

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Кибенко Аліна Сергіївна

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Г.Г. Довгополова
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
менеджменту освіти та педагогіки
вищої школи
«____» _____ 2021 року

Виконавець
_____ А.С. Кибенко
«____» _____ 2021 року

СУМИ 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти	8
1.1. Формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції як педагогічна проблема	8
1.2. Особливості формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти	19
1.3. Критерії та показники оцінки рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції	34
Висновки до розділу 1	46
РОЗДІЛ 2. Організаційно-педагогічні умови формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти	48
2.1. Проектування практичної діяльності, спрямованої на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти	48
2.2. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти	68
Висновки до розділу 2	87
ВИСНОВКИ	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	94
ДОДАТКИ	104

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Науково-технічний прогрес, соціально-економічні перетворення в світі та процеси розвитку людської спільноти припускають докорінне оновлення системи освіти, методології та технології організації освітньої діяльності. Сьогодні «освіченим є тільки той, хто навчився вчитися, хто навчився пристосовуватися та змінюватися; хто усвідомив, що безпека ґрунтується не на самому знанні, а на вмінні його здобути. Мінливість, довіра до динамічного (а не статичного) знання – ось єдина розумна мета освіти в сучасному світі» [75, с. 224]. Дійсно, світ змінюється та продовжує змінюватися надзвичайно швидко, в таких умовах життя людини пов'язане з постійним пошуком себе, свого місця в світі, з готовністю вирішувати нові, невідомі раніше завдання [62, с. 6]. Цільовим орієнтиром діяльності педагога на сучасному етапі є не передача суми «готових знань», а створення умов для освоєння учнями способів їх добування та для формування у школярів ціннісного відношення до безперервної самоосвіти.

Процеси стрімкого розвитку сучасного суспільства, нові цільові установки в системі освіти, принципово відрізняються від ідеологізмів минулих років, припускають набуття педагогом нового сенсу педагогічної праці; відмови від методичних стереотипів, які відповідають вимогам часу [20]. Установка на індивідуальність людини, на формування потреби до безперервної самоосвіти протягом усього життя, на освоєння ним способів пізнання світу та себе для формування власних маршрутів саморозвитку, стимулювання учнів до творчого пошуку задумів та ідей, до активної життєвої позиції, до пошуку сенсу власного життєвого шляху висувають нові вимоги до педагога. Нова роль педагога – роль менеджера освітнього процесу, який прогнозує, проєктує, конструює, організовує та аналізує процеси розвитку кожного школяра в умовах невизначеності освітньої дійсності. Сучасній школі потрібен педагог, що володіє запасом предметних

теоретичних знань та практичних умінь; володіє сучасними освітніми технологіями та діагностичними методиками, що дозволяють оцінити ефективність їх застосування; педагог відповідальний та самокритичний, здатний осмислювати власну професійну діяльність, прогнозувати її процеси і результати, встановлювати відповідність способів своєї діяльності поставленим педагогічним завданням; тобто педагог, у якого сформована рефлексивна позиція.

Аналізуючи наукову педагогічну літературу можна зробити висновок про те, що проблема формування рефлексивної позиції у педагога значима для вчених і практиків, що займаються питаннями професійної освіти. Рефлексія розглядається як спосіб осмисленого існування та діяльності людини (О. Анісімов [4], І. Буличов [13], Г. Щедровицький [92; 93], В. Розін [76], В. Слободчиков [80; 81]). Завдяки рефлексії людина усвідомлено проєктує, здійснює і аналізує індивідуальну та спільну діяльність (Н. Алексєєв [1; 2], А. Карпов [33; 34; 35], І. Колесникова [44], І. Ладенко [53; 54; 55], С. Степанов [83; 84; 85; 86]). Актуальним є питання про формування рефлексивної позиції у педагога, який працює в системі розвиваючого навчання та орієнтується на розвиток індивідуальності дитини (Т. Белозерцева [7], Б. Дробишевський [25], В. Сластенін [79]). Рефлексія є засіб професійного розвитку педагога (А. Бізяєва [9], Ю. Кулюткин [50; 51], Л. Мітіна [60]). Проведено ряд досліджень з виявлення організаційно-педагогічних умов, забезпечують розвиток рефлексивних здібностей у студентів педагогічних ЗВО (А. Бехоєва [8], О. Рубанова [77], І. Стеценко [88]) та педагогів (Г. Біктагірова [10], В. Єлісєєв [28], А. Моїсєєв [63], Т. Разіна [73]). Визнаючи важливість теоретичних та практико-орієнтованих досліджень з питання розвитку рефлексивних здібностей педагога, слід зазначити, що проблема формування у педагога рефлексивної позиції в процесі професійної освіти висвітлена недостатньо.

Мета дослідження – виявити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції в процесі професійної освіти.

Для досягнення зазначеної мети потрібно було вирішити такі **завдання**:

1. З'ясувати сутність поняття рефлексивної позиції у майбутнього педагога та довести необхідність її формування в процесі професійної освіти.

2. Виявити та обґрунтувати організаційно-педагогічні, умови, що сприяють формуванню рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

3. Розробити модель формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

4. Визначити критерії та показники оцінки рівня сформованості рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

Об'єктом дослідження є процес формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога.

Предметом дослідження є організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз проблеми та предмета дослідження на основі вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури; моделювання педагогічної діяльності, спрямованої на формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції. Емпіричні – включене спостереження; анкетування фахівців системи професійної освіти; опитування педагогів і керівників шкіл; дослідно-експериментальна робота; визначення міри рефлексивності майбутніх педагогів за допомогою методики А. Карпова; аналіз педагогічної діяльності; самооцінка педагогами рівня сформованості рефлексивної позиції; створення діагностичних ситуацій, що сприяють рефлексивного виходу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в обґрунтуванні сутності поняття рефлексивної позиції майбутнього педагога; виявлені та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку у майбутнього педагога рефлексивних здібностей; розробленні моделі формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції у процесі професійної освіти; визначенні критеріїв та показників оцінки рівня сформованості у майбутнього педагога рефлексивної позиції.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в: розробленні програми навчального модуля «Формування рефлексивної позиції майбутнього педагога» для педагогічних працівників закладу освіти; розробленні програми супроводу інноваційної діяльності педагогічного колективу на тему «Конструювання нової професійної позиції майбутнього педагога».

Апробація та впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження, його основні положення та практичні результати доповідалися та обговорювалися VI Міжнародній науково-практичній конференції «Європейський університет: імідж, мобільність, соціальні перспективи» (15 травня 2021 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (16-17 листопада 2021 р.) при Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка.

Публікації:

1. Maksymenko Tetyana Mykhailivna, Kybenko Alina. The professional reflexivity specifics in teachers at higher educational institution. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (19 березня 2021 р.).* Кременчук : Методичний кабінет, 2021. С. 75–78.
2. Dovgopolova Hanna, Kybenko Alina. Designing practical activities aimed at forming a reflective position of the future teacher in the vocational

education process. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 листопада 2021 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021.*

3. Dovgopolova Hanna, Kybenko Alina. Practical recommendations for the future teacher's reflective position formation in the vocational education proces. *Магістр : збірник наукових праць молодих учених / Гол. ред. О. Г. Козлова. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021.*

Структура і обсяг магістерського дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Список використаних джерел становить 93 позиції. Загальна кількість основного тексту – 93.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога як педагогічна проблема

Формування у педагога рефлексивної позиції є найважливішим педагогічним завданням фахівця системи професійної освіти – для доказу цієї тези визначимо сутність поняття рефлексивної позиції педагога та проаналізуємо роль рефлексії в професійній діяльності педагога.

Слово «рефлексія» походить від латинського «рефлексус», що означало внутрішню, звернену до моря і відображає його хвилі, сторону затоки. На думку Н. Алексєєва, існують три характерні ознаки у використанні слова «рефлексія»:

- відображення (відображення) чогось ззовні якимось субстратом (хвиля моря – берегом, світло лампи – рефлектором, досвід – свідомістю людини);
- відображення (відображення) завжди перетворено відповідно до природи відображає;
- інтенціонально воно спрямоване на щось вже колишнє, наприклад, на досвід, завжди накопичений [1].

Для аналізу першої складової поняття «рефлексивна позиція» звернемося до словників. В енциклопедичному словнику рефлексія (reflexio – звернення назад) – філософське поняття на позначення здатності людської свідомості спрямувати себе на самопізнання, осмислення своїх власних підстав і функціонування, самоаналіз людиною власного душевного й духовного світу [15]. У сучасному тлумачному словнику рефлексія розглядається як роздум, повне сумнівів і коливань, схильність до самоаналізу [16]. У філософському словнику рефлексія – форма теоретичної

діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій та їх законів; діяльність самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини. Зміст рефлексії визначено предметно-чуттєвою діяльністю: рефлексія в кінцевому рахунку є усвідомлення практики, предметного світу культури [88]. У психологічному словнику та тлумачному з аналітичної психології рефлексія – спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння представляти себе на місці іншої людини, мислено /в думці/ програвати ситуацію за неї; розумова активність, що концентрується на певному змісті свідомості; інстинкт або потяг, що включають в себе релігію і пошуки сенсу [30; 70]. З розглянутих визначень випливає, що рефлексія є однією з форм розумової діяльності людини.

Формування поняття «рефлексивна позиція» йде корінням в філософію давнини, коли вперше проблема рефлексії виникла як особлива форма розумової діяльності. Проведемо історичну реконструкцію поняття «рефлексія», спираючись на результати досліджень Н. Алексєєва [2], А. Карпова [35], В. Розіна [76], Г. Щедровицького [92] і матеріали філософського словника [88].

Вперше як особлива форма розумової діяльності, спрямована, перш за все, на самопізнання, проблема рефлексії виникла у Сократа. Аристотель розглядав рефлексію як атрибут божественного розуму, який у своїй теоретичній діяльності вважає себе в якості предмета, тим самим, виявляючи єдність і тотожність предмета знання і знання, можливого і думки. У філософії Греція самопізнання було атрибутом розуму, а не відчуттів. Тільки розум може мислити тотожно самого себе і можливого, так як думка про думки єдині. Самопізнання, на думку Платона, є єдина функція розуму, а рефлексія протилежна практиці.

У середні віки рефлексія розглядалася як спосіб існування божественного розуму, як форма його реалізації: дух пізнає істину остільки, оскільки повертається до самого себе. На думку Августина, найбільш

достовірне знання – це знання людини про власне буття і свідомості. Заглиблюючись в свою свідомість, людина досягає істини, укладеної в душі, тим самим, приходячи до Бога. Було встановлено наступний ціннісний ряд форм буття: бог – ангели (святі) – людина. Створений «За образом і подобою» бога, людина мислиться як що володіє розумом і свободою волі, і природними пристрастями, а ангел-охоронець по суті – це середньовічна фігура рефлексії: він може усвідомлювати всі вчинки людини (Бачить його наскрізь), причому це не просто бездумне відображення діяльності людини (як в дзеркалі), а божественне (розумне) бачення, яке працює на розвиток людини як духовної істоти. Правда, друга складова рефлексії – розумна – тільки частково належить людині, в основному ж – ангела і богу.

Зміни в трактуванні рефлексії пов'язані з висуненням на перший план проблем обґрунтування знань. На думку Р. Декарта, роздуми ґрунтуються на методичному сумніві: достовірним і не піддається сумніву є лише власне сумнів і мислення, а тим самим – власне існування.

Проводячи думку про досвідченого походження знання, Джон Локк розрізняв два види досвіду: чуттєвий і рефлексію (внутрішній досвід). У Локка проблема знання про знання виникла знову завдяки припущенню, що свідомість працює з елементами змісту свідомості, тобто зі знаннями і ідеями [57]. Та обставина, що тепер ці знання та ідеї існують в свідомості, в голові мислячої людини аніскільки не заважало тому, щоб свідомість могла оперувати і оперувала ними. З одного боку, є прості і складні ідеї, отримані безпосередньо від речей (завдяки впливу речей); це ідеї першого порядку. Але потім ці ідеї включаються в оперування особливого роду і перетворюються в ідеї другого роду; це і була, з точки зору Локка, рефлексія в точному сенсі слова – оперування з уже наявними у свідомості ідеями, або образами. Рефлексія – це «спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності» [57, с. 129]. Проблема рефлексії у Локка – це проблема

внутрішнього механізму свідомості; механізму, що забезпечує оперування з ідеями, існуючими всередині свідомості.

Критикуючи Локка, Лейбніц показує, що для індивіда неможливо рефлексувати постійно і явно над усіма нашими думками, в іншому випадку наш розум рефлексований б над кожною рефлексією до нескінченності, не будучи в змозі перейти до якої-небудь нової думки. У концепції Лейбніца рефлексія є увага, спрямоване на те, що укладено в нас.

I. Кант розглядає рефлексію в зв'язку з дослідженням підстав пізнавальної здатності, апіорних умов знання і тлумачить її як невід'ємна властивість «рефлектує здатності судження», яка необхідна в тому випадку, коли дано тільки приватне, а загальне треба знайти. На думку Канта, саме завдяки рефлексії проводиться освіта понять, рефлексія є усвідомлення відносини даних уявлень до різних нашими джерелами пізнання, і тільки завдяки їй ставлення їх один до одного може бути правильно визначено.

У німецькій класичній філософії «рефлексія розглядалася як аналіз наукою власних засобів пізнання або особливий вид теоретичної ретроспекції і асоціювалася з проблематикою обґрунтування істинності знань» [84, с. 31].

На рубежі XVI-XVII століть, характерні суб'єктивне трактування процесів мислення і спроба представити ці суб'єктивні процеси як природні, що підкоряються натуральним законам. Вихідним пунктом став індивід. Цей індивід мав величезний досвід самосвідомості і рефлексивного аналізу. Вся справа при цьому виступало як природжена здатність індивіда, з одного боку, бачити і розуміти предмети навколишнього світу, а, з іншого, одночасно мислити і усвідомлювати самого себе, мислячого і сприймає навколишні предмети. Наявність цих двох різних процедур і їх одночасне здійснення було усвідомлено і зафіксовано з граничною виразністю – і виступило як основа, абсолютно очевидний і вирішальний факт рефлексії. Тобто, рефлексія стала розглядатися як особлива здатність людського розуму або свідомості «копатися» в своєму власному змісті, розчленовувати цей зміст і представляти окремі його частини в тій чи іншій формі. В цей час

з'являються два напрямки розробок, які спочатку були тісно пов'язані один з одним, а потім почали поступово диференціюватися: перша з цих ліній власне філософська, а друга – психологічна.

У марксизмі розробка проблеми рефлексії здійснювалася двома взаємопов'язаними шляхами: критика метафізичного розуміння рефлексії та аналіз філософського знання як рефлексія про культуру людства, про його соціальної історії. У своїх працях основоположники марксизму показали, що ідеалізм зводить реальну людину до самосвідомості, а його практичні діяння – до розумової критики своєї власної свідомості. Класовий сенс закликів буржуазної філософії XIX століття полягав в тому, щоб інтеріоризувати інституційний контроль, зробити його справою совісті кожної людини, щоб деспотизм держави був доповнений цензурою совісті. Тим самим в людині вбивали творче ставлення до дійсності, розпалювався іпохондричний самоконтроль і бездіяльне самокопання в глибинах своєї душі. В умовах поділу праці рефлексія мислення про самого себе стає покликанням філософа і протиставляється практиці. Ця обмеженість долається розвитком універсально-практичного відношення до світу, в результаті чого розум постає як рефлексія практики в її універсальності і цілісності. Позитивний зміст рефлексії полягає в тому, що з її допомогою досягається освоєння світу культури, продуктивних здібностей людини. Мислення може зробити себе предметом теоретичного аналізу тільки в тому випадку, якщо воно об'єктивовано в реальних, предметних формах, тобто, винесено зовні і може ставитися до самого себе опосередковано.

