПІ”, 2009. – С. 172 – 178.

170. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1999. – 408 с.

171. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 8. – С. 107 – 114.

172. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В. М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

173. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М., 2009. – С. 112 – 132.

174. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

175. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий ; ред.-сост. А. А. Пископфель, Л. П. Щедровицкий ; авт. вступ. ст. А. Пископфель, с. XIII – XXXVII. – М. : Изд-во шк. культ. политики, 1995. – XXXVII, 759 с. : ил.

176. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

177. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 203 с.

178. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент / В. М. Ямницький ; Півден. наук. центр АПН України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – О. : [Б. в.], 2006. – 362 с. : рис., таб.

179. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47 – 71.

180. Rokeach V. The Nature of Human Values / V. Rokeach. – N. Y., 1973.

ДОДАТОК

*Додаток А***Глосарій термінів і понять**

Алгоритм – науково обґрунтовані й суб'єктивно прийняті правила, що визначають послідовність і внутрішній зміст етапів процесу рефлексивно-аналітичної діяльності студентів.

Антиципація – здатність діяти й приймати ті або ті рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних подій.

Відеозасоби – засоби, за допомогою яких можливо сприймати об'єкти минулого, або ті, що знаходяться на певній відстані, тобто недоступні для безпосереднього сприйняття в певний час.

Внутрішній контекст – система унікальних для кожної людини психофізіологічних й особистісних особливостей і станів, її настанов та відносин, знань та досвіду.

Дискусія – метод контекстного навчання, що передбачає групове обговорення певних проблем, у процесі якого відтворюється професійний контекст й відбувається усвідомлене засвоєння змісту навчання.

Ділова гра – форма організації навчання, що відбиває в освітньому процесі предметний і соціальний контекст професійної діяльності майбутніх педагогів і моделює систему взаємин з молодшими школярами та їхніми батьками.

Задача – модель проблемної ситуації, елементи якої потребують узгодження.

Зміст освіти – система знань, умінь і навичок, що синтезуються в певному досвіді, інтеріоризація якого призводить до формування професійно-особистісних якостей, адекватних майбутній професійній діяльності.

Зовнішній контекст – предметні, соціокультурні, просторо-часові та інші характеристики ситуації, у якій діє людина.

Імітаційна навчальна модель – та, що відтворює ситуації майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішення на основі теоретичної інформації. В імітаційних моделях студент співвідносить певну навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує їх у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. Одиницею роботи студента є предметні дії та вчинки в ситуаціях, що моделюють предметний і соціальний зміст професійної діяльності.

Інтроспекція – перший крок у процесі формування рефлексії як особистісного конструкту і як професійної якості, що пов'язаний із зверненням особистості до себе, із зосередженістю на собі, із самоінтерпретацією

Контекст – система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що визначає смисл і значення цієї ситуації як у цілому, так і певних її компонентів.

Контекстна рефлексія – синтез рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, спрямований 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.

Контекстне навчання – навчання, у якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності.

Контекстний підхід – підпорядкування змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів.

Критерій – ознака, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів засобами впровадження технології контекстного навчання.

Лекція-візуалізація (презентація) – це лекція, що проводиться з використанням сучасних технічних засобів, у процесі якої відбувається візуальне представлення навчальної інформації, з розгорнутим коментуванням викладача,

Лекція із заздалегідь запланованими помилками – організаційна форма контекстного навчання, у якій викладачем закладені змістовні, методичні або поведінкового характеру помилки, про наявність яких попереджені студенти та які в процесі лекції вони повинні знайти й пред'явити викладачеві.

Лекція контекстного типу – форма організації контекстного навчання, спрямована на трансформування знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, що досягається завдяки відтворенню предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності.

Лекція-прес-конференція – організаційна форма контекстного навчання, на якій викладач у процесі логічного, зв'язного розкриття теми дає відповіді на запитання студентів, що виникають у результаті засвоєння попереднього матеріалу.

„Лекція удвох” – організаційна форма контекстного навчання, у якій обговорення певної теми й розкриття пов'язаних з нею проблем відбувається з двох різних позицій у діалогічному спілкуванні двох викладачів, що виступають у ролі представників різних наукових шкіл, прихильників різних освітніх парадигм, теоретика й практика, прибічника й противника інновацій та ін.

Механізм рефлексивного процесу (за О. Анісімовим):

- 1) здійснення діяльності;
- 2) вихід з діяльності в простір рефлексії;

- 3) реконструкція ситуації;
- 4) визначення причини ускладнення;
- 5) перепроєктування дії;
- 6) вихід з рефлексії в діяльність.

Міждисциплінарність – методологічний принцип, що передбачає широке використання наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності, тобто є методологічним оформленням реального синтезу наукових досягнень різних дисциплін у наукових проектах і дослідженнях.

Модель – штучно створений взірць у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що, будучи подібним об'єкту (чи явищу), відбиває й відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта.

Модельовання – засіб, прийом пізнання, який дозволяє за допомогою системи, що штучно створюється, відтворити іншу, більш складну систему, яка є об'єктом безпосереднього дослідження. При цьому система, що відтворює цілісну систему, яка досліджується, називається *моделлю* (Б. Кедров).

Мотив – складне інтегроване ієрархізоване утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її „потребнісний стан”, певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення.

Мотиваційний синдром – система мотиваційних проявів особистості (власне мотивів, цілей, цінностей, інтересів, бажань, прагнень та ін.) і процесу їхньої взаємодії в ході трансформації пізнавальних і професійних мотивів студентів у контекстному навчанні.

Мотивація – багаторівневе, багатокомпонентне, ієрархізоване динамічне утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність.

Науковий підхід – засіб концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією й центрується на кількох основних для нього

категоріях.

Парадигма освіти – сукупність теоретичних і методологічних положень, ідей та підходів, концептуальних моделей та стратегій освіти, якими керуються як зразком при вирішенні педагогічних проблем.

Педагогічна задача – модель усвідомленої проблемної ситуації, узгодження якої відбувається в процесі моделювання контексту майбутньої професії.

Педагогічна рефлексія – вид діяльності, спрямований на аналіз й усвідомлення своїх особистісних якостей, на розуміння того, як він сприймається іншими людьми; на саморегуляцію й корегування власної діяльності та особистості учня, а також на розробку педагогічних технологій майбутньої професійної діяльності.