До початку XX століття рефлексивне мислення стало фактом наукової думки, а центральна завдання досліджень з проблеми рефлексії змістилася з пояснення її сутності на визначення її ролі в побудові людиною свого способу життя. Поняття «рефлексія» придбало методологічний характер. Рефлексія стала використовуватися в якості робочого інструменту дослідження, моделювання, аналізу та створення діяльнісних і розумово діяльнісних систем, в організації мислекомунікації; є основним методом

пізнання, так як заснована на властивості розвиненого мислення виробляти знання «з самого себе» [1; 2; 3; 4; 12; 13; 44; 50; 59; 63; 74; 93].

За підсумками історичної реконструкції можна зробити висновок про те, що поняття «рефлексія» є предметом досліджень вчених з давніх часів до наших днів, а його еволюція здійснювалася відповідно з поглядами на специфіку свідомості і мислення людини. На сучасному етапі рефлексія розглядається як сутність людської свідомості, як смисловий центр всієї людської реальності. На думку В. Слободчикова, специфіка свідомого способу життя людини полягає в його здатності відокремити своє «Я» від свого життєвого оточення, зробити свій внутрішній світ предметом осмислення, розуміння, а головне – предметом практичного перетворення. Рефлексія – це здатність, визначати кордон між натурально-природним і суспільно історичним способами буття людини [81].

Сьогодні поняття рефлексії має міждисциплінарний статус: філософія, психологія, педагогіка, теорія управління, прикладна математика – далеко не повний перелік наук, предметом вивчення яких вона є. Відповідно до класифікації, запропонованої С. Степановим та І. Семеновим, проблема рефлексії досліджується в чотирьох аспектах [84, с. 35]:

- кооперативному, в якому рефлексія трактується як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню позицію відносно до неї (Н. Алексєєв, В. Рубцов, Г. Щедровицький);
- комунікативному, який розглядає рефлексію як складову розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття, яка характеризується як специфічна якість пізнання людини людиною (Н. Гуткина, І. Берлянд, К. Данілін, А. Петровський, Л. Петровська);
- особистісному, в якому рефлексія розуміється як процес переосмислення, як механізм інтеграції «я» в неповторну цілісність (Н. Гуткина, О. Новикова, І. Семенов, С. Степанов);

- інтелектуальному, визначаючи рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії (Н. Алексєєв, Л. Берцфаї, А. Зак).

В особистісному аспекті рефлексія розглядається як переосмислення та перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, діяльності і спілкування. На думку І. Ладенко, І. Семенова, С. Степанова, «процес переосмислення виражається, з одного боку, у зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до власного «я» і реалізується у вигляді відповідних вчинків. З іншого ж боку – у зміні ставлення суб'єкта до своїх знань, умінь, а також в адекватній їх перебудові як підстав і засобів дієвого перетворення змісту стоїть перед ним завдання з метою отримання необхідного результату» [53, с. 27]. Рефлексія є принципом не тільки диференціації в кожному розвинутomu унікальному людському «я» його різних підструктур («я» – фізичне тіло, «я» – біологічний організм, «я» – соціальна істота, «я» – суб'єкт творчості та інші), а й інтеграції «Я» в неповторну цілісність, несвідомих ні до однієї з її окремих складових. Рефлексія являє собою прогресивний спосіб здійснення «Я» і служить передумовою для реалізації продуктивного способу вирішення конкретних життєвих завдань [53; 54; 55; 83; 84; 85].

У контексті діяльнісного підходу рефлексія розглядається як дія, спрямована на з'ясування підстав власного способу вирішення завдання або проблеми з метою його узагальнення. Рефлексія – це навмисне усвідомлення людиною логічної форми своєї дії, специфічне звернення людини до схеми власних дії, це особлива активність, яка спрямована на встановлення необхідних орієнтирів діяльності. У процесі діяльності людина, впливаючи на предмети природи, одночасно подумки відображає її хід шляхом рефлексування, пізнаючи або оцінюючи об'єкти власної активності. Рефлексія як би переводить «зовнішнє» практична дія «всередину» – в орбіту свідомості. Рефлексія передбачає здатність формування плану майбутньої операції, доцільного впливу на матеріальні предмети і свідомість інших людей [1; 2; 12; 90; 91; 92; 93].

Ознаками рефлексії є процесуальність і динамічність, специфічну ознаку – її доцільний характер. «Рефлексія в контексті концепції діяльності включає в себе всі варіанти людської суб'єктивності: акти усвідомлювані і неусвідомлювані, раціональні та ірраціональні, логічні та інтуїтивні, дискурсивні та чуттєві. Рефлексивність – це такий зріз суспільної свідомості, який безпосередньо включений в процес людської діяльності. Іншими словами, рефлексивність суть діяльнісної свідомості» [13, с. 236].

Для розуміння структури механізму рефлексивного акту корисна схема, запропонована Н. Алексєєвим (див. Рис. 1.1). Акт рефлексії включає в себе такі розумові дії:

1. Довільна зупинка попереднього і підлягає рефлексії дії або роздуми. Тобто необхідно зупинити думку щодо колишньої мети і перемкнути її на аналіз засобів власного мислення.

2. Фіксація роздумів в істотних вузлах у внутрішньому (як правило, вербальному) плані або – що більш продуктивно – винесеному зовні, тобто письмовому. Немає необхідності відновлювати все, досить виділити вузлові пункти і причинні зв'язки між ними. для фіксації кожного виділеного фрагмента можна скористатися одним – трьома словами. Окремі фіксації, щоб вони не загубилися в потоці свідомості, повинні бути закріплені або на листку паперу (в індивідуальних випадках), або на дошці, плакаті (в колективних, для зручності огляду).

3. Об'єктивація, тобто переробка (переоформлення) зроблених фіксацій в об'єкт (об'єкти), що виражаються в різних схемах, що забезпечує загальне бачення і розуміння рефлексивного змісту, а також можливість подальшого використання отриманих результатів як для вивчення і дослідження, так і для організації власної (так та інших осіб) діяльності. В процесі об'єктивації починається перетворення фіксацій, зведення їх до деякої цілісної форми, до деякого одного або декількох об'єктів. З об'єктом можливо вже працювати в різних контекстах, тобто рефлексія об'єктивує свої результати, даючи можливість працювати в онтологічній площини.

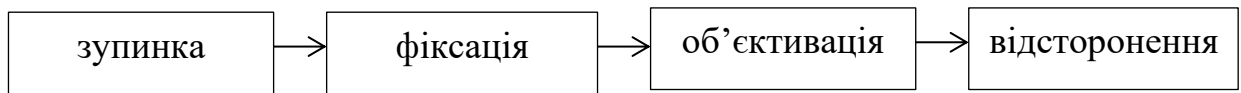


Рис. 1.1. Схема механізму рефлексивного акту (за Н.Г. Алексєєвим)

У даний час існує безліч підходів до класифікації форм і видів рефлексії. У роботі І. Ладенко виділяються три основні форми рефлексії: ретроспективна, проспективна та інтроспективна [54, с. 65]. Перша служить виявленню і відтворенню схем, засобів і процесів, що мали місце в минулому. У другій виявляються і коригуються схеми та засоби можливої майбутньої діяльності. У третій проводиться контроль і коригування або ускладнення розумових процесів в ході реалізації діяльності. Рефлексія – це вміння бачити все багатство змісту в ретроспекції, тобто, звертатися тому з питаннями: що я робив, яким чином; і в проспекцію, роблячи уявний крок вперед, уявляємо собі, що вийде далі; а також вміння конкретно представляти в свідомості людини того, що і як він робить, тобто, абстрагування і уявлення в свідомості конкретних кроків в ситуації «тут і зараз».

А. Коржуїв, В. Попков, Е. Рязанова виділяють три види рефлексії: елементарну, наукову і філософську [47]. Елементарна рефлексія полягає в розгляді та аналізі знань і вчинків, в міркуванні про їх межі та значення. Наукова рефлексія критики та аналіз теоретичного знання, що проводяться на основі застосування методів і прийомів, властивих певній галузі наукового дослідження. Філософська рефлексія призводить до усвідомлення і осмислення буття та мислення, людської культури в цілому.

М. Мириманова виділяє особистісну рефлексію, пов'язану з дослідженням суб'єктом самого себе, результатом якої є переосмислення людиною себе і своїх відносин зі світом, і соціальну рефлексію, здійснювану в комунікації і спільної діяльності людей [59].

Щодо об'єкта розумової діяльності в статті В. Богіна виділяються онтологічна рефлексія (об'єкт – чуттєвий світ людини, його відчуття,

пізнання, дія); гносеологічна рефлексія 1 рівня (об'єкт – людина, що відчуває, що пізнає, що діє); гносеологічна рефлексія 2 рівня (об'єкт – сама рефлексуюча людина); методологічна рефлексія 1 рівня (об'єкт – підстави, засоби і способи діяльності людини) і методологічна рефлексія 2 рівня (об'єкт – підстави, засоби і способи здійснення рефлексії) [11].

У процесі теоретичного осмислення сутності поняття «рефлексія» з позицій різних авторів ми прийшли до висновку про те, що рефлексія – це звернення людини до всього того, що він бачив, чув, читав, робив, думав, відчував, а також пошук відповідей на питання як, чому і навіщо він так бачить, робить, думає, відчуває. Людина, що здійснює рефлексивний вихід, перестає відчувати і пізнавати чуттєвий світ, перестає діяти в ньому, він «дивиться» на це своє відчуття, пізнання, дія в цьому чуттєвому світі, він «дивиться» на себе-відчуває, себе-пізнає, себе-діючої, на засоби та способи своєї діяльності, на себе-рефлексуючого, на засоби і способи своєї рефлексії.

Звернемося до другої складової поняття «рефлексивна позиція». У 11-ти тт. словнику української мови «позиція – точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії» [82]. В енциклопедичному словнику поняття «позиція» (position – становище) визначається як точка зору, ставлення до чого-небудь; дії, поведінку, обумовлені цим ставленням [87]. Позиція – це система відносин людини до певних сторін і явищ навколишнього дійсності, яка проявляється у відповідних переживаннях і діях. На думку О. Гребенюк та М. Рожкова, позиція людини визначає унікальність сприйняття особистістю світу та зв'язку з ними [22]. Таким чином, поєднання сутності понять «рефлексія» і «позиція» дозволяє визначити рефлексивну позицію як усвідомлене ставлення людини до діяльності і навколишньої дійсності.

Рефлексивні властивості свідомості дорослої людини є необхідним компонентом його усвідомленої життєдіяльності, а рівень його рефлексивності впливає на ефективність діяльності, в тому числі і професійної. Професійна діяльність педагога пов'язана зі сферою

міжособистісних відносин і спільної діяльності людей, є особливим типом діяльності – це свого роду метадіяльність, заснована на суб'єкт-суб'єктній взаємодії [9; 32; 35; 36; 37; 77]. Уміння аналізувати підстави своїх дій, контролювати і оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей, усвідомлювати свій внутрішній світ і світ іншої людини є необхідними вміннями для педагогічної професії.

Рефлексивна позиція педагога виступає засобом усвідомленого здійснення ним професійної діяльності на основі осмислення педагогічної реальності і визначення перспективних напрямків розвитку педагогічної практики. У науковій літературі немає однозначного тлумачення поняття рефлексивної позиції педагога. Так, В. Сластьонін визначає рефлексивну позицію вчителя як здатність дивитися на себе і свою діяльність як би з боку – очима учнів [79].

У статті Б. Дробишевського рефлексивна позиція педагога розглядається як здатність звертати самосвідомість на орієнтовну основу власних дій з побудови спільної навчальної діяльності [25]. Т. Белозерцева під рефлексивною позицією розуміє цілісну, інтегративну характеристику власного образу «Я», образу інших людей, аналіз всієї ситуації взаємодії, яка визначає світогляд, принципи, вчинки людини [7]. На думку Н. Онищенко рефлексивна позиція виражається в умінні усвідомлювати рівень своєї діяльності, аналізувати і бачити причини недоліків у своїй роботі, в знанні і використанні засобів і методів свого професійного вдосконалення [66].

На основі компіляції результатів досліджень сучасних вчених з проблеми рефлексії в педагогічній діяльності і визначенні позиції педагога як системи тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності [68] уточнено сутність поняття рефлексивної позиції педагога. У дослідженні рефлексивна позиція педагога розглядається як система ціннісних, когнітивних, інтелектуальних та діяльнісних відносин майбутнього педагога до освітньої дійсності і суб'єктів освіти, заснована на

критичному осмисленні характеру, структури, процесів та результатів власної професійної діяльності.

Рефлексивна позиція педагога характеризується сукупністю здібностей, способів, стратегій, тактичних прийомів, що забезпечують усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду та діяльності шляхом їх переосмислення, висування і втілення інноваційних ідей, що виникають в процесі вирішення професійних педагогічних завдань. У рефлексивної позиції педагог здійснює специфічні розумові дії, спрямовані на розвиток професійної діяльності.

Професійна педагогічна рефлексія – це складний психологічний феномен, що виражається в здатності вчителя входити в активну дослідницьку позицію відносно до своєї діяльності і до себе як її суб'єкту з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності для розвитку особистості учня.

Аналізуючи провідні ідеї приходимо до висновку про те, що необхідність формування рефлексивної позиції майбутнього педагога у процесі професійної освіти обумовлює необхідність пошуку фахівцями таких організаційно-педагогічних умов, які стимулюють та забезпечують формування у педагога рефлексивної позиції; а також вивчення особливостей означеного процесу в системі професійної освіти.

1.2. Особливості формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти

Особливості процесу формування рефлексивної позиції у суб'єктів освітньої практики обумовлені тим, на кого спрямовані педагогічні впливи фахівців. Суб'єктом освітньої діяльності в системі професійної освіти є педагог з його актуальними і потенційними освітніми потребами.

Безперервна освіта як цілісний довічний процес та необхідна умова професійного та особистісного розвитку людини.

Професійна освіта – одна з підсистем безперервної освіти дорослих, що включає в себе перепідготовку фахівців, підвищення кваліфікації, стажування та самоосвіту [67] та займає найбільш тривалий період в житті людини, починаючись від першого дня професійної діяльності та продовжуючись до її фінішу. Суттєвою особливістю професійної освіти є її спрямованість на задоволення потреби в безперервному розвитку кадрів.

Просторовий параметр безперервності освіти розуміється як взаємодія людини з різними джерелами інформації на кожному відрізку життя, в основі якого лежать інтереси та цілі людей. Ступінь активності і вибірконості дорослих відносно до знань, що одержують з різних джерел; способи контактів з ними свідчать про спрямованість їх пізнавальної діяльності та визначають, на думку С. Вершловського «просторову безперервність» освіти [18]. У цьому процесі особливу роль відіграє розуміння людиною того, що йому необхідно. Суб'єктом освітньої діяльності дорослий стає тоді, коли усвідомлює необхідність в поповненні знань, в залученні до культури.

З метою виявлення загальних тенденцій в організації безперервної освіти звернемося до робіт вчених в галузі освіти дорослих.

Теоретичною основою освітньої діяльності з педагогами в рамках дослідження може служити андрагогічна модель навчання, розроблена С. Змейовим [31]. Відповідно до цієї моделі, дорослі, які відчують глибоку потребу в самостійності і самоврядуванні, відіграють визначальну роль в процесі навчання, а завдання викладача зводиться до заохочення і підтримки розвитку дорослого, наданні допомоги у визначенні параметрів навчання, пошуку необхідних знань, формуванні необхідних умінь, навичок і якостей.

В андрагогічній моделі навчання людина в міру свого розвитку акумулює досвід, який може бути використаний як джерело навчання. Основними стають ті форми занять, які використовують досвід учнів: лабораторні експерименти, дискусії, вирішення конкретних завдань, різні види ігрової діяльності. В андрагогічній моделі готовність дорослих учнів вчитися визначається їх потребою у вивченні чого-небудь для вирішення

конкретних життєвих проблем. Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для навчання дорослого учня, забезпечити його необхідними методами і критеріями, що допомагають виявляти потреби в навчанні. Навчальні програми повинні бути побудовані на основі застосування одержуваних знань і умінь в практичній діяльності.

Принципова відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що дорослі активно та реально беруть участь в організації процесу власного навчання. Діяльність дорослих учнів та вчителя базується на наступних андрагогічних принципах:

- принцип пріоритету самостійного навчання. Самостійна діяльність учнів є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і розуміється як здійснення учнями організації свого навчального процесу;
- принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність учня з вчителем та іншими учнями з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання;
- принцип опори на досвід учня передбачає використання життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду дорослого учня в якості одного з джерел навчання;
- принцип індивідуалізації навчання передбачає створення кожним учнем спільно з вчителем індивідуальної програми навчання, орієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання з урахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних та когнітивних особливостей учня;
- принцип системності навчання передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання;
- принцип тематичного навчання передбачає спрямованість навчання, з одного боку, на життєвоважливу мету учня, орієнтовану на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності учня та його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів;

- принцип актуалізації результатів навчання припускає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок і якостей;
- принцип елективності навчання означає надання учню певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також самих навчальних;
- принцип розвитку освітніх потреб передбачає, по-перше, оцінювання результатів навчання шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу; по-друге, процес навчання будується з метою формування в учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання;
- принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення, осмислення учнем та вчителем всіх параметрів процесу навчання і своїх дій по організації процесу навчання [31].

Вище перераховані андрагогічні принципи корелюють з дидактичними принципами педагогіки; визначають, перш за все, діяльність учнів щодо організації процесу навчання і складають теоретичну базу для навчання дорослих.

Для нашого дослідження варто виокремити за С. Вершловським три компоненти системи освіти дорослих: формальну, неформальну та інформальну освіту [17; 18]. Формальна освіта переважно будується за віковою ознакою, ієрархічно структурована від середньої освіти (для дорослих) до установ післядипломної освіти. Неформальна освіта протікає поза рамками звичайної системи освіти, але разом з тим носить цілеспрямований та систематичний характер (організація «Відкритого університету», лекторії). Інформальна освіта – один з дієвих каналів підключення безмежного освітнього потенціалу суспільства до системи безперервної освіти через повсякденну життєдіяльність людини (спілкування, читання, подорожі, засоби масової інформації). Розглянуті інститути освіти є взаємодоповнюючими та розширюють можливості для задоволення потреби дорослих в сфері освіти. Зв'язок між формальною,

неформальною та інформальною освітою повинна зміцнюватися за рахунок розвитку останніх та шляхом відновлення традиційної формальної освіти.

Погодимося з тезою С. Вершловського, що головний споживач, на якого необхідно орієнтуватися сфері освітніх послуг, – це людина з її індивідуальними освітніми потребами, та визначимо основним завданням освіти дорослих на сучасному етапі створення необхідних умов для освоєння кожним учнем широкого кола людських знань, розвитку якостей і умінь, що сприяють його особистісному зростанню. При цьому провідними функціями освіти дорослих є:

- компенсаторна, спрямована на заповнення знань, недоотриманих людиною на попередніх етапах життя;
- адаптивна, що дає можливість людині пристосуватися до норм і вимог того середовища, в яких починається новий етап життя;
- розвиваюча, яка сприяє формуванню критичного ставлення до себе, рівнем своєї підготовки, здатності до самоорганізації [17].

Серед організаційних форм, що забезпечують соціалізацію дорослих, є рекуррентна освіта, тобто повернення дорослих до систематичної навчальної діяльності після деякої перерви (підвищення кваліфікації, корпоративне або внутрішньо фірмове навчання), та коучинг – консультування, покликане допомогти людині знайти власне рішення проблеми, а не вирішувати проблему за нього.

Погодимося з думкою І. Колесникової, що найбільш продуктивними методами організації сучасної андрагогічної практики є:

- імітаційне моделювання, що дозволяє створювати в процесі групового навчання ситуації, що відображають реальну проблематику дорослої людини та сприяють її вирішенню;
- проєктування, яке розглядається як цілеспрямована зміна дійсності в ході освітнього процесу;
- різні види рефлексії, що дозволяють осмислювати, оцінювати, коригувати наявний професійний особистісний досвід;

– програмування та алгоритмізація, спрямовані на повне засвоєння необхідної інформації [45].

Вище розглянуті принципи, форми і методи освіти дорослих є теоретичною основою роботи фахівця системи професійної освіти педагогічних кадрів, так як їх навчальні впливи спрямовані на педагогів – людей дорослих, які мають базову педагогічну освіту.

Проаналізуємо найбільш поширені види професійної освіти педагогічних кадрів.

Підвищення кваліфікації – поглиблення, систематизація, оновлення професійних знань, розвиток практичних умінь в зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації і необхідністю освоєння нових способів вирішення професійних завдань. Підвищення кваліфікації фахівців реалізується при короткостроковому (не менше 72 годин) тематичному навчанні з актуальної проблематики і закінчується здачею іспиту або залікової роботи. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів реалізується в інститутах розвитку освіти, на факультетах підвищення кваліфікації педагогічних ЗВО та і в інформаційно-освітніх центрах, що мають ліцензію на освітню діяльність та пропонують різноманітні програми навчання.

За класифікацією, запропонованої Хейвлока, існують три типи моделей підвищення кваліфікації вчителя: модель дослідження, розробки та поширення передбачає стратегію впровадження інновацій «зверху-вниз» [60]. Модель соціальної взаємодії базується на організації навчання, при якій використовується конкретний готовий продукт, який досвідчені консультанти показують на практиці. Перша і друга моделі передбачають прийняття, а не використання інновацій або форми адаптації. Третя модель – вирішення проблеми. Головне – потреби і процеси навчання окремого вчителя або групи вчителів.

Розвиток індивідуальних здібностей дитини обумовлює необхідність особистісно-орієнтованих моделей підвищення кваліфікації, спрямованих на підготовку вчителя «не як вчителя-предметника, а як консультанта,

фасилітатора, актуалізатора потенційних можливостей учня. Збереження, розвиток, збагачення професійної компетентності протягом усієї їхньої діяльності, в умінні постійно вчитися, в здатності застосовувати свої знання і вміння в умовах, що змінюються умовах. Розкрити індивідуальні здібності вчителя, орієнтувати його на саморозвиток» [65, с. 95].

Методичне забезпечення – це сукупність засобів і методів, які дозволяють педагогу вирішувати поставлені перед ним професійні завдання. Метою методичного забезпечення є створення умов для постійного вдосконалення педагогів, супровід процесів впровадження досягнень педагогічної науки в практичну діяльність, стимулювання інноваційної діяльності педагогів і педагогічних колективів. Методичне забезпечення може здійснюватися шкільної або муніципальної методичної службою.

Основними функціями методичного забезпечення є: функція впровадження результатів наукових досліджень в педагогічну практику, функція узагальнення і трансляції педагогічного досвіду та функція поточної методичної допомоги. На думку Л. Байбородова і М. Рожкова, основною ідеєю, спрямованою на поліпшення якості методичного забезпечення педагогів, є ідея індивідуально-орієнтованого підходу [6]. Сутність цієї ідеї полягає у відмові від уніфікації педагогічної допомоги кожному педагогу і переході на методичне забезпечення, орієнтована на професійні потреби кожного педагога, створення умов для реалізації індивідуальної траєкторії його творчого зростання. Індивідуально-орієнтований підхід в процесі методичного забезпечення здійснюється, якщо будуть реалізовані наступні принципи:

- принцип «зони найближчого розвитку», який передбачає вивчення професійних труднощів педагогів, актуалізацію необхідних для професійного зростання знань, визначення індивідуальних завдань підвищення педагогічної кваліфікації, складання програми професійного зростання, систематичну оцінку поставлених завдань;

– принцип поєднання індивідуальних і групових форм вивчення нових педагогічних технологій передбачає можливість вибору педагогом форми вивчення нових педагогічних технологій. Реалізація цього принципу передбачає вивчення і визначення найбільш типових запитів педагогів, визначення затребуваної тематики, надання можливості кожному педагогу вибирати свої способи та форми підвищення майстерності;

– принцип стимулювання творчого зростання вимагає створення умов для формування мотивації професійного самовдосконалення. Реалізація принципу передбачає систематичне відстеження результатів діяльності та об'єктивну оцінку професійного зростання педагогів; визначення системи засобів, що спонукають педагогів до творчого пошуку; підтримку та заохочення педагогічної ініціативи;

– принцип безперервності та наступності передбачає постійне професійне зростання та означає забезпечення цілісності і систематичності діяльності методичної служби; координацію і узгодженість діяльності всіх установ, що беруть участь у підвищенні кваліфікації педагогів. Принцип передбачає поєднання традиційних та нових активних форм методичної роботи, які передбачають більшу самостійність і відповідальність педагогів, облік досвіду і рівня підготовленості педагога; визначення перспектив його професійного зростання.

Самоосвіта – вид професійної освіти, що здійснюється на основі індивідуальних освітніх програм; передбачає самостійне проектування свого освітнього простору та самоврядування своєї освітньої діяльності. Це процес, в якому людина виступає відносно до себе і як «Я – учень», і як «Я – вчитель».

Розглядаючи рефлексію як спосіб усвідомленого ставлення людини до світу і себе у світі, можна зробити висновок про те, що рефлексія є спосіб усвідомленого ставлення педагога до професійної діяльності та до себе як суб'єкта професійної діяльності, а перехід на більш високий рівень професійної свідомості – умовою його професійної розвитку.

На основі способів ставлення до життя, описаних С. Рубінштейном, Л. Мітіна запропонувала дві моделі праці вчителя: модель адаптивної поведінки вчителя та модель професійного розвитку вчителя [60]. У моделі адаптивної поведінки в свідомості вчителя домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання соціальних вимог, очікувань та норм. У професійній діяльності переважають процеси самопристосування, підпорядкування середовища вихідним інтересам вчителя. У роботі вчитель користується напрацьованими алгоритмами для вирішення педагогічних завдань, перетвореними в штампи і стереотипи. У моделі професійного розвитку учитель характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і побачити свій професійний шлях в цілому. Цей прорив дає вчителю можливість стати повноправним автором, конструюють своє справжнє і майбутнє. Це дає можливість внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і протиріччя педагогічного процесу, самотійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення педагогом своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукають його до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Тобто, вирішальним елементом ситуації професійного розвитку вчителя є можливість і необхідність робити вибір, а значить відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається з іншого.

При організації практичної діяльності щодо формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції ми спиралися на модель зміни поведінки вчителя, запропонованої в роботі Л. Мітіної [60]. Модель складається з чотирьох стадій послідовного перетворення: підготовки, усвідомлення, переоцінки та дії. На стадії підготовки з'ясовується ступінь готовності вчителя до змін і ступінь усвідомлення ним необхідності змін в поведінці.

основний процес зміни на другій стадії – усвідомлення. Одним з перших умов рефлексивного акту є повна зупинка природного ходу процесу, що є основою первинного розрізнення суб'єктом «себе» та здійснюваного ним руху, і фіксація процесу.

Рівень усвідомлення підвищується завдяки спостереженню, протиставленню, інтерпретації можливих точок зору, позицій, способів і прийомів сприйняття і поведінки. Третя стадія – переоцінка – супроводжується збільшенням когнітивних та афективних процесів зміни. Характеризується більш високим рівнем рефлексії, який пов'язаний з граничним узагальненням об'єктивувати змісту. У педагогів з'являється тенденція до усвідомлення впливу власної небажаної поведінки на соціальне оточення, відбувається переоцінка власної особистості. Результат стадії – вибір і прийняття рішення діяти. Ефективність дій учителя на четвертій стадії залежить від його можливості апробувати нові способи поведінки в своїй практичній діяльності. На цій стадії учитель потребує обговорення труднощів і проблем, у відкритому довірчому розумінні, допомоги, заохочення. Результат четвертої стадії – здатність педагога до позитивних змін в поведінці. Таким чином, в моделі зміни поведінки вчителя рефлексія розглядається як засіб цих змін, забезпечує професійний розвиток педагога.

На думку Т. Разіною, найбільш продуктивним є такий підхід, яка заявляє своєю основною метою розвиток рефлексії в будь-якій діяльності і в будь-яких умовах, підвищення усвідомленості, довільності процесу управління та використання рефлексії. Даний підхід був реалізований в навчальній програмі, цільовою установкою якої стало свідоме коригування педагогом свого рівня рефлексії з метою підвищення ефективності професійного педагогічного мислення. Основним принципом навчальної програми є попереднє інформування, сприяє свідомої організації учасниками зусиль з розвитку рефлексії. Програма включає в себе лекційний блок, що містить інформацію про предмет навчання; діагностичний блок з метою визначення рівня рефлексії учасників та навчальний блок, при побудові якого

поєднується навчання на моделях і за допомогою завдань реального характеру, проведення групових та індивідуальних занять, постійне звернення до теоретичних конструктів і цілеспрямована робота щодо створення мотивації застосування рефлексії в професійному мисленні [73]. Вважаємо, що робота в рамках даної навчальної програми дозволяє навчити людину «мислити про мислення», зіставляти позицію рефлексуючої і позицію діяча, зробити рефлексію свідомою і легко здійсненою при будь-яких умовах для вирішення будь-яких завдань, показати необхідність і створити внутрішню потребу використовувати рефлексію при вирішенні педагогічних завдань.

Рефлексія педагогічної діяльності суб'єктності в процесуальному плані і суб'єктивна в змістовному, а педагогічна інтуїція є базою для рефлексивних дій педагога. З іншого боку, рефлексія педагогічної діяльності як вид розумової діяльності повинна мати протиріччя, проблему, мету, об'єкт, предмет рефлексії. Рефлексія педагогічної діяльності ґрунтується на індивідуально-психологічних та індивідуально-професійних особливостях педагога з урахуванням соціально-освітніх умов.

А. Помині виділяє такі умови для організації процесу рефлексії педагогічної діяльності, як колективна розумова діяльність; поліпредметний характеру змісту роботи, що забезпечує багатостороннє рішення проблем; особистісно-орієнтований підхід та зона найближчого професійного розвитку педагога; професійне самовизначення педагога в рамках вирішуваної проблеми, поетапний підхід до розвитку рефлексії (мотиваційний, абстрагування та об'єктивації педагогічної діяльності); організація процесу рефлексії на різних рівнях; наявність програмно-методичного забезпечення курсової підготовки [69]. Визначено цільові установки, засоби і форми організації діяльності педагога в процесі професійної освіти на різних рівнях.

Мотиваційно-проблемний рівень спрямований на визначення та формулювання багаторівневої педагогічної проблеми; провідними формами організації є рефлексивно-аналітичний діалог та організаційно-діяльні ігри;

провідними засобами – аналіз педагогічної діяльності, диференціація педагогічної діяльності за рівнями її диференціації. Результатом діяльності на модельно-кристалізаційному рівні є первинна диференціація педагогічної інформації; в якості форм виступають проблемна лекція, семінар, семінар-практикум, консультації; провідний засіб – сприйняття педагогічної інформації. На модельно-інтерпретаційному та практичному рівнях застосовуються і рефлексивно-аналітичний діалог, і рефлексивно-аналітичний тренінг. Результатом діяльності на модельно-інтерпретаційному рівні є первинно систематизована педагогічна інформація; провідними засобами – аналіз та відбір необхідної інформації, на практичному рівні в якості результату виступає модель рішення педагогічної проблеми, засоби – моделювання, проєктування та систематизація педагогічної інформації.

Цільовою установкою на методологічному рівні є формування методологічних педагогічних знань; провідною організаційною формою є організаційно-діяльнісна гра, а засобами виступають аналіз педагогічної діяльності, моделювання, проєктування та систематизація педагогічної інформації. Таким чином, у запропонованій моделі організації рефлексії педагогічної діяльності педагог виступає, з одного боку, як суб'єкт діяльності, з іншого, як об'єкт діяльності оргкерівника рефлексивної діяльності. У процесі рефлексії оргкерівник впливає не лишена професійну особистість педагога, але і на його прояв як цілісності, але цей вплив має мати опосередкований характер.