Педагогічна ситуація – обмежена часом, місцем, кількістю учасників частина цілісного педагогічного процесу, процес розгортання якої характеризується виникненням протиріч та проблем.

Педагогічний інструментарій – сукупність певних форм й методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

Педагогічні принципи – вихідні теоретичні положення й вимоги до проектування, організації й здійснення цілісного освітнього процесу, що реалізуються в усіх ланках педагогічної системи: цілях, змісті, умовах, педагогічних технологіях, діяльності та спілкуванні викладачів і студентів.

Педагогічні умови – цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу й спеціально створені обставини, що оптимізують цей процес.

Педагогічні цінності – система пріоритетів, що знаходять вираження в меті контекстного навчання та самій діяльності студентів у межах навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійній та навчально-професійній діяльності.

Показник – компонент критерію, що характеризує типові особливості та сутність якості зазначеного феномену, що є результативно-цільовою основою контекстного навчання.

Поліпарадигмальність – дослідницька методологія, що є концептуальним синтезом кількох існуючих освітніх парадигм.

Проблемна лекція – організаційна форма контекстного навчання, у якій реалізується принцип проблемності за двома векторами, а саме: 1) у змісті освіти; 2) у процесі розкриття змісту в „міжсуб’єктному” спілкуванні викладача зі студентами.

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

Професійна мотивація – 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.

Професійна діяльність учителя – процес розв’язання безлічі різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач, сукупність яких формує компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проєкційно-конструктивний, організаторський, комунікативний.

Професійна суб’єктність – 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.

Професійні мотиви майбутніх педагогів – складне особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки.

Професійно зорієнтоване освітнє середовище – багаторівнева

педагогічно організована система умов та можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну.

Рефлексивно-антиципаційний процес – єдиний механізм регуляції мислення, у якому представлені параметри минулого (знання та досвід студента), майбутнього, що задається предметним та соціальним контекстом майбутньої професійної діяльності, тобто реалізується просторо-часовий контекст життя та діяльності людини „минуле – сучасне – майбутнє”.

Рефлексивна компетентність – метакомпетентність, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлює успішне оволодіння професійною діяльністю.

Рефлексивна парадигма – синтез позитивних концептів когнітивної, особистісної та смислової парадигм освіти, що мають рефлексивну орієнтацію.

Рефлексивне коло (ALACT-технологія) – безперервний замкнений цикл послідовних процесів: здійснення діяльності; фіксація труднощів діяльності; вихід з діяльності в рефлексивний простір; реконструкція ситуації; визначення причин труднощів; перепроєктування дії; вихід з рефлексії в діяльність; здійснення діяльності.

Рефлексивне середовище – система умов, що сприяють ефективному формуванню рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.

Рефлексивний контекст – усвідомлення себе як особистості і як професіонала, критичне ставлення до себе, зокрема до своїх професійних труднощів, адекватне сприйняття особистості учня та зворотного зв'язку з ним, що пов'язані з рефлексивною діяльністю вчителя початкових класів.

Рефлексивні вміння – усвідомлена послідовність дій, які спрямовані на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних

аспектів рефлексії, що пов'язані з провідними типами педагогічної рефлексії.

Рефлексивні знання – система понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості молодшого школяра, взаємодії з учнями та дітей між собою, що відбивають різні типи рефлексії.

Рефлексивно зорієнтована контекстна лекція – організаційна форма контекстного навчання, у якій інформація, надана викладачем, співвідноситься із зверненням студента на себе, а саме із самоаналізом та самодослідженням, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються сукупність самостійних і рефлексивно детермінованих рефлексивних конструктів майбутніх педагогів.

Рефлексивно-контекстне середовище – вид професійно зорієнтованого освітнього середовища, що є багаторівневою педагогічно організованою системою умов та можливостей, а також засобом освіти, які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ і сприяють ефективності процесу формування сукупності рефлексивних конструктів.

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

Рефлексія – складний міждисциплінарний феномен, що є зверненням особистості до себе (до своєї свідомості, мислення, результатів діяльності, до сприйняття себе очима інших людей) і виступає в контексті рефлексивної свідомості, рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності, рефлексивного спілкування як синтетична реальність, що є процесом, властивістю й станом.

Розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості – процес усвідомлення певної проблеми, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, побудови гіпотези її розв'язання та практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача.

Самоактуалізація – стан майбутнього вчителя початкових класів, пов'язаний з бажанням максимального виявлення та розвитку своїх можливостей у контексті професійної діяльності.

Самопізнання – система нових знань, нового смислу того, що людина вже знала про себе, отриманих на підставі рефлексивних процесів відповідно до контексту майбутньої професійної діяльності.

Самореалізація – практичне здійснення людиною своїх цінностей і смислів, професійної суб'єктності, рефлексивності через сферу професійної діяльності, яке супроводжується високим рівнем успішності й внутрішньої задоволеності досягнутими результатами.

Ситуація – система зовнішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність. Контекст і ситуація близькі за змістом поняття, проте ситуація, на відміну від контексту, включає не тільки умови, але й самого діючого суб'єкта та інших людей, з якими він спілкується та взаємодіє.

Смисли майбутнього педагога – суб'єктивна значущість об'єктів і явищ професійної діяльності, яка виражається в ціннісному ставленні до майбутньої професії, розумінні свого місця в ній, а також у реалізації певних мотивів, потреб.

Смислова диспозиція – ставлення до об'єктів і явищ дійсності, що має для суб'єкта стійкий життєвий смисл, яке консервується у формі фіксованої установки й проявляється в ефектах особистісно-смислової й установочно-смислової регуляції, не пов'язаної з мотивом актуальної діяльності.

Смислова сфера особистості майбутнього педагога – інтегрований конструкт у єдності її структурно-функційних і динамічних аспектів.

Суб'єкт – носій активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку.

Суб'єктна професійна позиція – система домінантних вибіркових ставлень, що визначають активний характер його професійно-особистісного суб'єктного самоздійснення в процесі професійної підготовки.

Суб'єктність – інтегрована якість особистості, що містить усвідомлену активність у процесі цілепокладання, смислоутворення, життєтворчості, здатність до рефлексії та яка спрямована на самоздійснення (самовизначення, самореалізацію, самоактуалізацію).