Педагогічна рефлексія вчителя, на думку Г. Біктагірової, постає як: цінність – регулятором педагогічної діяльності (аксіологічний аспект); мета, спосіб, форма, функція діяльності, її результат та критерій (діяльнісний аспект); концентроване вираження особистості педагога (особистісний аспект) [10]. Для нашого дослідження цікавий комплекс дидактичних умов, запропонованих автором, який забезпечує ефективність розвитку педагогічної рефлексії в процесі підвищення кваліфікації, який включає:

- необхідність системно розкрити на теоретичному та практичному рівнях особливості педагогічної рефлексії та її значимість в структурі професійної компетентності вчителя;
- дидактико-методологічні підходи, розроблені і впроваджені в процесі курсової підготовки, що забезпечують розвиток компонентів педагогічної рефлексії з урахуванням взаємозв'язку і взаємозумовленості;
- вибудовування освітнього процесу в різних формах навчання (ділові ігри, проєктування, мікродослідження, практичні заняття, лекції-дискусії тощо), варіюючи їх змістовні основи, забезпечуючи індивідуальні вміння слухачів курсів, враховуючи змістовне насичення і особливості розумової діяльності;
- розвиток таких умінь рефлексивної діяльності як системний аналіз, порівняння, висунення припущень, розумовий експеримент, абстрагування, алгоритмізація, моделювання, проєктування своєї діяльності;
- застосування системної діагностики та самодіагностики вихідного рівня педагогічної рефлексії та динаміки її розвитку.

Конструктивна професійна рефлексія, на думку Л. Кунаковської, передбачає усвідомлення своїх особистісних професійних якостей, етапів свого професійного шляху, педагогічного досвіду в цілому, своїх успіхів, переживань і труднощів в роботі, себе в якості суб'єкта діяльності. Рефлексія розглядається як фактор самовдосконалення педагога [52]. Процес самовдосконалення розуміється як «рух» педагогічної свідомості по «вертикалі», тобто від «Я – реального» до «Я – ідеального» в професійній діяльності, безперервний пошук і аналіз зростання на основі внутрішнього спонукання педагога, розширення меж його суб'єктного буття. Професійне самовдосконалення вчителя пов'язано з рефлексивним способом здійснення і аналізом педагогічної діяльності.

Н. Алексєєвим запропоновано концептуальні схеми рефлексивного мислення, що дозволяє побачити та зрозуміти в доступній формі сенс поняття «рефлексія» та складові розвитку рефлексивного мислення [2].

Кожна з наведених схем має своє певне функціональне призначення: перша схема розкриває структуру процесу рефлексії, друга – процес постановки рефлексивного завдання, третя – схема проєктної дії, яка фіксує синтез рефлексії та проєктування.

Інноваційна діяльність, на думку В. Слободчикова, розглядається в просторі цілком певної соціальної практики; спрямована на вирішення комплексної проблеми, яку породжує зіткненням сформованих і ще тільки стають норм практики або – невідповідністю традиційних норм новим соціальним очікуванням; передбачає фіксацію інноваційного досвіду, його культурне оформлення і механізми трансляції; здійснюється не в просторі ідей і не тільки в просторі дій окремого суб'єкта, але стає справді інноваційною тільки тоді, коли набуває культурний радикал, коли інноваційний досвід здійснення цієї діяльності стає доступним іншим людям. Особливий сенс інноваційної діяльності полягає в спрямованості на перетворення існуючої практики або – на породження принципово нової практики. В цьому випадку в ній повинен бути присутнім вектор «інституціоналізації» – організаційно-управлінське оформлення нововведень та їх нормативне закріплення в практиці [80]. Ці критерії виділення інноваційної діяльності від інших видів діяльності визначають важливість формування рефлексивної позиції у суб'єктів інноваційної діяльності.

Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини, в тому числі і педагогічної. О. Гребенюк і М. Рожков розглядають педагогічну інновацію як зміни, спрямовані на поліпшення процесів розвитку, виховання і навчання школярів [22]. Розуміючи інновації в освіті в широкому сенсі як внесення нового, зміна, вдосконалення і поліпшення існуючого, автори представляють їх як характеристику освіти, що впливає з його основного сенсу, сутності і значення. відносність новизни в особистісному і часовому плані обумовлена необхідністю здійснення педагогами інноваційної діяльності, до основних функцій якої відносяться прогресивні зміни

педагогічного процесу і його компонентів: цілей; змісту; засобів, способів і прийомів навчання, розвитку і виховання школярів.

Педагогічні інновації можуть привести до позитивних змін педагогічного процесу і його компонентів, до підвищення якості освіти школярів, до зростання професійної майстерності педагогічних і керівних кадрів.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми розвитку рефлексивних здібностей щодо проблеми професійного розвитку педагогічних кадрів, виявлено такі організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування у педагога рефлексивної позиції в процесі професійної освіти.

Перша умова – створення ситуацій осмислення сутності та пошуку нових смислів педагогічної праці в рамках парадигми освіти, орієнтованої на розвиток індивідуальності кожного учня. Ця умова реалізується в процесі цілеспрямованої роботи фахівця системи професійної освіти щодо осмислення сутності нової ролі педагога – менеджера індивідуального розвитку учнів.

Друга умова – стимулювання процесів становлення ціннісно смислових установок педагога на усвідомлене управління власною професійною діяльністю та пізнавальною діяльністю учня. Ця умова реалізується в процесі обговорення філософських та психологічних підстав індивідуалізації освіти, через освоєння способів управління власною діяльністю та діяльністю учнів в умовах невизначеності освітньої дійсності та формування навичок відповідального вибору варіативних способів вирішення педагогічних завдань.

Третя умова – систематичне збагачення системи знань педагога про рефлексії, прийоми та способи її здійснення, про значущість рефлексії в структурі професійної компетентності сучасного педагога. Ця умова реалізується в процесі навчальних занять, спрямованих на усвідомлене засвоєння педагогами теоретичних і методичних аспектів рефлексії, а також в

процесі освоєння і застосування різних рефлексивних методик при організації освітньої діяльності педагогів.

Четверта умова – постійний розвиток інтелектуальних умінь педагога для здійснення рефлексії в педагогічній практиці, формування навичок застосування різних стратегій, що сприяють рефлексивному виходу. Ця умова реалізується в процесі практичних занять з педагогами, тренінгів, ділових ігор, методичне завдання яких є освоєння конкретних прийомів рефлексивної діяльності та розвиток інтелектуальних здібностей педагогів.

П'ята умова – формування інформаційно-освітнього середовища, забезпечує вибудовування педагогом індивідуального маршруту професійного розвитку на основі осмислення процесів та результатів професійної діяльності. Ця умова реалізується при цілеспрямованій роботі фахівців методичних служб щодо створення комплексу інформаційних, технічних та навчально-методичних умов, що дозволяють кожному педагогу вибудовувати індивідуальний маршрут професійного розвитку на основі рефлексії умов, процесів і результатів власної професійної діяльності.

Ці умови забезпечують, на наш погляд, успішне формування у педагога рефлексивної позиції в процесі професійної освіти.

На основі висновків, отриманих в ході теоретичної частини дослідження; аналізу виявлених організаційно-педагогічних умов, забезпечують ефективне формування у педагога рефлексивної позиції; бачення необхідності зміни професійної ролі викладача розроблено модель формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

1.3. Критерії та показники оцінки рівня сформованості рефлексивної позиції у майбутнього педагога

Для розробки критеріїв і показників оцінки рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції необхідно визначити місце рефлексивності в

структурі психіки людини, виявити рівні прояву рефлексії; проаналізувати різні підходи до визначення показників сформованості рефлексивної позиції.

Рефлексивність поряд з інтелектом, навчанням і креативністю є системною психічною властивістю, що належить до когнітивної підсистеми психіки. Значення рефлексії як особливої пізнавальної дії полягає, на думку С. Маланова, «в уточненні людиною своїх знань про себе, про свої можливості і здібності, в з'ясуванні підстав своїх знань про предметний світ, у встановленні того, як у нього самого вироблялися ті чи інші знання та уявлення, уміння і здібності, відносини і оцінки» [58, с. 192].

Формування у людини рефлексивної позиції починається з раннього віку під впливом на нього соціальних умов. Результати досліджень Л. Виготського дозволяють зробити висновок про те, що початковою формою рефлексії є мовленнєва відмінність себе від своєї діяльності, так звана, рефлексія; в дошкільному віці формується порівняльна рефлексія; в молодшому шкільному віці – визначальна рефлексія; в підлітковому віці – особистісна рефлексія [19]. Спеціальні дослідження динаміки рефлексії у дорослих недостатньо висвітлені в літературі. У дорослої людини, на думку А. Карпова, при «сформованості загального рівня рефлексивності і «вирівнювання» інтелектуальної, особистісної, комунікативної та кооперативної рефлексії відбувається ускладнення, а також наростає варіативність використовуваних рефлексивних стратегій, що пов'язано, в першу чергу, з професіоналізацією особистості та прийняттям нових соціальних ролей. Крім того, підвищене навантаження рефлексивні процеси витримують в періоди різних вікових криз, що мають місце як в особистісному плані, так і в плані кар'єри. Переживання кризи передбачає переосмислення власної життєдіяльності та ре-адаптацію особистості до зовнішніх і внутрішніх умов через усвідомлену побудову нових життєвих стратегій» [35, с. 64]. Це свідчить про те, що загальний рівень рефлексивності, сформований до початку педагогічної діяльності, можна цілеспрямовано розвивати в процесі професійної освіти.

Визначимо місце рефлексивності в структурі психіки людини. А. Карпов розглядає рефлексію як психічний стан, як психічний процес і як інтегральну психічну властивість.

Рефлексія, як психічний стан, володіє наступними властивостями: вона не має власного змісту; завжди похідна від деякого іншого стану; забезпечує суб'єктність, породжуючи нову якість – хвилювання та усвідомлюваність суб'єктом своїх власних станів; може варіюватися від елементарних рефлексивних операцій самоконтролю за своєю поведінкою до повної самозаглибленості, що межує з медитативними станами; висока ступінь динамічності і лабільності рефлексії. Рефлексія є універсальним регулятором – завдяки регулятивній функції здійснюється інтеграція всіх основних компонентів психіки. Властивості рефлексії як психічного стану можуть стати основою для визначення конкретних показників прояву ціннісних та інтелектуальних критеріїв рівня сформованості рефлексивної позиції у педагога.

Рефлексія як психічний процес включає в себе в якості своїх операційних компонентів інтегральні процеси: ціле утворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, програмування, планування, контроль та самоконтроль і базується на їх синтезі. Уміння педагога здійснювати перераховані дії можуть охарактеризувати операційний рівень сформованості рефлексивних навичок і стати основою для визначення показників, які розкривають інтелектуальний та діяльнісний критерії рівня сформованості рефлексивної позиції у педагога.

Рефлексивність як психічна властивість є унікальною для людини, «саме вона виділяє людину серед всіх інших живих істот, надає специфіку і винятковість людській психіці» [35, с. 93]. Рефлексивність розглядається професійно-важливою якістю професій, заснованих на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Рефлексивність як психічна властивість може стати основою для розробки показників, що відображають ціннісний критерій рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції.

Для визначення міри рефлексивності людини А. Карповим і В. Пономарьової була розроблена психологічна методика [34], що складається з тверджень, спрямованих на виявлення думки досліджуваних за чотирма групами питань: ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія реальної діяльності, розгляд майбутньої діяльності, рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми. Дана методика може використовуватися для діагностики з метою виявлення актуального заходу рефлексивності педагога. Застосування методики дозволяє виявити групи людей з високою та низькою мірою рефлексивністю та визначити їх характерні властивості.

На підставі емпіричних досліджень А. Карпов виділяє такі рівні рефлексії в залежності від ступеня складності рефлексуючого змісту [34]:

- перший рівень включає рефлексивну оцінку особистістю актуальної ситуації, оцінку своїх думок і почуттів в даній ситуації, а також оцінку поведінки в ситуації іншої людини;
- другий рівень передбачає побудову суб'єктом судження щодо того, що відчуває інша людина в тій же ситуації, що вона думає про ситуацію і самого суб'єкта;
- третій рівень включає уявлення думок іншої людини про те, як він сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думку суб'єкта про самого себе;
- четвертий рівень містить в собі уявлення про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта з приводу думок іншого про поведінку суб'єкта в тій чи іншій ситуації.

На думку А. Карпова, виділення цих рівнів відкриває можливість розгляду властивості рефлексивності в двох вимірах: в аспекті ступеня її вираженості як особистісної властивості та в аспекті рівня складності рефлексування, до якої здатний піднятися суб'єкт. Таким чином, можна зробити висновок про те, що рефлексивність, будучи системною психічною властивістю людини, має певну міру вираженості у людини, а вираз цього заходу числом дозволяє досліднику оцінювати її зміни під впливом

навчальних чинників. А запропоновану вище методику можна застосувати для оцінки ефективності діяльності фахівця з формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції в процесі формальної освіти.

Розглядаючи рефлексію як сутність людської свідомості та з огляду на форми її прояву, виділено такі рівні сформованості рефлексивної позиції у педагогів: інтуїтивний, рецептурний, інструментальний, творчий, методологічний. Уточнення проявів того чи іншого рівня здійснюється на основі рівня складності рефлексуючого змісту та рефлексивних стратегій.

Інтуїтивний рівень сформованості рефлексивної позиції у майбутнього педагога характеризується неусвідомленим застосуванням рефлексії у професійній діяльності: у педагога спостерігається потреба аналізувати процеси та результати власної професійної діяльності, він має інтуїтивні уявлення про деякі прийоми, сприяють рефлексивному виходу, але він не володіє запасом теоретичних знань та практичних навичок здійснення рефлексії власної діяльності.

Рецептурний рівень характеризується знанням прийомів і методів виходу в рефлексивної позиції по заданих алгоритмах (рецептами); у педагога сформована думка про необхідність здійснення рефлексії у професійній діяльності, але воно не є особистісно присвоєним; педагог володіє теоретичними знаннями з проблеми рефлексії і прийомами її здійснення, але користується ними на репродуктивному рівні, нерегулярно, недостатньо усвідомлено.

Інструментальний рівень сформованості рефлексивної позиції характеризується переходом до усвідомленого застосування рефлексії у професійній діяльності: педагог розуміє, що рефлексія сприяє усвідомленому здійсненню професійної діяльності, бачить її роль в управлінні своєю діяльністю та діяльністю інших суб'єктів освітньої практики.

Творчий рівень свідчить про готовність педагога використовувати рефлексію як засіб, що забезпечує продуктивність професійної діяльності педагога; педагог стає менеджером процесів розвитку особистості школярів.

Усвідомлюючи ціннісні та інструментальні можливості рефлексії в зміні педагогічної дійсності і себе як суб'єкта професійної діяльності, педагог здатний проєктувати професійну діяльність та вибудовувати індивідуальний маршрут професійного розвитку.

Методологічний рівень характеризується здатністю педагога виходити за межі свого власного «Я» і зовнішнього світу та усвідомлення своєї єдності зі світом. На методологічному рівні педагог здатний не тільки осмислювати, але обґрунтовувати зміни освітньої діяльності, суб'єктом яких він є. Педагог усвідомлює цінність рефлексії як засобу пізнання навколишньої дійсності, використовує її апарат для пояснення різних життєвих і педагогічних явищ, застосовує рефлексію як засіб розвитку власної індивідуальності і індивідуальності школярів, тобто стає автором власного життя і створює умови для проєктування кожним школярем власного способу життя.

Критерій – ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Критерій вказує на наявність тієї чи іншої властивості у об'єкта, процесу або явища. Показник – це, за якому можна судити про розвиток; відображає вимірювану сторону критерію.

Розглядаючи позицію рефлексії як систему ціннісних, когнітивних, інтелектуальних і діяльнісних відносин його до освітньої дійсності і суб'єктам освіти, засновану на критичному осмисленні підстав, характеру, структури, процесів і результатів власної професійної діяльності, ми виділяємо чотири критерії рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції. Ціннісний критерій відображає сукупність ціннісних та смислових установок педагога до здійснення рефлексії в професійній діяльності. Когнітивний критерій відображає систему уявлень і знань педагога про рефлексії, її концептуальні схеми, прийоми і методи здійснення. Інтелектуальний критерій відображає сукупність умінь і навичок педагога здійснювати рефлексію власної професійної діяльності. Діяльнісний критерій відображає сукупність практичних дій педагога щодо здійснення рефлексії в педагогічній практиці.

Критерій є міра ступеня близькості до мети, а в процесі нашого дослідження педагогічним завданням є формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції, то це і зумовило необхідність визначення критеріїв і показників результативності діяльності фахівця системи професійної освіти, спрямованої на формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції. З метою вибудовування системи показників, які розкривають кожен із критеріїв (ціннісного, когнітивного, інтелектуального, діяльнісного) проаналізуємо показники рівня розвитку рефлексивних здібностей, розроблених сучасними дослідниками.

У дослідженні А.А. Бехоева виділяє наступні показники:

- потреба в професійній рефлексії, позитивне ставлення до її використання в педагогічній теорії і практиці;
- знання теоретичних основ професійно-педагогічної рефлексії, готовність до їх застосування в науковій та практичній діяльності;
- професійно-педагогічні вміння вчителя щодо здійснення рефлексивної діяльності;
- емоційно-вольова складова рефлексивних дій;
- оцінка результатів рефлексивної діяльності [8].

Дані показники дозволяють визначити готовність майбутніх вчителів до рефлексивної діяльності, за умови їх доопрацювання можна судити і про готовність педагога-практика до рефлексивної діяльності.

У дослідженні В. Єлісєєва, спрямованої на обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов для розвитку рефлексивної культури майбутніх вчителів, визначені наступні критерії:

- наявність уявлень про рефлексивні орієнтири життя та професії;
- прагнення до усвідомлення та переосмислення особистісних і професійних орієнтирів свого життєвого шляху;
- створення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності і життєдіяльності в цілому;

- рефлексія статусного зростання в особистісному і професійному плані, прагнення до усвідомлення власної особистісної та професійної індивідуальності;
- реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісного професійного саморозвитку [28].

Рефлексивна культура є більш широким поняттям, ніж поняття рефлексивної позиції педагога, проте, частина запропонованих критеріїв можуть стати корисними для розробки критеріїв сформованості рефлексивної позиції у педагога за умови їх конкретизації.

Найбільш продуктивним підходом до розробки критеріїв і показників є, на наш погляд, підхід І. Стеценко, в рамках якого виділяються наступні структурні компоненти рефлексивної діяльності: мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, афективний, оцінний та морально-вольовий блоки [86].

У зміст мотиваційно-цільового блоку входять стійке позитивне ставлення до здійснення рефлексивної діяльності, особистісна зацікавленість в рефлексивній діяльності, потреба в удосконаленні педагогічної рефлексії, усвідомлення цілей використання педагогічної рефлексії в роботі вчителя, потреба в осягненні себе через дію інших, усвідомлена потреба в систематичній самоосвіті.

У зміст когнітивно-операційного блоку входить система знань, розкривають теоретичні основи педагогічної рефлексії, конкретизують процес самосвідомості та спрямовані на міжособистісне пізнання; рефлексивні вміння, пов'язані з процесом самосвідомості, спрямовані на міжособистісне пізнання та забезпечують контрольну і конструктивну функції відносно до власної діяльності; метакогнітивні навички (формулювання гіпотез, планування, передбачення наслідків, постійний контроль поточної діяльності та ін.).

У афективний блок входять почуття впевненості в успіху становлення педагогічної рефлексії, задоволеність при оволодінні рефлексивними

вміннями і необхідність їх застосування у власній педагогічній діяльності з метою підвищення результативності вчительської праці.

В оціночний блок входять дії, спрямовані на виявлення правильності скоєних дій: постановки цілей, перекладу її в конкретні педагогічні завдання, відповідність змісту діяльності поставленим завданням, ефективність застосовуваних методів, причини успіхів та невдач.

У зміст морально-вольового блоку входять наполегливість, передбачливість, самокритичність, самовладання, відкритість у спілкуванні, цілеспрямованість, відповідальність при прийнятті рішень та ін.

У процесі аналізу різних підходів до розробки показників розвитку рефлексивних здібностей розроблено систему показників.

Ціннісний критерій, що відображає сукупність ціннісних і смислових установок педагога до здійснення рефлексії в професійній діяльності, розкривається за допомогою наступних показників:

- потреба в здійсненні рефлексії;
- прагнення до усвідомлення і переосмислення особистісних та професійних орієнтирів;
- усвідомлення необхідності безперервного здійснення рефлексії в процесі професійної діяльності;
- стійке позитивне ставлення до здійснення рефлексивної діяльності;
- терпимість до різних думок і критичних висловлювань учасників освітньої практики;
- конструктивний підхід до результатів рефлексивної діяльності;
- нагальна вимога розвитку і самореалізації в процесі рефлексії професійної діяльності.

Когнітивний критерій, що відображає систему уявлень і знань педагога про рефлексію, її концептуальні схеми, прийоми та методи здійснення, розкривається через наступні показники:

- наявність уявлень про сутність рефлексивної позиції педагога відносно до власної професійної діяльності;
- розуміння призначення та цільових установок виходу в рефлексивну позицію;
- вміння виділяти предмет рефлексивного осмислення;
- вміння встановлювати причини рефлексивного виходу;
- володіння засобами та прийомами рефлексії відносно до власної професійної діяльності;
- визначення оптимальної частоти виходу в рефлексивну позицію відносно до власної професійної діяльності;
- розуміння ролі рефлексії в процесі професійного розвитку.

Інтелектуальний критерій, що відображає сукупність умінь та навичок педагога щодо здійснення рефлексії, розкривається за допомогою наступних показників:

- усвідомлення в будь-якій педагогічній ситуації проблем і оформлення їх у вигляді педагогічних завдань;
- конкретизація педагогічних завдань в поетапні й оперативні;
- створення поля варіативних можливостей для вирішення педагогічних завдань;
- аналіз педагогічної ситуації в динаміці її розвитку;
- об'єктивна оцінка педагогічних фактів і явищ;
- дохідливий і аргументований виклад власної точки зору;
- побудова нових смислів і цінностей педагогічної праці на основі самоаналізу власної діяльності та досвіду.

Діяльнісний критерій, що відображає сукупність практичних дій педагога щодо здійснення рефлексії в педагогічній практиці, розкривається за допомогою наступних показників:

- осмислення відчуттів, почуттів, переживань в процесі професійної діяльності;

- аналіз своїх професійних дій і вчинків;
- письмова фіксація фактів і думок, що виникають в процесі реалізації та осмислення професійної діяльності;
- здійснення пошуку нових методів та прийомів роботи з дітьми;
- орієнтація на того, хто навчається як на активно розвиваючого суб'єкта при постановці і вирішенні педагогічних завдань;
- зіставлення різних точок зору, залучення різноманітних теорій до вирішення педагогічних завдань;
- перестроювання в міру зміни педагогічної ситуації.

На основі цих критеріїв і показників складено карту самооцінки рівня сформованості у майбутнього педагога рефлексивної позиції (Додаток В).

Необхідність оцінки рівня сформованості у майбутнього педагога рефлексивної позиції за допомогою самооцінки визначається, перш за все, впливом самооцінки на ефективність діяльності людини та подальший розвиток його особистості. Сам термін «самооцінка» трактується як оцінка самого себе, своїх достоїнств і недоліків [82]. З точки зору психології самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. самооцінка є найважливішим регулятором поведінки особистості. Від рівня самооцінки залежать взаємини людини з навколишнім світом, його критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток його особистості [22]. Цим і пояснюється необхідність відстеження рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції, перш за все, самим педагогом.

Таким чином, людина оцінює себе двома шляхами: шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і шляхом порівняння себе з іншими людьми. При роботі з картою самооцінки рівня сформованості рефлексивної позиції педагог, перш за все, співвідносить рівень своїх домагань до виконання тієї чи іншої дії і власних уявлень про рівень сформованості навички. Мета проведення самооцінки – визначення

рівня власних можливостей, співвіднесення власних досягнень або невдач в процесі освітньої діяльності. У зміст роботи з картою входять зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я». У результаті роботи з картою самооцінки відбувається зміна особистісних установок педагога, підвищення ефективності освітньої діяльності та визначення напрямків для подальшого професійного розвитку.

Висновки до розділу 1

За підсумками теоретичного дослідження з проблеми формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога варто зосередитися на таких висновках.

1. Рефлексія і рефлексивна позиція є загальнонауковими культурними поняттями, розглядаються в дослідженнях з філософії, психології, педагогіки; питання про роль рефлексії в життєдіяльності людини, про формування рефлексивної позиції є актуальними для сучасних вчених. Рефлексія є базовою складовою професійної підготовки педагога, а формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога обумовлено, перш за все, новими вимогами до рівня його професійної підготовки, що і визначає актуальність формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

2. Складність і багатозначність самого поняття «рефлексія», різні підходи до його розгляду, відсутність однозначного тлумачення поняття рефлексивної позиції майбутнього педагога визначають необхідність уточнення методологічної бази дослідження. Нам близька позиція прихильників екзистенціального підходу, що визначають рефлексивну позицію людини як позицію «будівельника», – «діяча» свого власного життя на основі рефлексії власного буття. На основі вивчення робіт сучасних вчених, провідних дослідження в галузі педагогіки, андрагогіки, акмеології, уточнено визначення цього поняття. Рефлексивну позицію педагога розглянуто як систему ціннісних, когнітивних, інтелектуальних та діяльнісних відносин його до освітньої дійсності і суб'єктів освіти, засновану на критичному осмисленні характеру, структури, процесів і результатів власної професійної діяльності.

3. Процес формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога може бути керованим і успішним при виконанні таких умов: створення ситуацій осмислення сутності та пошуку нових смислів

педагогічної праці; становлення ціннісно-сміслових установок педагога на усвідомлене управління власною професійною діяльністю та пізнавальною діяльністю учнів; збагачення системи знань про рефлексію, прийоми та способи її здійснення, про значимість рефлексії в структурі професійної компетентності; розвиток інтелектуальних умінь педагога для здійснення рефлексії в педагогічній практиці; формування інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує вибудовування педагогом індивідуального маршруту професійного розвитку на основі осмислення умов, процесів і результатів професійної діяльності.

4. У результаті навчального взаємодії фахівця системи професійної освіти з педагогом здійснюється послідовний розвиток рефлексивних здібностей, нарощування і ускладнення рефлексивних стратегій та перехід на більш високий рівень сформованості рефлексивної позиції. У процесі теоретичного дослідження виділено інтуїтивний, рецептурний, інструментальний, творчий та методологічний рівні сформованості у педагога рефлексивної позиції. Ефективність практичної діяльності, спрямованої на формування у майбутнього педагога рефлексивної позиції, можна оцінити за допомогою ціннісного, когнітивного, інтелектуального та діяльнісного критеріїв, розкриваються за допомогою системи показників, які відображають ціннісні, психологічні, інтелектуальні та діяльнісні прояви рефлексивної діяльності. Розроблена система критеріїв і показників склала основу процесу самооцінки педагогом рівня сформованості рефлексивної позиції майбутнього педагога.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Проєктування практичної діяльності, спрямованої на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти

Практична робота здійснювалася у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка Навчально-науковому інституті педагогіки і психології протягом викладання дисциплін «Освітні технології у вищій школі» для спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки» освітньої програми «Педагогіка вищої школи», на семінарах та конференціях.

Проєктування практичної діяльності з проблеми формування рефлексивної позиції здійснювалася в чотири етапи: діагностичний, концептуальний, що моделює і технологічний.

На діагностичному етапі здійснювалося дослідження актуальних проблем професійної освіти педагогічних кадрів. Програма дослідження складалася з включеного спостереження за організацією процесу професійної освіти педагогічних кадрів, моніторингу процесів організації методичної діяльності та курсової підготовки педагогів, інтерв'ювання педагогів і анкетування фахівців системи професійної освіти педагогічних кадрів.

Спостереження здійснювалося на курсах і семінарах, що проводяться фахівцями кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Навчально-науковому інституті педагогіки і психології. Мета спостереження – виявити, яким чином викладачі системи професійної освіти сприяють розвитку рефлексивних здібностей педагогів на навчальних заняттях. Ця робота поклала початок формуванню інформаційного банку, що містить прийоми і методики, що забезпечують рефлексивні позицію педагогів.

У сфері наших інтересів були два конкретних питання: перший – здійснювалася на навчальних заняттях рефлексія спільної діяльності викладача і слухачів, другий – чи передбачалося на заняттях вивчення теорії з проблеми рефлексії і освоєння прийомів здійснення рефлексивних виходів.

В інтерв'юванні, направленому на виявлення емпіричних уявлень педагогів про рефлексії, її роль та функції у професійній діяльності, взяли участь 10 педагогів шкіл міста Суми. Інтерв'ю складалося з п'яти питань:

1. Чи знайоме вам поняття «рефлексії»?
2. У чому сутність цього поняття?
3. Чи здійснюєте Ви рефлексію в процесі своєї професійної діяльності?

Яким чином?

4. До яких результатів Ви приходите в процесі здійснення рефлексії?
5. Яким чином Ви застосовуєте результати рефлексивного осмислення?

Провівши контент-аналіз відповідей, ми отримали наступні результати: всі педагоги чули про поняття рефлексії, але вірно визначили сутність цього поняття 20,4% опитаних, мають деякі уявлення про поняття 42,6%, не змогли дати відповідь 37% педагогів. Велика частина респондентів здійснює рефлексію в процесі своєї професійної діяльності: 57,4% педагогів постійно, 16,7% – періодично; 25,9% педагогів відповіли, що не здійснюють рефлексію. На питання про способи здійснення рефлексії ми отримали відповіді лише від 46,3% педагогів, та й то вони (відповіді) не відрізнялися різноманітністю. Справедливості заради варто відзначити, що педагоги бачать роль рефлексії в професійній діяльності: рефлексія допомагає удосконалювати свою діяльність (40,7%), завдяки рефлексії відбувається осмислення і аналіз власної діяльності (14,8%), на основі рефлексії відбувається проектування майбутнього (7,4%). Таким чином, можна сформулювати висновок про те, що рівень теоретичних знань про рефлексію та ступінь володіння практичними навичками її здійснення у респондентів є недостатнім для роботи в умовах нової парадигми освіти.

На питання «Які зміни освітньої дійсності є пріоритетними на сучасному етапі розвитку системи освіти?» всі респонденти (100% від числа опитаних) вказали зміна цільових орієнтирів, форм та методів роботи педагогів. Причому вказали необхідність освоєння педагогами технологій, спрямованих на активізацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, – 50% опитаних; інформатизацію системи освіти – 42,5%; освоєння технологій, спрямованих на особистість учня – 22,5%.

85% респондентів усвідомлюють необхідність зміни професійної ролі педагога, причому освоєння ролі менеджера освітнього процесу відзначають 32,5% опитаних, перехід до суб'єкт-суб'єктним відносинам з учнями – 22,5%. Про зміну позиції педагога як суб'єкта професійної освіти пишуть 35% анкетованих і вважають, що педагог – це та особистість, яка самовдосконалюється.

На питання «Якими професійними вміннями необхідно володіти педагогу, щоб адекватно реагувати на ці зміни?» були отримані такі відповіді: готовність до прийняття нового – 42,5%; компетентність – 40%; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями – 27,5%; бажання вчитися самому – 17,5%; знання сучасних освітніх технологій – 15%; рефлексія – 7,5%; знання предмета – 7,5%; володіння основами психологічних знань – 7,5%. А також були вказані широкий кругозір, ініціатива, комунікабельність, толерантність, вміння прогнозувати і експериментувати, здійснювати діагностику і випереджальне цілепокладання, працювати з нормативними документами.