Типологія рефлексії: за аспектами діяльності: кооперативна, комунікативна, особистісна, інтелектуальна; за спрямованістю: інтрапсихічна, інтерпсихічна; за часовим критерієм: ситуативна, ретроспективна, перспективна; за формою: індивідуальна та соціальна (колективна).

Трансформація пізнавальних мотивів у професійні – процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах „загального мотиваційного синдрому” на підставі зрушення предмета актуальної діяльності на її „побічний продукт та як покрокове оволодіння загальною схемою мотиваційного процесу.

Установка – стан схильності, спрямованість свідомості майбутнього вчителя початкових класів на рефлексивну діяльність.

Функції рефлексії: осмислення, самопізнання, форма теоретичної діяльності, принцип мислення, категорія свідомості, основа комунікації та перцепції.

Ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії – особистісне утворення майбутнього фахівця, що має стійкий характер і відбиває вибіркову емоційно-позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності.

Цінності – специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, які є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості та суспільства.

**Алгоритм рефлексивно-аналітичної діяльності
(для роботи з відеоматеріалами)**

1. *Концептуальні основи уроку*: освітні парадигми та підходи, що є підґрунтям уроку (когнітивна, особистісно зорієнтована, смислова).

2. *Цілемотиваційні аспекти уроку*: педагогічні цілі та завдання уроку (дидактична, розвивальна та виховна цілі), їхня ієрархія; узгодження цілей з учнями (чи має місце); форма пред'явлення учням (вольове посилання, звернення до раціонального початку, вплив на мотивацію через емоційну сферу); особистісна значущість цілей уроку для вчителя й учнів; мотивація вчителя (мотиви самопрезентації, мотиви, пов'язані з розумінням, визнанням і ухваленням учня як цінності); мотивація учнів (орієнтація на процес, мотиви благополуччя, мотиви заохочення та уникнення невдач, пізнавальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви самовдосконалення, самовизначення, самоствердження).

3. *Організація спілкування на уроці.*

3.1. *Афективні аспекти спілкування (формування взаємин)*: стиль взаємин учителя й учня (директивний, об'єкт-об'єктний; гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний); відкрита педагогічна позиція вчителя (емоційно відкритий, щирий, готовий змінити ситуацію на уроці на користь дитини, вірить в успіх учня; випробовує повну довіру до дітей); позиція помічника в роботі учня, тобто „поряд з учнем”; перебільшення власної ролі, позиція „над учнем”; позиція організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

3.2. *Інтерактивні аспекти спілкування (організація взаємодії вчителя й учня)*. Спрямованість уроку на створення середовища взаємодії: створення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі; ступінь загальної активності учнів (мотивована активність, що виявляється в ініціативності, самостійності, творчому ставленні до дійсності, інших людей, до самого

себе; уявна активність більшої частини класу; пасивність); ініціація взаємодії вчителем; ініціація взаємодії учнями; взаємодія на рівні учнів; участь учителя у взаємодії (пряма, непряма); оптимальне поєднання активності вчителя й учнів; звернення до суб'єктного досвіду учня; організація вчителем обміну досвідом пізнання, обміну змістом; питально-відповідна форма спілкування на уроці; використання методів двобічного представлення матеріалу: діалог, диспут, дискусія, групова робота, дебати, організація проблемних ситуацій; володіння вчителем технологіями спонукального діалогу; застосування різних варіантів спільної роботи й взаємного навчання учнів (колективна, групова, фронтальна форми організації діяльності учнів, їх поєднання з індивідуальною роботою); взаємодопомога й співпраця на уроці.

3.3. Когнітивні аспекти спілкування (взаємообмін інформацією): односпрямована трансляція інформації; має місце зворотній зв'язок на уроці або роль його недооцінена; форми зворотного зв'язку на уроці: емоційний, невербальний, вербальний; варіанти вербального зворотного зв'язку на уроці (усна відповідь на запитання вчителя одним учнем за бажанням або кількох; усна відповідь одного учня або групи на запитання, що звернене саме до цього учня або групи; письмова відповідь за завданням учителя).

4. Реалізація особистісного підходу на уроці: педагогічна любов, розуміння дітей, прийняття їх, допомога їм; довіра дітей до вчителя; наявність або відсутність елементів примусу; створення виховного простору для особистісного зростання учня (ціннісно-сміслові аспекти уроку, світоглядна спрямованість уроку, формування й розвиток базових якостей особистості, його Я-концепції); створення ситуації успіху, підтримка загального позитивного емоційного тону, позитивне стимулювання; емоційний фон уроку (розважальність, зацікавленість, захоплення); надання учням свободи вибору, наявність альтернативності думок; використання учнями на уроці мовних зворотів типу: „я вважаю, я думаю, мені здається, що...”, „я не згоден...”, „на мою думку...” тощо; підтримка або блокування думок, що не збігаються з поглядом учителя; використання технологій

співпраці, спрямованих на максимально комфортне засвоєння учнями навчального матеріалу; здійснення індивідуального підходу; реалізація диференційованого підходу (різнорівневість завдань, надання уваги й підтримки учням, які мають проблеми в навчанні) або усереднений підхід до всіх учнів класу; оцінювання дітей, позитивна реакція на будь-які успіхи в навчанні; суб'єкт оцінювання (учитель, учень, самооцінка).

5. *Професійно-особистісні якості вчителя*: ціннісні ставлення та орієнтації, професійні настанови; стиль управління класом; толерантність і тактовність взаємин з учнями; соціально-перцептивна культура (адекватне сприйняття й розуміння особистості учня, „уміння подивитися на себе очима учня”, емпатійність, рефлексивність); професійні знання й загальна ерудиція; комунікативна культура; педагогічна інтуїція та уява; динамізм особистості; емоційна стійкість; здібність до творчості; критичність до себе, уміння бачити свої недоліки; культура мови, її образність, дотримання міри в кількості вказівок; емоційність, загальна й специфічна грамотність; зовнішній вигляд, міміка, жести, культура поведінки, манера триматися; тип особистості вчителя (теоретик, реаліст, утилітарист, інтуїтивіст, егоцентрист, гуманіст).

6. *Рефлексія результатів уроку*: рефлексія учнів на уроці (має місце чи ні); усвідомлення результатів уроку, ступеня свого просування; форми „пред'явлення” рефлексії: усна, письмова, графічна.

Алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач

1. *Характеристика педагогічної системи:* умови та обставини, за яких відбувається дія (у класі, на шкільному подвір'ї, у сім'ї); тип педагогічної ситуації (шкільна, сімейна, змішаного характеру); її структура (підсистеми, що її складають: „учитель – учень”, „учитель – учні”, „учень – учень”, „учень – учні”, „батьки – дитина”, „учитель – батьки”); рівень розвитку педагогічної системи (позитивний чи негативний виховний вплив особистості вчителя, батьків, дитячого колективу).

2. *З'ясування об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу, їх психолого-педагогічна характеристика:* позиції учасників ситуації відносно тих, на кого спрямований педагогічний вплив); характеристика індивідуально-особистісних якостей об'єктів та суб'єктів (професійно-особистісні якості вчителя: цілі, мотиви його поведінки, професійні знання, уміння; вікові та індивідуальні якості учнів; особистісні якості батьків, стиль сімейного виховання).

3. *Характеристика взаємин учасників ситуації:* стиль педагогічного спілкування вчителя з дітьми (авторитарний, демократичний, ліберальний); характеристика міжособистісних взаємин у дитячому колективі; особливості взаємодії вчителя з колективом учнів; стиль виховання у родині.

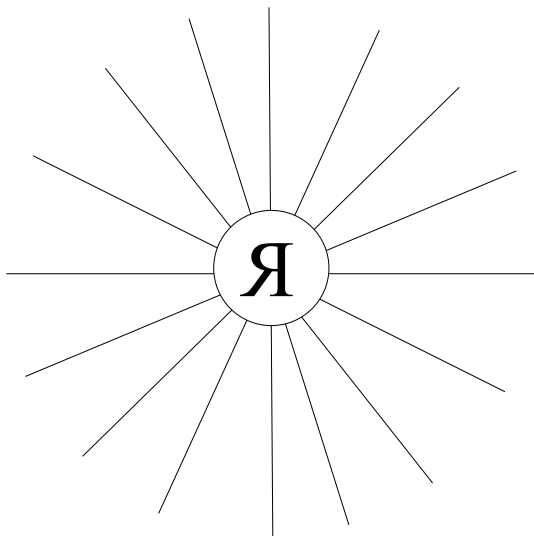
4. *Визначення протиріч, формулювання проблеми:* причини того, що відбувається, що ускладнює ситуацію.

5. *Формулювання педагогічної задачі,* що містить елементи цілепокладання, конкретизації завдання, яке необхідно розв'язати.

6. *Проектування рішення,* що пов'язане з висуненням гіпотез, з визначенням загальної стратегії розв'язання задачі.

7. *Конструювання,* що передбачає операції з конструювання всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі.

8. *Аналіз та рефлексія результатів розв'язання задачі,* що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями, а також усвідомлення своєї участі в процесі, своєї позиції щодо цього.

„Мій портрет у променях сонця”

Додаток Г.2.**Методика „Вчора, сьогодні, завтра” (О. Крупенін)**

Мета: формування вміння порівнювати свої якості, досягнення в теперішньому з минулим і прогнозувати перспективи розвитку.

Завдання. Допиши фрази, подані в таблиці.

Раніше...	Тепер...	У майбутньому я планую...
я повадився	я поводжуся	поводитися
я не вмів	умію	навчитися
я не знав	знаю	дізнатися
моїм найбільшим досягненням було	моїм найбільшим досягненням є	досягти

Ситуації-антиподи***Педагогічна ситуація № 1***

Перший клас. Урок рідної мови. Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої неодноразові традиційні зауваження не дають позитивного результату, хлопчик заважає іншим дітям. Я роздратована. Думаю: „Поставити його в кут чи ні?” І строго звертаюся до хлопчика: „Сергію! Встань! Вийди сюди!” (Поки він іде – змінюється в обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей момент мені стало якось недобре: „Що ж я зробила? Якщо я його ображу, завтра він до школи не захоче йти!” Підійшов до мене й дивиться в очі. Ми дивимося один на одного мовчки. І ми один одного зрозуміли. А це – головне. Усе інше приходить саме по собі. Я звертаюся до дітей, імпровізую: „Діти! Сергій хоче нагадати нам про те, як необхідно сидіти на уроках мови. Давай, Сергію, допоможи мені”. Потім уже звертаюся до всього класу: „Сядьте, як Сергій нам радить”. Клас притих. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно й радісно працює разом з усіма.

Педагогічна ситуація № 2

Іде урок у першому класі. Учителька питає: „Діти, перед вами дві картинки. На одній – легкова машина, на іншій – вантажна. Скажіть, як називаються марки цих машин?” Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчисько: „Маргарито Петрівно, а який двигун стоїть на цих машинах – карбюраторний чи дизельний?” На вчительку було шкода дивитися, її обличчя покритлося плямами: „Питання ставлю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, то не піднімай руку!”

Ситуації з педагогічними помилками***Педагогічна ситуація № 1***

Учителька запропонувала дітям написати твір „Один день моїх зимових канікул”, але спочатку розказати його вголос. Оля почала розповідати, що їй запам’ятався вечір, коли в хаті не стало світла, і вона з сестричкою вийшла на двір. Стояв дуже сильний мороз. Снігу було небагато, але холодний вітер залюбки ним бавився. Наша киця Мурка згадала своє дитинство й почала теж розважатися. Ми з сестричкою розвеселились і собі: бігали, голосно кричали й радісно сміялись з нашої киці. Усі діти також розповідали, а тоді вчителька сказала, щоб починали писати, але про щось гарне, а не про такі дурниці, як кицька бавилася. Оля почервоніла. Подумала знов і написала інший твір. Проте, як уранці встала, зробила зарядку, вимила вуха й шию, почистила зуби, застелила ліжко, поснідала, помалювала, повечеряла, знов почистила зуби й лягла спати. Цього разу вчителька поставила „відмінно”.