Аналізуючи відповіді, можна зробити висновок про те, що фахівці системи професійної освіти, з одного боку, усвідомлюють необхідність змін в освітній дійсності, бачать перспективні напрямки цих змін і конкретні змістовні області методичної та інноваційної діяльності. З іншого боку, рефлексію як професійне вміння, що сприяє адекватно реагувати на зміни освітньої дійсності розглядають лише 7,5% опитаних. Таким чином, не розглядаючи рефлексію актуальним професійною якістю, фахівці системи

професійної освіти не визначають формування рефлексивної позиції у педагогів цільовим орієнтиром у своїй роботі.

На питання «Чи необхідно здійснювати методичний супровід педагогів в період змін? Чому?» всі респонденти відповіли «так». В обґрунтуванні цієї необхідності відзначені наступні чинники: поява нових програм, навчально-методичних комплектів – 42,5%; педагогам важко орієнтуватися у великих обсягах інформації – 35%; багато змін в сучасній системі освіти – 30%; рівень професійної компетентності педагогів не відповідає сучасним вимогам – 27,5%; складність професійних завдань, які вирішують педагоги, – 12,5%; у педагогів недостатньо часу самостійно займатися методичною роботою – 7,5%; високі темпи змін в освітній політиці – 5%.

На питання «Яка роль і функції фахівців системи професійної освіти педагогів на сучасному етапі?» відповіли близько половини анкетованих. Своє призначення як допомога педагогам в успішній соціалізації визначили 17,5% від загального числа опитаних; як супровід педагогів в процесі освоєння нововведень – 15%; як допомогу в подоланні педагогічних стереотипів – 10%; як огорожу педагогів від захоплення змінами на шкоду якості освіти – 5%. Ті респонденти, які не дали відповідь, в індивідуальній бесіді пояснили, що поки не уточнили своєї професійної місії в нових умовах роботи.

На підставі відповідей респондентів можна зробити висновок про те, що в період змін в освіті насправді не всі фахівці системи професійної освіти проявили готовність супроводжувати педагогів в процесі подолання педагогічних стереотипів та інноваційного пошуку сучасних стратегій педагогічної праці.

На питання «У чому сутність процесу професійного розвитку педагога?» ми отримали такі відповіді: професійний розвиток – це здатність змінюватися відповідно до вимог часу 27,5%; самовдосконалення і самоосвіта – 22,5%; процес освоєння нових технологій і форм роботи – 20%;

формування професійної компетентності – 7,5%. Не дали відповіді на питання 22,5% респондентів.

На питання «Які методичні засоби найбільш ефективні для професійного розвитку вчителя?» були отримані наступні відповіді: навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації – 17,5%; організація мережевої взаємодії педагогів – 17,5%; самоосвіта педагогів – 17,5%; робота в проблемних і творчих групах – 15%; індивідуальне консультування – 10%; практична спрямованість курсів – 7,5%; застосування нових технологій освіти дорослих – 7,5%; орієнтація на особисті потреби та запити слухачів – 5%; організація внутрішнього навчання – 5%; варіативність програм курсів підвищення кваліфікації – 5%. А також застосування інформаційно комунікаційних технологій, які б мотивували прийоми, проведення «Круглих столів» та інструктивно-методичних нарад, тренінги, конкурси. Не дали відповідь на питання 17,5% анкетованих.

На питання «Які фактори сприяють успішній соціалізації педагогів?» були отримані такі відповіді: підвищення оплати праці – 17,5% від числа опитаних; особистісна мотивація педагогів – 15%; моральне стимулювання – 10%; сервісні послуги з боку муніципальних методичних центрів – 7,5%; розвиток матеріально-технічної бази освітніх установ – 7,5%; визнання суспільством необхідності і важливості педагогічної праці – 7,5%; професійні конкурси – 5%; прихід в школу інформаційно-комунікаційних технологій – 5%; а також порядність педагогів, підтримка їх з боку методичної служби. На жаль, не відповіли на питання 40% респондентів.

На питання «Які фактори мають негативний вплив на професійний розвиток педагога?» ми отримали такі відповіді: перевантаження педагогів – 17,5%; низька заробітна плата – 15%; відсутність внутрішньої мотивації педагогів – 10%; бюрократизація системи освіти – 7,5%; відсутність у педагогів коштів і часу – 7,5%; великі обсяги нового – 5%; низький престиж професії – 5%. Були відзначені також плутанина в програмах; тупикові ситуації, що виникають у професійній діяльності; несприятливий

мікроклімат; оцінка праці за паперами, а не по практичних результатах; недолік знань і рівня освіти педагогів. Не відповіли на питання 27,5% анкетованих.

Аналізуючи відповіді на питання цієї групи або фіксуючи їх відсутність, можна зробити припущення про те, що уявлення респондентів про сутність і засоби професійного розвитку педагогів; факторах, сприяють професійному розвитку або мають негативний вплив, не відповідають рівню складності місії методичного супроводу педагога в процесі професійного розвитку.

На питання «Які Ваші уявлення про поняття «рефлексія»?» були дані наступні відповіді: аналіз своєї діяльності – 17,5% від числа опитаних; аналіз результативності своєї діяльності та виявлення причин отримання даних результатів з метою визначення траєкторії подальшого професійного розвитку – 12,5%; аналіз педагогічних ситуацій – 5%; усвідомлення того, що відбувається в педагогічній діяльності і виникаючих проблем – 5%; «Конкретизація – аналіз – прийняття рішення» – 2,5%. Не дали відповіді на питання 57,5% респондентів.

На питання «Що може стати предметом думки педагога в процесі рефлексії?» були дані наступні відповіді: діяльність педагога – 27,5% від числа опитаних; результати діяльності – 27,5%; педагогічні засоби – 22,5%; взаємини між учасниками освітнього процесу – 12,5%; педагогічні ситуації і процеси – 12,5%; рівень власного професіоналізму – 10%; проблеми в професійній діяльності – 5%; діяльність учнів – 2,5%; чийсь вчинки – 2,5%; навчальні програми – 2,5%; інновації – 2,5%. Не дали відповіді на питання 22,5% від числа опитаних.

На питання «Які причини, які спонукають педагога осмислювати власну професійну діяльність?» були дані наступні відповіді: прагнення до професійного росту – 45% від загального числа опитаних; незадоволеність результатами власної діяльності – 22,5%; підготовка до атестації – 12,5%; успіхи в своїй діяльності і діяльності колег – 10%; невідповідність

самооцінки і оцінки з боку – 10%; прагнення до отримання якісних результатів у своїй роботі – 7,5%; знайомство з новими технологіями – 7,5%; виникнення проблем – 7,5%; педагогічне середовище – 2,5%; думка батьків і учнів – 2,5%; бажання відповідати сучасним вимогам – 2,5%; творчий підхід до діяльності – 2,5%; стагнація – 2,5%; спілкування з колегами – 2,5%; конфліктні ситуації – 2,5%; бажання уникати помилок – 2,5%. Не дали відповіді на питання 20% від числа опитаних.

На питання «Навіщо педагогу здійснювати рефлексію власної професійної діяльності?» були дані наступні відповіді: для самовдосконалення професійної діяльності – 37,5% від загального числа опитаних; для визначення і запобігання проблем – 22,5%; для осмислення результативності своєї діяльності – 15%; для планування діяльності, спрямованої на позитивні результати – 12,5%; для побудови траєкторії саморозвитку – 12,5%; для розуміння причин того, що відбувається – 7,5%; для розширення можливостей для самореалізації – 5%; для збору портфоліо до атестації – 2,5%; для самооцінки – 2,5%; для задоволення амбіцій – 2,5%. Не дали відповіді на питання 17,5% опитаних.

На питання «Як часто необхідно здійснювати рефлексію?» були дані наступні відповіді: постійно – 50% від загального числа опитаних; за підсумками періодів професійної діяльності (чверті, року, курсу) – 15%; в міру необхідності – 10%; в проблемних ситуаціях – 10%; у вільний час – 2,5%; кожен день – 2,5%; при плануванні роботи – 2,5%. Не дали відповіді на питання 17,5% опитаних.

На питання «За допомогою яких засобів і прийомів педагог може здійснювати рефлексію?» були дані наступні відповіді: спостереження, анкетування – 40% від загального числа опитаних; самоаналіз – 25%; навчання – 12,5%; оцінка діяльності – 12,5%; вивчення педагогічного досвіду – 5%; тренінги – 5%; обговорення – 5%; складання звітів – 2,5%; створення проблемної ситуації – 2,5%; прогнозування – 2,5%; ділова гра – 2,5%. Не дали відповіді на питання 42,5% опитаних.

Тобто, близько третини опитаних вузько визначають рефлексію через аналіз, а більше половини з них не змогли дати відповідь. На підставі відповідей або їх відсутності на питання цього блоку можна припустити про несформованість уявлень у фахівців про рефлексію і способах її здійснення.

На контрольне запитання «Чи є рефлексія засобом професійного розвитку педагога? Чому?» відповіли «так» 47,5% анкетованих, «не знаю» – 37,5%; «Немає» – 15%. Причому, ті респонденти, які відповіли «так», пояснили свою позицію наступним чином: рефлексія дозволяє актуалізувати проблеми в професійній діяльності, підводити підсумки своєї роботи та бачити перспективи подальшого вдосконалення. Ті респонденти, які відповіли «ні», вважають, що рефлексія заважає вчителю.

На друге контрольне питання «Яка роль рефлексії в професійному розвитку педагога?» були дані наступні відповіді про те, що рефлексія:

- дозволяє цілеспрямовано будувати процес професійного розвитку – 37,5% від загального числа опитаних;
- сприяє повноцінному професійному становленню та вдосконаленню – 32,5%;
- сприяє виявленню успіхів або промахів – 12,5%;
- є стимулом до професійної творчості та зростання – 10%;
- дає можливість оцінити себе – 2,5%;
- дозволяє констатувати неуспішність – 2,5%.

Не дали відповіді на питання 27,5% опитаних.

Зіставляючи відповіді на змістовні питання і контрольні, отримуємо, що з одного боку, рефлексія не розглядається як засіб професійного розвитку педагога, з іншого, близько половини респондентів вважають, що рефлексія є засобом професійного розвитку педагога і бачать її роль рефлексії в цьому процесі.

Аналіз фактів, отриманих в процесі спостереження за процесами організації навчальних занять для педагогів, моніторингу ефективності підготовки педагогів, інтерв'ю з педагогами про сутність рефлексії і її ролі в

професійній діяльності, анкетування фахівців системи професійної освіти, дозволив виявити такі протиріччя.

По-перше, рефлексивна позиція є невід’ємною рисою педагога, що орієнтує на розвиток індивідуальності кожної дитини, необхідність формування якої обґрунтована в науковій педагогічній літературі. У концептуальних засадах розвитку федеральної системи педагогічної освіти виділено сім блоків змісту професійної освіти, орієнтованих на формування професійної компетентності педагога, один з семи блоків – блок формування його рефлексивної культури. Причому, на думку Е. Нікітіна [64], цей блок є наскрізним і повинен пронизувати всі блоки педагогічної освіти, але... увагу до цієї проблеми в практиці роботи фахівців системи професійної освіти мало.

По-друге, поняття «рефлексія» і «рефлексивна позиція» є часто вживаними в педагогічному середовищі поняттями (рідкісне заняття або семінар, де ці поняття не застосовуються), однак у педагогів відсутня система теоретичних знань про сутність тих явищ, які вони позначають, про роль та функції рефлексії в житті і професійній діяльності.

По-третє, у своїй професійній діяльності педагога необхідно осмислювати процеси та результати педагогічної праці (аналіз навчального заняття, осмислення причин успіхів або недоліків проведеного уроку, оформлення портфоліо, підготовка до атестації ...), але виконують педагоги цю роботу на інтуїтивному рівні, без усвідомленого застосування різних рефлексивних стратегій.

По-четверте, нова професійна роль педагога – менеджера освітнього процесу – передбачає управління процесами індивідуального розвитку кожного учня і заснована на вмінні педагога осмислювати і враховувати не тільки власну позицію, а й позиції всіх учасників освітнього процесу. На жаль, у педагогів спостерігається недостатній рівень рефлексивності для прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності освітньої дійсності.

Ці протиріччя і зумовили необхідність пошуку організаційно педагогічних умов, що забезпечують формування у педагога рефлексивної позиції.

На концептуальному етапі визначені стратегічні орієнтири дослідно-експериментальної діяльності, уточнено ключове поняття дослідження – поняття рефлексивної позиції педагога і збудовані графічні схеми деяких теоретичних понять.

У пошуках на питання «Навіщо формувати у педагога рефлексивну позицію?» знайдені додаткові докази необхідності формування у педагога рефлексивної позиції:

- погодимося з думкою М. Уоллеса, що рефлексивний компонент в роботі педагога виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя [21], так як неможливо розкрити в процесі базової професійної освіти всі секрети педагогічної праці;

- підтримуємо висновки В. Лаптева і А. Тряпцін [61], що рефлексія забезпечує відкритість особистості нового соціального досвіду, соціалізації людини, його включеності і інтеграції в систему суспільних відносин в умовах динамічності, невизначеності і постійної мінливості сучасного інформаційного суспільства, жителями якого є і наші учні, і педагоги;

- погоджуємося з В. Слободчиковим про те, що становлення індивідуальності людини, як нової цінності освіти, передбачає тотальну рефлексію всього свого життя, звернення всередину себе, вироблення критичного ставлення до способу свого життя [81], також підтверджують необхідність формування у суб'єктів освітньої практики рефлексивної позиції.

Ці причини зумовили необхідність формування такої навчальної атмосфери, в умовах якої педагог освоює нові способи педагогічної діяльності та продовжує свій професійний розвиток. Концептуальною ідеєю

практичної роботи стала ідея формування рефлексивної інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує формування індивідуального маршруту професійного розвитку педагога.

Визначаючи позицію рефлексії педагога як систему ціннісних, когнітивних, інтелектуальних та діяльнісних відносин його до освітньої дійсності і суб'єктів освіти, засновану на критичному осмисленні підстав, характеру, структури, процесів і результатів власної професійної діяльності, розглядаємо її (рефлексивну позицію) як необхідна умова для становлення нової професійної ролі педагога – менеджера освітнього процесу.

Нова професійна роль педагога – роль менеджера освітнього процесу, який в умовах педагогічного достатку вміє робити усвідомлений вибір педагогічних засобів з урахуванням індивідуальності учнів з метою створення умов для задоволення освітніх потреб і розвитку кожної дитини.

Сутність нової ролі полягає в рефлексивній природі педагогічної діяльності, а саме, в управлінні пізнавальною діяльністю кожного учня на основі осмислення ситуацій в умовах освітнього процесу; усвідомленого вибору педагогічних засобів, що забезпечують розвиток індивідуальності школярів; освоєння методів роботи із засобами (вивчення та осмислення наявних, апробація в педагогічній практиці та аналіз ефективності застосування, коригування та адаптація методики використання, розробка нових засобів).

На моделюючому етапі здійснювалося моделювання процесу формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти. Моделювання – це створення моделі будь-якого об'єкта або системи об'єктів), яка служить виразом відносин між об'єктами, її застосування допомагає встановити взаємозв'язок між явищами, діяльністю її складових компонентів. Модель (від фр. *Modele*-зразок, лат. *Modelus*-мера) – умовний образ, зображення, схема, опис. Моделювання є способом конструювання нового знання на основі вивчення наукової і методичної літератури, характерних рис реальних процесів і їх тенденцій і здійснюється

за допомогою уявного експерименту з метою отримання ідеальних уявлень про досліджуваний об'єкт [22; 68].

Модель формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти являє собою педагогічну систему, спрямовану на створення організаційно педагогічних умов, що забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти (див. Рис. 2.1).

Для досягнення цієї мети необхідно вирішення наступних завдань:

- сприяти формуванню ціннісних та смислових установок педагогів на свідомість педагогічної діяльності, на усвідомлене здійснення рефлексії в педагогічній практиці;
- включити в практику роботи фахівців системи професійної освіти розгляд теоретичних та методичних аспектів з проблеми рефлексії;
- застосовувати на заняттях з педагогами різні способи і прийоми здійснення рефлексії, що забезпечують розвиток рефлексивних здібностей;
- формувати в системі професійної освіти рефлексивне інформаційно-освітнє середовище, в умовах якого педагог вибудовує індивідуальний маршрут професійного розвитку.

Зміст розробленої моделі складають теоретичні основи з проблеми рефлексії і рефлексивної позиції педагога, методичні аспекти застосування рефлексії як способу управління власною професійною діяльністю і засоби розвитку суб'єктів освітньої практики. У зміст увійшли наступні питання: історична реконструкція поняття рефлексії; авторські концепції, розкривають різні аспекти рефлексії; концептуальні моделі рефлексії, сутність поняття рефлексивної позиції педагога; роль і функції рефлексії в педагогічній діяльності; методичні аспекти застосування рефлексії як способу управління власною професійною діяльністю та засоби розвитку суб'єктів освітньої практики.

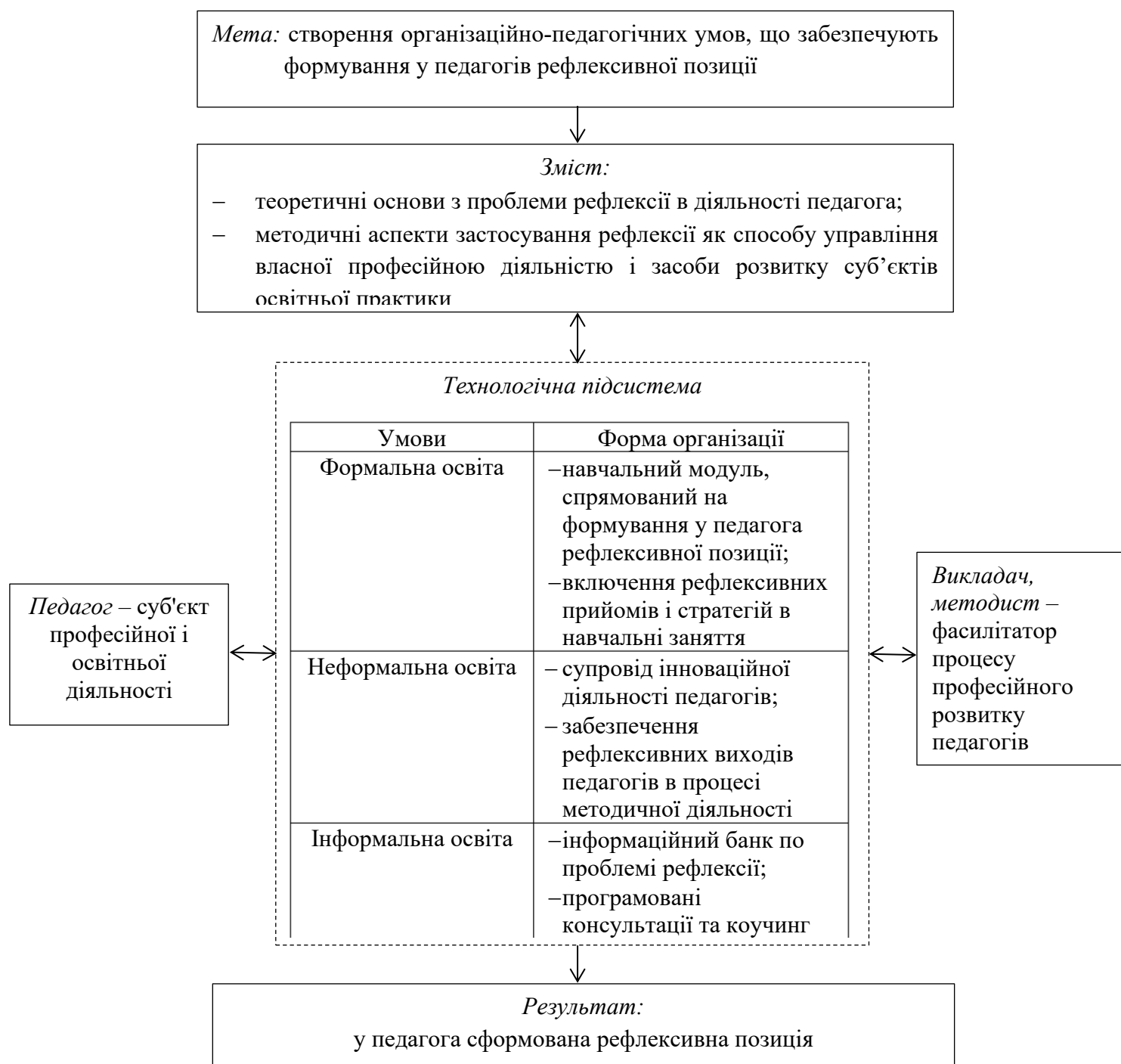


Рис. 2.1. Модель формування рефлексивної позиції педагога в процесі додаткової професійної освіти

Практичної складової змісту є розвиток рефлексивних здібностей у педагогів, діяльнісного освоєння прийомів і способів здійснення рефлексії; формування навичок організації рефлексивних процесів в освітній практиці; стимулювання процесів професійного розвитку педагогів на основі рефлексії.

Технологічна підсистема моделі складається з сукупності засобів, методів та форм організації освітньої діяльності, що підбираються в залежності від умов утворення педагога.

В умовах формальної освіти педагогічних кадрів створення технологічної підсистеми направлено на організацію освітнього процесу щодо освоєння рефлексії як нового знання і цілеспрямованого освоєння різних рефлексивних стратегій. Технологічна підсистема може бути представлена навчальним модулем, спрямованим на усвідомлене формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі курсової підготовки, або включенням теоретичних питань з проблеми рефлексії і застосуванням різних рефлексивних методів на конкретних навчальних заняттях в процесі підвищення кваліфікації.

В умовах неформальної освіти педагогічних кадрів, яке реалізується через роботу професійних об'єднань педагогів, проведення оргдіяльнісних ігор, семінарів та конференцій, створення технологічної підсистеми направлено на організацію методичного забезпечення педагогів в процесі рефлексивних виходів і опосередковане формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога. Технологічна підсистема може включати в себе інформаційно методичний супровід інноваційної діяльності педагогів або стимулювання рефлексивних виходів педагогів в процесі методичної діяльності.

В умовах інформальної освіти створення технологічної підсистеми направлено на використання рефлексії як засобу професійного розвитку педагога в процесі педагогічного спілкування. Технологічна підсистема може являти собою організацію консультування педагогів, заснованого на створенні діагностичних ситуацій осмислення педагогічної дійсності при безпосередньому зверненні педагога або опосередковано через засоби педагогічної преси, а також в процесі створення інформаційної ресурсної бази, що забезпечує задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогів з питань рефлексії.

Практична реалізація конкретних засобів, методів і форм організації освітньої діяльності залежить, перш за все, від індивідуального запиту, рівня професійної підготовленості, індивідуального пізнавального стилю і внутрішньої мотивації педагога до професійного розвитку. Тому найважливішою складовою інформаційно-освітнього середовища як педагогічної системи є педагог з його актуальними і потенційними освітніми потребами. А серед якостей, що характеризують «Ідеального слухача» можна виділити:

- відкритість власного професійного досвіду;
- віра у власні сили для вибору тактики поведінки, найбільш відповідної даної ситуації;
- внутрішній локус (джерело) вибору рішень або оціночних суджень, усвідомлення факту, що вибір – особиста справа, розуміння того, що вибір відображає спосіб життя;
- бажання існувати як процес, так як людина – це не статична сутність, а суцвіття можливостей.

На основі рефлексії, усвідомлюючи і приймаючи можливості, роблячи вибір на користь конкретних рішень, людина рухається до того, щоб бути процесом, яким він насправді внутрішньо і реально є. Цей процес можна уявити як процес вибудовування педагогами індивідуальних освітніх маршрутів. Індивідуальний освітній маршрут педагога – це індивідуальна програма дій, спрямована на реалізацію його особистого потенціалу та професійний розвиток. Для вибудовування індивідуального освітнього маршруту необхідно, з одного боку, формування інформаційно-освітнього середовища, забезпечує можливість вибору змісту, форм і методів освіти, з іншого, забезпечення педагога способами роботи в інформаційно-освітньому середовищі, одним з яких є рефлексія.

Розроблена модель спрямована на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти – суб'єкта власного професійного розвитку, яке розглядається як активне, якісне перетворення

педагогом свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії. Формування ціннісних установок на усвідомленість професійної діяльності, освоєння педагогами ресурсних можливостей рефлексії здійснюється в діяльності. В процесі спільної з педагогами діяльності був розроблений алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту на основі рефлексії. Алгоритм можна розділити на наступні етапи: рефлексія актуальної професійної діяльності; визначення цілей і завдань професійного розвитку; визначення оптимальних способів самоосвіти; здійснення діяльності з самоосвіти; рефлексія діяльності з самоосвіти.

Етап 1 – «Рефлексія актуальної професійної діяльності». Відправною точкою планування самоосвіти є аналіз власних можливостей, умінь, навичок, професійної кваліфікації, тобто рефлексія власної актуальної професійної діяльності (діяльнісний аспект рефлексії). Причому осмислювати й аналізувати доведеться не тільки свої можливості, вміння, навички, а й можливості, вміння і навички своїх учнів (комунікативний аспект рефлексії). Осмислення здійснюється на основі інтеграції ретроспективної і проспективної рефлексії. При обмірковуванні цікавить питання чи труднощі, аналізується його актуальність, які є вміння, їх рівень, яка власна перспектива. Якщо на даному етапі з'ясовується, що наявні у педагога вміння не дозволяють вирішувати поставлені педагогічні завдання, то здійснюється перехід до наступного етапу.

Етап 2 – «Визначення цілей та завдань професійного розвитку». Що необхідно зробити на даному етапі? Очевидно, визначити, які професійні характеристики треба придбати або розвивати, щоб ліквідувати професійні проблеми, задовольнити свої пізнавальні інтереси в реальному житті, домогтися нових успіхів у професійній діяльності. Для самовизначення в професії та професійного розвитку педагогу необхідно попрацювати над пошуком власного сенсу педагогічної діяльності, так як, на думку В. Франкла [89], в екстремальній ситуації великі шанси на виживання мали

ті, хто спрямований в майбутнє, на справу, яка їх чекала, на сенс, який вони хотіли реалізувати (ситуація в системі освіти, коли перед школою формується нове державне і соціальне замовлення, кардинально змінюються умови професійної діяльності педагогів, дійсно носить екстремальний характер). Педагог, виходячи з власного сенсу педагогічної праці, ставить перед собою мети, на досягнення яких він хотів би спрямувати свої зусилля найближчим часом. Йому необхідно проаналізувати ситуацію і конкретизувати шляхи досягнення мети на основі проспективної рефлексії.

Етап 3 – «Визначення оптимальних способів самоосвіти». Спосіб самоосвіти залежить від ситуації, яка виникла, а також від можливостей, бажання, ресурсів самого педагога. визначення способу самоосвіти здійснюється на основі рефлексії власних навичок і способів пізнавальної діяльності, а також аналізу і зіставлення різних варіантів професійного розвитку і вибору тих, які є найбільш оптимальними. Результат роботи на цьому етапі – вибудована траєкторія індивідуальної самоосвіти.

Етап 4 – «Здійснення діяльності з самоосвіти». Цей етап є практичним втіленням своїх задумів по самоосвіті. Треба відзначити, що втілення індивідуальної освітньої траєкторії учителем залежить від ресурсних можливостей освітнього закладу, методичної служби міста та області.

На даному етапі можна розглянути два різних варіанти: можна просто відвідувати курси, читати літературу, а можна спробувати застосувати одержувані знання на робочому місці, здійснюючи рефлексію кожного кроку власної діяльності (інтроспективної рефлексії), тобто, осмислюючи процеси і результати впровадження нового прийому або методики, усвідомлюючи власні досягнення чи помилки.

Якщо застосування освоюваного нового знання відбувається успішно, то воно може бути закріплено в повсякденній педагогічній практиці. В іншому випадку перед педагогом знову виникає проблема, яка створює ситуацію рефлексивного виходу. І знову педагог перед вибором подальшого шляху: він може обговорити виниклі проблеми з колегами або викладачем,

або пошукати відповіді в науково-методичній літературі, а може бути, йому доведеться повернутися на один або два етапи назад і обдумати, чи був правильно обраний спосіб самоосвіти.

Етап 5 – «Рефлексія діяльності з самоосвіти». Провідним завданням даного етапу є осмислення процесу і результатів власної освіти і проєктування конкретних шляхів зміни власної педагогічної практики і включення освоєного знання в навчальний процес.

Шлях самоосвіти у кожного вчителя свій. Формування своєї власної освітньої траєкторії відбувається на основі осмислення, аналізу кожного етапу самоосвіти, тобто рефлексії, яка, набуває особливого значення в процесі перебудови сформованих у людини стереотипів мислення. Завдяки рефлексії, яка виконує на кожному з етапів розвитку різні функції, людина стає здатною не тільки критично проаналізувати колишні підстави і методи діяльності, а й виробити нові розумові стратегії, адекватні новим цінностям. За результатами практичної частини дослідження можна зробити висновок про те, що вибудовування педагогами індивідуального освітнього маршруту сприяло розвитку у них рефлексивних здібностей, формування навичок управління власним професійним розвитком, становленню суб'єктності, формуванню індивідуального стилю професійної діяльності.

У рамках нашої моделі змінюються вимоги і до професійної ролі викладача системи професійної освіти. Однією з нових ролей викладача є роль фасилітатора. Фасилітатором (від англ. Facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти, сприяти) називається тренер, основне виконання завдання якого полягає в стимулюванні та напрямку процесу пошуку інформації. На думку К. Роджерса і Д. Фрейберга, діяльність фасилітатора навчання спрямована в першу чергу на виявлення потреб учнів та створення навчальної атмосфери, в умовах якої навчаються виявляють допитливість, допускають помилки, черпають знання з навколишнього середовища, запозичують їх у інших суб'єктів освітньої практики, витягають з власного досвіду.

Фасилітація – спосіб здійснення навчання, при якому наставник займає позицію помічника і допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і / або освоювати будь-які навички. При традиційному підході до утворення викладач сам видає слухачеві всю необхідну інформацію, обмежуючи можливі знання слухачів межами і контекстом власного знання. Самостійний пошук інформації набагато сильніше мотивує учня і забезпечує більш ефективне засвоєння знайденої інформації і набутих навичок.

Алгоритм діяльності фасилітатора можна представити у вигляді послідовності кроків, заснованих на рефлексії.

Крок 1 – «Виявлення запиту з боку педагогів». Діяльність фасилітатора починається зі створення організаційно-педагогічних умов для визначення педагогами рівня власного знання і незнання, осмислення власних освітніх потреб. Тобто, фасилітатору необхідно з'ясувати, чому хочуть навчитися педагоги? Чи цікава їм тематика курсів? Які питання турбують педагогів? Які професійні проблеми педагоги хотіли б вирішити в процесі курсової підготовки?

Крок 2 – «Пошук ресурсних можливостей для задоволення запиту». З метою задоволення запитів педагогів фасилітатору необхідно здійснити пошук джерел інформації, які допоможуть їм вчитися так, щоб знайти відповіді на свої запитання. Як джерела можуть виступати фасилітатор, інші слухачі, запрошені фахівці, навчальні посібники, книги, ресурси Інтернет.

Крок 3 – «Створення навчальної атмосфери». Створення навчальної атмосфери здійснюється за допомогою формування та збагачення інформаційно освітнього середовища, освоєнням педагогами способами роботи в інформаційно-освітньому середовищі та інформаційно-методичний супровід педагогів, заснований на рефлексії і саморефлексії їх навчальної діяльності.

Виконання викладачем ролі фасилітатора допоможе йому здійснювати підхід до слухачів, орієнтований на їх особистість і спрямований на створення умов для професійного саморозвитку.

У результаті взаємодії з фахівцем системи професійної освіти у педагога здійснюється становлення ціннісно-смыслових установок на усвідомлене управління власною професійною діяльністю і пізнавальною діяльністю учнів; збагачується система знань про рефлексію та способи її здійснення, розвиваються інтелектуальні вміння здійснення рефлексивних дій і навички застосування різних рефлексивних стратегій, формується готовність до педагогічної діяльності, заснованої на рефлексії.