Педагогічна ситуація № 2

Наталка А., старшокласниця однієї з київських шкіл, згадує: „Я навчалась у початковій школі. На уроці читання вчителька читала нам багато віршів і весь час говорила, що кожен із нас, якщо забажає, теж може скласти вірша. Повернувшись зі школи додому, я одразу сіла складати вірші. Скільки зусиль я витратила, скільки засмучувалася, доки зрештою мені здалося, що в мене щось вийшло! Я чекала ранку, щоб показати написане вчительці. На перерві я підійшла до вчительського столу й показала свій аркушик. Учителька прочитала, але не встигла мені нічого сказати, її покликали в коридор. Коли вона повернулася до класу, то, не дивлячись на мене, почала розбирати папірці на своєму столі. Узявши мій аркушик, вона розірвала його й викинула, а мені сказала, що нема чого стирчати біля вчительського столу. Відтоді я віршів більше не складаю!”

Ситуації з питаннями**Педагогічна ситуація № 1**

Урок праці в 3-му класі. Діти роблять аплікації. Це буде подарунок мамі до свята 8 Березня. Усі діти зайняті, вони вирізають, наклеюють тощо. Учитель ходить між рядами й допомагає. Але один хлопчик сидить за партою й нічого не робить, хоча має все необхідне: і матеріали, і інструменти. Учителька запитує його: „Чому ти не працюєш? Хочеш зробити приємне своїй мамі й привітати її зі святом? Хлопчик відповідає: „Навіщо мені щось робити, якщо мамі воно не сподобається. Вона, як і завжди, скаже, що я погано зробив, що в мене не вийшло, що я нічого не вмію. Тож краще нічого не робити”.

Завдання:

1. Познайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.
2. Прокоментуйте поведінку хлопчика, дайте її психолого-педагогічне тлумачення.
3. Які прорахунки у вихованні хлопчика Ви бачите?
4. Якими можуть бути наслідки такого виховання?
5. Сформулюйте власні гіпотези можливої поведінки вчителя в цій ситуації.
6. Визначте головні протиріччя, сформулюйте проблему цієї ситуації та виокремте завдання.
7. Хто з педагогів-класиків приділяв особливу увагу проблемі сімейного виховання. Назвіть їх роботи та проаналізуйте основні підходи до виховання дітей у родині.
8. Розгляньте стилі й методи сімейного виховання.
9. Яку роботу необхідно провести з батькам хлопчика для розв'язання зазначеної проблеми? Розробіть конкретні пропозиції .

Педагогічна ситуація № 2

Миколка, учень 4 класу, узагалі не відрізнявся старанністю, але останнім часом зовсім не готувався до уроків, грубить учительці, не реагує на зауваження. Щуплий, далеко не найсильніший фізично, він зробився раптом надзвичайно агресивним у взаєминах з однокласниками. Час від часу пропускає уроки. З бесіди з батьками з'ясується, що Миколка в другій половині дня перестав бути вдома: кілька разів він був об 11 вечора, за що його карали, але безрезультатно. На питання батьків відповідає: „Гуляв з хлопцями”. Подобиць не повідомляє, замкнувся в собі. Також замкнутий і ухильний у бесіді з учителькою: відчувається, що він хотів би відбутися кількома формальними відповідями й скоріше піти.

Завдання:

1. Познайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.
2. Визначте, з яких педагогічних підсистем складається ця ситуація.
3. Проаналізуйте особливості поведінки Миколки, виявіть можливі її причини.
4. Які вікові психолого-педагогічні особливості необхідно враховувати при вирішуванні цього завдання.
5. Оцініть дії вчителя та батьків хлопчика.
6. Які методи виховання переважали в діях учителя та батьків?
7. Розробіть конкретні пропозиції для батьків хлопчика.
8. Визначте головні протиріччя, сформулюйте проблему цієї ситуації та виокремте завдання.
9. Розкрийте концептуальні засади та особливості стабільних і кризових вікових періодів.
10. Охарактеризуйте особистість молодшого школяра на межі підліткової кризи, визначте соціальну ситуацію розвитку, новоутворення, провідну діяльність дітей цього віку.

Методики моделювання ситуацій

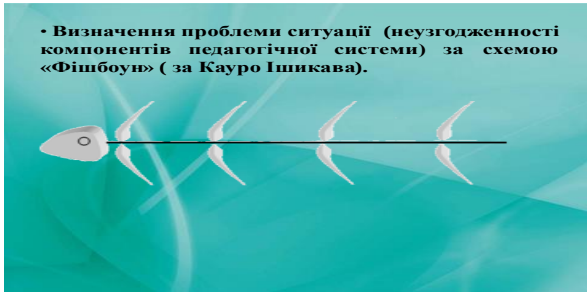
Моделювання ситуацій та формулювання задач за фотокартками.



Моделювання ситуацій за заданою експозицією



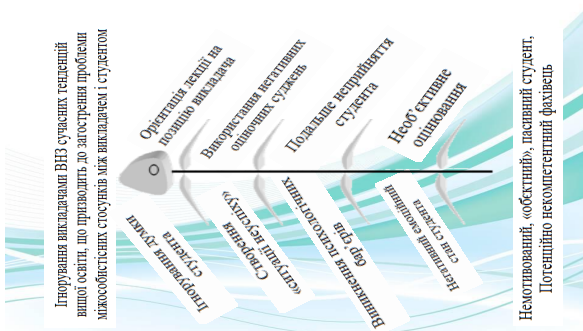
Графічний організатор „Фішбоун”



Педагогічна ситуація

На парі викладач говорив про нові поняття дисципліни, пояснюючи їх важливість зі своєї точки зору. Студент виразив незгоду з думкою викладача, детально та зрозуміло аргументувавши свою позицію. Викладач сказав, що ставлення студента неправильне, і відклав вирішення цього запитання до кінця пари. Питання так і не було вирішено, а викладач почав ігнорувати студента – не реагував на його відповіді та доповнення, а при можливості занижував бали.

Приклад аналізу ситуації за схемою „Фішбоун”



Теорія й методика розв'язання професійно-педагогічних задач.

Модуль „Аналіз педагогічних ситуацій”

Робоча програма

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів: 3	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта	Нормативна (за вибором ВНЗ)	
	Напрям підготовки 6.01010102 „Початкова освіта”		
Модулів – 2	Спеціальність (професійне спрямування): „Початкова освіта”	Рік підготовки: 2-й	
Змістових модулів – 2		Семестр: II-ий	
Індивідуальне науково-дослідне завдання: контент-аналіз добірки педагогічних ситуацій, з метою з’ясування провідних проблем сучасної освіти			
Загальна кількість годин: 135	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції: 12 год.	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 4		Практичні, семінарські: 10 год.	
		Самостійна робота: 79 год.	
		Вид контролю: залік	

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: формування теоретичних знань та системи рефлексивно-аналітичних умінь щодо аналізу педагогічної ситуації та розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості.

Завдання:

1. Сформувати уявлення про педагогічну діяльність як систему розв'язання педагогічних задач.

2. Розкрити сутність базових понять курсу – педагогічна система, педагогічна діяльність, педагогічна задача; педагогічна ситуація.

3. Виявити особливості педагогічної задачі, педагогічної ситуації, їх співвідношення.

4. Розкрити сутність, фази та етапи процесу аналізу педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач.

5. Засвоїти алгоритм аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач.

6. Опанувати процес аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач за алгоритмом.

7. Актуалізувати знання з педагогіки та психології, на яких базується аналітична діяльність студентів.

8. Сформувати вміння діагностувати особистість та визначати професійно-особистісні якості педагога за певною педагогічною ситуацією.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

1) поняття „педагогічна система”, „педагогічна діяльність”, „педагогічна задача”; „педагогічна ситуація”;

2) психолого-педагогічні особливості учня;

3) професійно-особистісні якості педагога;

4) алгоритм аналізу педагогічної ситуації та розв'язання педагогічних задач;

уміти:

- 1) добирати та конструювати педагогічні ситуації;
- 2) діагностувати особистість в певній ситуації;
- 3) визначати професійно-особистісні якості педагога або їх відсутність за змістом ситуації;
- 4) аналізувати педагогічні ситуації та розв'язувати педагогічні задачі за алгоритмом.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль І. Теоретичні засади аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач

Тема 1. Професійна діяльність педагога як система розв'язання сукупності педагогічних задач

Дефініційний аналіз педагогічної діяльності. Специфіка педагогічної діяльності в контексті розв'язання педагогічних задач. Структура педагогічної діяльності (за Н. Кузьміною).

Тема 2. Педагогічна задача як функціональна одиниця педагогічної діяльності

Педагогічна задача як системне явище. Поняття педагогічної задачі. Типологія педагогічних задач. Приклади педагогічних задач, пов'язаних з професійною діяльністю педагога.

Тема 3. Сутність педагогічної ситуації в контексті розв'язання педагогічної задачі

Поняття педагогічної ситуації. Класифікація педагогічних ситуацій. Співвідношення педагогічної ситуації та педагогічної задачі (графічне зображення). Педагогічна ситуація як основа розв'язання педагогічної задачі. Конструювання педагогічних ситуацій.

Тема 4. Психолого-педагогічна діагностика особистості учня (студента) як вагомий компонент аналізу педагогічної ситуації

Специфіка певного віку. Психолого-педагогічна характеристика

особистості певного віку. Приклади врахування та ігнорування вікових психолого-педагогічних особливостей в певних педагогічних ситуаціях (дискусивне обговорення). Знайомство з методиками діагностики особистості.

Тема 5. Особистість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності

Характеристика моделі особистості сучасного педагога, що представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним складниками. Приклади їх реалізації або відсутності в конкретних педагогічних ситуаціях.

Змістовий модуль II. Системний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач

Тема 6. Знайомство з логікою процесу аналізу педагогічної ситуації

Етапи та фази аналізу. Їхній зв'язок з певними рефлексивно-аналітичними вміннями вчителя початкових класів. Дефініція поняття „алгоритм” (за А. Деркачем). Покрокове знайомство з алгоритмом аналізу педагогічних ситуацій. Виконання відповідних тренувальних вправ.

Тема 7. Цілісний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань за алгоритмом

Аналіз педагогічних ситуацій і моделювання процесу розв'язання у творчих групах з використанням алгоритму. Аналітична й порівняльно-експертна оцінка роботи груп за певними критеріями. Програвання ситуацій з груповим обговоренням певних моделей поведінки педагога, учнів (студентів).

Тема 8. Презентація педагогічних ситуацій та педагогічних задач, що відбивають контекст професійної діяльності вчителя початкових класів

Презентація скарбниці педагогічних ситуацій та педагогічних задач, укладеної студентами засобами добору описових моделей, відеофрагментів,

Тема 6. Знайомство з логікою процесу аналізу педагогічної ситуації		2	2			12
Тема 7. Цілісний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань за алгоритмом			2			12
Тема 8. Презентація педагогічних ситуацій та педагогічних задач, що відбивають контекст професійної діяльності педагога			2			15
Разом за змістовим модулем 2	47	2	6			39

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Сутність педагогічної ситуації в контексті розв'язання педагогічної задачі	2
2	Психолого-педагогічна діагностика особистості певного твіку як вагомий компонент аналізу педагогічної ситуації	2
3	Знайомство з логікою процесу аналізу педагогічної ситуації	2
4	Цілісний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань за алгоритмом	2
5	Презентація педагогічних ситуацій та педагогічних задач, що відбивають контекст професійної діяльності педагога	2
Усього годин		10

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Професійна діяльність педагога як система розв'язання сукупності педагогічних задач	2
	Педагогічна задача як функціональна одиниця педагогічної діяльності.	8
2	Сутність педагогічної ситуації в контексті розв'язання педагогічної задачі	10
3	Психолого-педагогічна діагностика особистості певного віку як вагомий компонент аналізу педагогічної ситуації	10
4	Особистість сучасного педагога як суб'єкта педагогічної діяльності	10
6	Знайомство з логікою процесу аналізу педагогічної ситуації	15
7	Цілісний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач за алгоритмом	12
8	Презентація педагогічних ситуацій та педагогічних задач, що відбивають контекст професійної діяльності педагога	12
Усього годин		79

7. Методи та форми навчання (діяльність студента)

- слухання лекцій;
- складання портфоліо;
- складання термінологічного словника;
- аналіз педагогічних ситуацій;
- розв'язання педагогічних задач;
- реферування першоджерел та їх аналіз;
- ігровий тренінг з формування рефлексивно-аналітичних умінь майбутніх педагогів;

- конструювання педагогічних ситуацій;
- добір відеоматеріалів;
- репрезентація скарбниці педагогічних ситуацій;
- робота в групах.

8. Методи контролю (діяльність викладача)

- перевірка портфоліо;
- письмова модульна робота;
- звіт-опис за результатами групового розв'язання професійно-педагогічних завдань;
- моніторинг самостійної проектувальної діяльності;
- аналіз результатів самодіагностики для рівня готовності до інноваційної та проектувальної діяльності педагога-професіонала.

9. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота							Сума
Змістовий модуль № 1					МР 1	СР	100
T1	T2	T3	T4	T5	30	10	
6	8	8	8	8			
Змістовий модуль № 2							
T6	T7	T8					
10	10	10					

10. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку

90 – 100	A	відмінно – відмінне виконання роботи з незначною кількістю помилок	зараховано
83 – 89	B	дуже добре – вище середнього рівня з кількома помилками	
75 – 82	C	добре – загалом правильна робота з кількома грубими помилками	
63 – 74	D	задовільно – посередньо, зі значною кількістю недоліків	
50 – 62	E	достатньо – виконання задовольняє мінімальні критерії оцінки	
21 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 20	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

11. Методичне забезпечення

1. Навчальні посібники (див. базову літературу).
2. Алгоритми аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач.
3. Приклади аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач.

12. Рекомендована література

Базова

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Волкова Н. П. Методи організації діяльності, спілкування і формування досвіду суспільної поведінки : створення виховуючих ситуацій / Н. П. Волкова // Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. – К., 2007. – С. 144 – 154.
3. Гавриш Н. В. Навчання аналізувати педагогічні ситуації в контексті коучингового підходу / Н. В. Гавриш, В. В. Желанова // Вихователь-методист. – 2009. – № 11. – С. 8 – 17.
4. Желанова В. В. Аналіз педагогічних ситуацій як складова контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 34. – С. 276 – 281.
5. Желанова В. В. Педагогічні задачі контекстного типу як засіб формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 12. – С. 149 – 155.
6. Матвієнко О. В. Виховання школярів : педагогічні задачі та завдання / О. В. Матвієнко ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2005. – 200 с.
7. Мільто Л. О. Методика розв’язання педагогічних задач / Л. О. Мільто. – Суми : Вид.-вироб. підприємство „Мрія ЛТД”, 2000. – 132 с.
8. 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.

9. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. По-ташник, Б. З. Вульф. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.

10. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Сте-пенский, М. Л. Фрумкин ; под ред. В. А. Сластенина. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1974. – 130 с.

11. Черв'якова Н. І. Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів / Н. І. Черв'якова // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту. Сер. „Педагогіка”. – 2004. – № 2. – С. 52 – 56.

Допоміжна

1. Безруких М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – 438 с.

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка : завдання і ситуації : практикум / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 429 с.

4. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.

12. Інформаційні ресурси:

- http://www.dissforall.com/_catalog/t16/
- <http://www.dslib.net/>
- <http://disszakaz.com/>
- <http://www.lib.ua-ru.net/>
- <http://dobl.elektroall.ru/site1876.html>
- <http://www.ukrdissers.info/>

Додаток М
Таблиця М.1.

Рівні сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

Рефлексивні конструкти	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<i>Рефлексивна компетентність</i>	• Ситуативні, неусвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; відсутність установок до неї; невизначеність, або негативне ставлення до професійної діяльності, зокрема її рефлексивного складника; • поверхове знання підстав власного мислення; часткове самоусвідомлення себе як майбутнього вчителя; часткове усвідомлення учня як суб'єкта взаємодії; • низький рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.	• Ситуативні, усвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; лабільність установок до рефлексивної діяльності, її інтенція на себе; невизначеність, або негативне ставлення до професійної діяльності, зокрема її рефлексивного складника; • достатнє знання підстав власного мислення; достатнє самоусвідомлення себе як майбутнього вчителя; достатнє усвідомлення учня як суб'єкта взаємодії; • достатній рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.	• Стійкі, усвідомлені мотиви рефлексивної діяльності; стабільність установок до рефлексивної діяльності, її інтенція на себе й на інших; стійке позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності й до педагогічної рефлексії, схильність до рефлексивної діяльності, особистісна захищеність; • адекватне усвідомлення і відображення себе самого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; усвідомлення особистості учня як суб'єкта взаємодії; високий рівень умінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний типи рефлексії.

Продовження табл. М.1.

<i>Мотиваційна сфера</i>	Відсутність, або низька вираженість та дієвість пізнавальних, так й професійних мотивів, їх неусвідомленість; мотиви вибору професії спрямовані на предметний бік діяльності.	Достатня вираженість та дієвість пізнавальних мотивів, недостатньо вмотивований вибір професії педагога, неусвідомленість професійних мотивів. Вони є „побічним продуктом” у „загальному мотиваційному синдромі”.	Вираженість та дієвість професійних мотивів, їх усвідомленість, стійкість спонуки, пріоритетність у „загальному мотиваційному синдромі”. Пізнавальні мотиви є „побічним продуктом”.
<i>Смислова сфера</i>	Пріоритет ситуативних смислових утворень, їх фрагментарний прояв.	Узагальнене смислове ставлення до майбутньої професії.	Сформованість стійких смислових структур як осмисленості знань, розуміння свого місця в професії, уміння зробити свій смисловий вибір, стійкого смислового ставлення до себе як майбутнього вчителя початкових класів й до особистості учня.
<i>Професійна суб'єктивність</i>	Пасивно-виконавське ставлення до майбутньої професії, ситуативна активність, відсутні здатність до аналізу та розуміння власних дій та дій учнів як суб'єктів педагогічного процесу; уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.	Ситуативне ставлення до себе й учнів як до суб'єктів діяльності, спілкування й пізнання; усвідомлена, ситуативна активність; здатність до усвідомлення та прогнозування власних дій. Частковий прояв ініціативності, відповідальності, самостійності.	Стійке, стабільне ставлення до себе й учнів як до суб'єктів діяльності, спілкування й пізнання; усвідомлена, надситуативна активність, ініціативність, самостійність; здатність до самоаналізу та усвідомлення й прогнозування власних дій та дій учнів, своєї взаємодії з ними.

Додаток Н
Таблиця Н.1.

Критерії, показники та методики вимірювання рефлексивних конструктів майбутніх педагогів

Діагностичний інструментарій	
Рефлексивна компетентність: <i>Мотиваційно-ціннісний:</i> мотиви рефлексії; установка до рефлексивної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії. <i>Когнітивний:</i> система рефлексивних знань. <i>Операційно-діяльнісний:</i> система рефлексивних умінь.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,8, 8,12. (тест 8); методика „Оцінка здатності до саморозвитку, самооцінки” (за В. Андреевою): (тест 3); тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (за Д. Леонтьєвим): 6,4, 6,5 (тест 6); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою): (тест 2). Авторська анкета: „Рефлексивні знання майбутнього вчителя початкових класів”. <i>Інтелектуальна рефлексія:</i> методика „Дослідження рефлексивності мислення” Т. Пашукової, А. Допіри, Г. Дьяконова; <i>особистісна рефлексія:</i> визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим): 1,1,1,2 (тест 1); самоактуалізаційний тест (САТ): 9,2,3 (тест 9); <i>комунікативна рефлексія:</i> методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим, В. Пономаревою): 10,4 (тест 10); Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,1,8,3 (Тест 8); САТ: 9,2,10 (Тест 9); <i>кооперат. рефлексія:</i> визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим): 1,3 (тест 1)
Мотиваційна сфера : „Загальний мотиваційний синдром”: „лізнавальний мотиваційний синдром”, „професійний мотиваційний синдром”.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,9, 8,10 (тест 8); САТ: 9,2,11 (тест 9); методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої): (тест 5); тест-опитувальник (ВЗНП) (за Т. Дубовицькою): (тест 4); опитувальник термінальних цінностей (за І. Сеніним): 7,2,2, 7,2,1 (тест 7).
Смислова сфера: <i>Смисловий:</i> смислова установка ; смислова диспозиція; особистісні цінності.	Методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим); СЖО: 6,1, 6,2, 6,3, 6,6 (тест 6); кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,13 (тест 8); опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна: 7,1,1,7,1,5, 7,1,8; педагогічний твір-роздум: „Що мене приваблює у мій майбутній професії?”
Професійна суб'єктність: <i>Суб'єктний:</i> суб'єктна професійна позиція; педагогічна активність; суб'єктний досвід; здатність до рефлексії; антиципація.	Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8,2, 8,4,8,5, 8,6, 8,7, 8,14 (тест 8); 8,11, 8,16 (тест 8); САТ: 9,2,1., 9,2,2 (тест 9); педагогічний твір-роздум: „Що мене приваблює у мій майбутній професії?”

**Діагностичний інструментарій (певні шкали) щодо визначення рівня
сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів**

Діагностичні методики	Використані шкали
Тест 1. Визначення рівня рефлексивності (за О. Анісімови)	1.1. Рефлексивність 1.2. Самокритичність 1.3. Колективність
Тест 2. Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашніковою)	2. Педагогічна рефлексія
Тест 3. Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти (за В. Андрєвою)	3. Здатність до саморозвитку
Тест 4. Тест-опитувальник для визначення значущості навчального предмета (ВЗНП) для професійної підготовки фахівця	4.1. ВЗНП для професійної підготовки 4.2. ВЗНП для професійної мотивації
Тест 5. Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої)	5.1. Мотиви комунікативні 5.2. Мотиви запобігання 5.3. Мотиви престижу 5.4. Мотиви професійні 5.5. Мотиви творчого саморозвитку 5.6. Навчально-пізнавальні мотиви 5.7. Соціальні мотиви
Тест 6. Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв)	6.1. Мета 6.2. Процес 6.3. Результат 6.4. Локус контролю – Я 6.5. Локус контролю – життя 6.6. Загальний ОЖ
Тест 7. Опитувальник термінальних цінностей (за І. Сеніним)	I. Інтерпретація даних за шкалами термінальних цінностей 7.1.1. Власний престиж 7.1.2. Високе матеріальне становище 7.1.3. Креативність 7.1.4. Активні соціальні контакти 7.1.5. Розвиток себе 7.1.6. Досягнення 7.1.7. Духовне задоволення 7.1.8. Збереження власної індивідуальності II. Інтерпретація даних за шкалами життєвих сфер 7.2.1. Професійне життя 7.2.2. Навчання й освіта 7.2.3. Семейне життя 7.2.4. Суспільне життя 7.2.5. Захоплення

Тест 8. ЦТО	8.1. Розуміння, признання й прийняття дитини 8.2. Повага індивідуальності дитини 8.3. Співпраця з дітьми 8.4. Інтереси дитини й перспективи його розвитку 8.5. Надання альтернативи вибору дитині 8.6. Допомога дитині щодо бачення його найкращих сторін 8.7. Підтримка творчості дитини 8.8. Потяг до самопізнання 8.9. Максимальна реалізація особистісного потенціалу 8.10. Максимальна реалізація професійного потенціалу 8.11. Активна життєва позиція 8.12. Потяг до самоактуалізації 8.13. Ціннісне ставлення до майбутньої професії 8.14. Педагогічний оптимізм 8.15. Передбачення результатів діяльності 8.16. Педагогічна ініціативність 8.17. Прагнення до педагогічної творчості
Тест 9. Самоактуалізаційний тест	9.1.1. Шкала „Компетентності у часі” 9.1.2. Шкала „Підтримки” 9.2.1. Шкала „Ціннісних орієнтацій” 9.2.2. Шкала „Гнучкості поведінки” 9.2.3. Шкала „Сензитивності до себе” 9.2.4. Шкала „Спонтанності” 9.2.5. Шкала „Самоповаги” 9.2.6. Шкала „Самосприйняття” 9.2.7. Шкала „Уявлень про природу людини” 9.2.8. Шкала „Синергії” 9.2.9. Шкала „Прийняття агресії” 9.2.10. Шкала „Контактності” 9.2.11. Шкала „Пізнавальних потреб” 9.2.12. Шкала „Креативності”
Тест 10. Методика визначення рівня рефлексивності (за А.Карповим, В.Пономаревою).	10.1. Рефлексія ретроспективної діяльності 10.2. Рефлексія сучасної діяльності 10.3. Розгляд майбутньої діяльності 10.4. Рефлексія стосунків з іншими людьми
Тест 11. Методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим)	11.1. Альтруїзм 11.2. Екзистенційні 11.3. Гедоністичні 11.4. Сенси самореалізації 11.5. Статус 11.6. Комунікативні 11.7. Сімейні 11.8. Когнітивні
Тест 12. Методика антиципаційної спроможності (за Д. Менделєвічем)	12.1. Загальна антиципація 12.2. Особистісно-ситуативна антиципація 12.3. Часова антиципація