На технологічному етапі проведено конструювання моделі з урахуванням конкретних умов освітнього середовища у Навчально-науковому інституті педагогіки і психології. Додатковим аргументом, що визначає необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню у педагогів рефлексивної позиції в процесі професійної освіти, стало усвідомлення того, що більшість педагогів, працюючих в школах міста, не мали можливості цілеспрямованого формування рефлексивної позиції в процесі базової педагогічної освіти, недостатньо уваги розвитку рефлексивних здібностей у педагогів приділялася і в існуючій системі підвищення кваліфікації і методичної роботи. Програма практичної роботи скоригована відповідно до специфіки діяльності фахівця кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи у Навчально-науковому інституті педагогіки і психології та відповідно до запиту на супровід інноваційної діяльності від освітніх установ різного типу: міського закладу загальної середньої освіти, ліцею та сільського закладу загальної середньої освіти.

Завершився етап технологічної підготовки до реалізації розробленої моделі в педагогічній практиці. Методичні особливості реалізації розробленого комплексу умов, забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти, описується в наступному параграфі.

2.2. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти

Мета практичної роботи, що проводиться в рамках дослідження, полягала в пошуку доказів на користь ефективності виявленого і теоретично обґрунтованого комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

Специфічною особливістю реалізації розробленого комплексу умов стала організація практичної діяльності за двома взаємодоповнюючим напрямками: в рамках першого напрямку рефлексія розглядалася як об'єкт навчальної діяльності, в рамках другого – як засіб професійного розвитку педагога, що застосовується методистом або викладачем. Перший напрямок характеризується безпосереднім вивченням теоретичних аспектів з проблеми рефлексії в діяльності педагога і практичним освоєнням навичок її здійснення, а друге напрямком – опосередкованим формуванням рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі спільної методичної або інноваційної діяльності.

Методика реалізації організаційно-педагогічних умов формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти включає в себе опис особливостей організації навчального модуля «Формування рефлексивної позиції педагога» і опис конкретних методичних прийомів, що забезпечують рефлексивні виходи педагога в процесі курсової підготовки педагогів. Наводиться опис програми супроводу інноваційної діяльності педагогічного колективу по темі «Конструювання нової професійної позиції педагога» та серія рефлексивних карток, стимулюючих вибудовування «розумового маршруту» педагога.

Розглянемо методику організації навчального модуля «Формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога» (Додаток А), який може стати

складовою курсів підвищення кваліфікації або самостійним спецкурсом. Освітньою метою модуля є свідоме формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога по відношенню до власної професійної діяльності. Для досягнення даної мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Сприяти формуванню у педагогів ціннісної установки про необхідність здійснення рефлексії власної професійної діяльності.
2. Розглянути теоретичні основи понять рефлексія і рефлексивна позиція.
3. Створити умови для освоєння практичних прийомів здійснення рефлексії.

В основу організації освітнього процесу покладено ідеї технології розвитку критичного мислення, колективного способу навчання та інших суб'єктно-орієнтованих технологій [5; 6; 14; 23; 26; 27; 29; 50]. Провідною ідеєю, яка реалізується при вивченні модуля, є ідея створення інформаційно-освітнього середовища, в умовах якого слухач займає позицію активного суб'єкта освіти, здатного до самостійного вибудовування індивідуального освітнього маршруту на основі рефлексії власної професійної діяльності. Вихідними принципами побудови освітнього процесу є:

1. Принцип свободи вибору, який реалізується через варіативність змісту, форм, термінів і режимів навчання. Тобто, кожен слухач може вибрати кількісний обсяг курсу: від короткострокового 12-годинного модуля, спрямованого на освоєння конкретних рефлексивних прийомів і методик, до повноцінного 36-годинного курсу, спрямованого на вибудовування індивідуального освітнього маршруту педагога на основі рефлексії професійної діяльності. Навчання може проходити в очній, очно-заочній та дистанційній формі. На кожному занятті модуля слухач має можливість вибору способів роботи з навчальним змістом: індивідуальна робота з навчальними текстами, робота в парах або мікрогрупах по виконанню творчих завдань, складання графічних конспектів, участь в колективному полілозі.

2. Принцип проблемності, заснований на моделюванні в навчальному процесі практичних ситуацій, які можуть виникати в процесі професійної діяльності. Реалізується цей принцип за допомогою створення проблемних ситуацій при роботі з навчальним змістом, проведення оргдіяльнісних ігор, конструктивного аналізу педагогічних ситуацій, розробку проєктів навчальних занять.

3. Принцип поєднання теоретичного вивчення і практичного застосування нового знання. Цей принцип ґрунтується на твердженні, що теоретичні знання є методологічною основою для прийняття практичних рішень. Даний принцип був реалізований за допомогою створення педагогічної ситуації освоєння нової освітньої технології засобами самої досліджуваної технології.

4. Принцип організації колективної роботи, що ґрунтується на ідеях колективного способу навчання; може бути реалізований за допомогою організації колективних навчальних занять, заснованих на ідеях завершеності знань, безперервної і невідкладної передачі знань, різновікової і різнорівневі, співпраці, педагогізації освітнього процесу.

5. Принцип діалогічності. Діалог є двосторонній процес, заснований на рівноправності учасників спільної роботи, поваги до точки зору кожного з них, на прагненні встановити розуміння, сприяння та згоду в групі, уникнення авторитарного тиску і протидії в міжособистісних стосунках. Даний принцип реалізується через створення такої атмосфери навчального процесу, в умовах якого слухачі вільно можуть висловити свою точку зору, поважати думку інших слухачів, бути терпимими до критики, розглядати різні підходи по досліджуваному питанню.

Програма модуля «Формування рефлексивної позиції педагога», складається з трьох змістовних блоків: рефлексія в діяльності педагога; рефлексія: теоретичні та методичні аспекти; рефлексія як інструмент професійного розвитку педагога. Кількість годин для вивчення модуля може

варіюватися від 12 до 36; співвідношення годин на вивчення кожної теми можна представити як відношення 1: 2: 3 (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

Фрагмент навчального плану

№	Тематичний блок	Кількість годин на вивчення модуля			
		12	18	24	36
1	Рефлексія в діяльності педагога	2	3	4	6
2	Рефлексія: теоретичні і методичні аспекти	4	6	8	12
3	Рефлексія як інструмент професійного розвитку педагога	6	9	12	16

Робота в рамках першої теми «Рефлексія в діяльності педагога» відповідає фазі виклику технології розвитку критичного мислення та спрямована на актуалізацію наявних знань у педагогів по досліджуваному питанні, виявлення прогалин в знаннях, усвідомлення освітніх потреб, формулювання питань. Робота в рамках першої теми завершується постановкою цілей навчальної діяльності. Робота починається з рефлексивного полілогу з учнями, спрямованого на виявлення освітніх потреб педагогів з теми курсу і визначення змісту їх уявлень про поняття «рефлексивна позиція» педагога, про функції рефлексії в професійній педагогічній діяльності, про нові професійні ролі педагога. Для створення умов щодо формування внутрішньої мотивації слухачів до вивчення проблеми рефлексії можна визначити рівень рефлексивності педагога, виявити рівень сформованості конкретних рефлексивних навичок. З метою формування первинних уявлень про сутність понять «рефлексія», «Рефлексивна позиція» можна скористатися такими методиками, як складання кластера поняття, «щадний опитування», складання графічного конспекту авторської позиції. Навчальну взаємодію викладача і слухачів можна організувати у формі рефлексивного семінару «Роль рефлексії в професійній діяльності педагога», оргдіяльнісної гри «Сутність рефлексивної позиції педагога», через тренінги з організації рефлексії діяльності учнів.

Робота в рамках першого змістовного блоку завершується діагностикою і проєктуванням індивідуального освітнього маршруту.

Вивчення теми «Рефлексія: теоретичні та методичні аспекти» відповідає фазі осмислення технології розвитку критичного мислення та направлено на знайомство слухачів з новою інформацією, її співвіднесенням з наявними знаннями, передбачає пошук відповідей на поставлені раніше питання, виявлення нових труднощів, коригування цілей подальшої навчальної діяльності та індивідуального освітнього маршруту. У процесі освітньої діяльності слухачі безпосередньо працюють з навчальною інформацією з досліджуваного питання. Вивчення теоретичних аспектів здійснюється за допомогою застосування викладачем прийомів критичного осмислення тексту, методик організації колективних навчальних занять, найбільш зацікавленим і підготовленому слухачеві можна запропонувати провести теоретичне дослідження з проблеми рефлексії. Освоєння практичних навичок здійснення рефлексії здійснюється в процесі ділових ігор та тренінгів.

Вивчення теми «Рефлексія як інструмент професійного розвитку педагога» відповідає реалізації рефлексивної фази технології розвитку критичного мислення та направлено на систематизацію педагогом нової інформації про рефлексію, формулювання нових навчальних питань та постановку нових навчальних цілей, що виражається в бажанні педагога застосовувати рефлексію як інструмент професійного розвитку. Діяльність викладача в рамках третьої теми спрямована на управління процесами осмислення, аналізу, інтерпретації та присвоєння інформації, отриманої на курсах. З метою творчої переробки інформації слухачам можна запропонувати побудувати індивідуальний освітній маршрут подальшого професійного розвитку. Ця робота розглядається нами як підготовка вчителя до справді безперервного і усвідомленого професійного утворення протягом всієї професійної діяльності.

Другий напрямок в умовах формальної освіти реалізується через включення в практику роботи викладача рефлексивних стратегій; проведення конкретних занять, які розкривають теоретичні та методичні аспекти рефлексії. Проаналізуємо методичні особливості застосування конкретних методик, спрямованих на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

1. Методика «Рефлексивна бесіда», сутність якої полягає у виявленні думки педагогів з конкретної теми. Методика полягає в послідовності питань, відповіді на які відображають особисту думку кожного учасника бесіди. Наприклад, для виявлення актуальних освітніх потреб слухачів і визначення тактики роботи з групою рефлексивну бесіду можна організувати на першому занятті за допомогою декількох питань: хто Ви? Чому Ви вибрали саме цей курс? Які Ваші очікування від занять курсу? Яким способам навчальної роботи Ви віддаєте перевагу? Ці питання допоможуть не тільки познайомитися зі слухачами семінару, а й скорегувати хід подальших занять. У ході рефлексивної бесіди розвиваються вміння аналізування гідності та недоліки власної діяльності, визначення професійних проблем і пошуку їх причин, навички вибудовування траєкторії власної пізнавальної діяльності.

2. Методика опосередкованого знайомства з поняттям «рефлексія». На заняттях слухачі знайомляться з освітніми технологіями, заснованими на рефлексії як складової пізнавальної діяльності, засобами самої освітньої технології: метод проєктів, технологія розвитку критичного мислення, колективний спосіб навчання, проблемно-діалогічне навчання тощо. Вивчаючи теоретичні основи технологій, педагоги знайомляться з сутністю поняття рефлексії, освоюють методологічні основи нової парадигми освіти, орієнтованої на особистість того, хто навчається. Технологічний ланцюжок дій, що гарантує усвідомлене освоєння і впровадження педагогом в практику своєї роботи нового теоретичного знання, складається з наступних етапів: освоєння нового навчального змісту через застосування конкретних прийомів

або методів досліджуваної технології в ролі того, хто навчається – рефлексивне осмислення навчальної діяльності в ролі того, хто навчається – рефлексивне осмислення застосовуваних методів та прийомів організації навчальної діяльності в ролі педагога – теоретичне збагачення емпіричних уявлень – проектування навчального процесу з урахуванням нового отриманого знання – реалізація задуманого проєкту в класі – рефлексивне осмислення процесів застосування нового знання – цілісне осмислення і узагальнення отриманого нового знання. Освоюючи нові технології, займаючи різні позиції, педагоги вчаться організовувати не тільки «розумовий маршрут» школярів, а й власне осмислення навчального змісту і спільної навчальної діяльності з учнями.

3. Методика освоєння різних алгоритмів виконання поставленого педагогічного завдання. Наприклад, освоєння різних алгоритмів здійснення самоаналізу навчальних занять [1; 5; 46]. Розглядаючи самоаналіз як інструмент рефлексивної діяльності, ми розвиваємо вміння педагогів осмислювати процеси і результати педагогічної діяльності, враховувати позиції кожного суб'єкта освітньої практики, перебудовуватися в міру зміни педагогічної ситуації. При вивченні різних методик здійснення самоаналізу у педагогів формується установка на варіативність та рівнозаконність різних підходів до аналізу діяльності, установка на звітність в процесі своєї педагогічної діяльності, установка на відповідальність за результати своєї педагогічної праці, що, в свою чергу, сприяє формуванню рефлексивної позиції.

4. Методика колективного проектування. Суть методики полягає в наступному: групі дається завдання розробити проєкт конкретного заходу з урахуванням особистої думки кожного учасника групи. Ми застосовуємо цю методику при проектуванні навчальних занять по предмету, що викладається. Групі педагогів дається завдання скласти проєкт уроку з конкретної теми навчального курсу. Для складання проєкту уроку слухачам треба співвіднести матеріал даного уроку з програмними вимогами курсу і з рівнем

підготовки хлопців конкретного класу (тобто врахувати всі ймовірні складові); домовитися про доцільність кожного з етапів уроку, формах і засобах реалізації освітньої мети, способи діагностики ефективності діяльності учнів на уроці. У процесі укладення колективного проєкту проявляється кооперативний аспект рефлексії.

Вище перераховані методики сприяють розвитку рефлексивних здібностей у педагогів та можуть застосовуватися викладачами системи підвищення кваліфікації на курсах різної тематики.

Таким чином, включаючи різні рефлексивні стратегії на заняттях або присвячуючи окремі заняття розгляду теоретичних та методичних аспектів рефлексії, викладач створює умови для формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в умовах формальної освіти педагогічних кадрів.

В умовах неформальної освіти педагогів розроблено програму супроводу інноваційної діяльності педагогів. Програма спрямована на створення таких організаційно педагогічних умов, при яких кожен учасник освітнього процесу стає суб'єктом свого розвитку, здатним самостійно планувати свій професійний шлях і будувати індивідуальний освітній маршрут на основі рефлексії власної професійної діяльності, а також бути активним учасником перетворень освітньої дійсності в школі. Програма супроводу інноваційної діяльності педагогів освітньої установи з теми «Конструювання нової професійної позиції педагога» (Додаток Б) реалізовується за двома напрямками: перший напрям відбивається в плані внутрішнього будівництва, коли педагог конструює нову професійну позицію на основі рефлексії професійної діяльності, привласнюючи цінності, форми і способи діяльності в нових умовах. Другий напрям характеризувався переходом до професійного самовдосконалення та вдосконалення навколишньої педагогічної дійсності на основі рефлексії процесів та результатів освоєння і впровадження інновацій.

Мета спільної діяльності методиста та адміністрації школи полягає в колективному конструюванні нової суті педагогічної праці. Для реалізації цієї мети були поставлені наступні завдання:

1. Створити умови для усвідомлення педагогами професійних проблем і вироблення основних напрямків перетворення власної професійної позиції.
2. Здійснювати інформаційно-методичний супровід процесів колективного конструювання нової сутності педагогічної праці.
3. Забезпечувати педагогів закладу освіти новим інструментарієм професійного розвитку і саморозвитку.

Провідною ідеєю реалізації Програми супроводу є ідея застосування рефлексії як механізму управління професійною діяльністю та засоби професійного розвитку педагогів, яка була втілена за допомогою:

- діяльнісного освоєння педагогами нових освітніх технологій, заснованих на застосуванні рефлексії як засобу інтелектуального розвитку;
- колективного проєктування освітнього простору для педагогів, що забезпечує побудову освітніх маршрутів на основі рефлексії професійної діяльності;
- інтеграції кооперативного підходу до рефлексії, який грає провідну роль в проєктуванні колективної діяльності суб'єктів освітньої практики; і особистісного, що сприяє інтеграції «Я» в неповторну цілісність.

Формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти здійснювалося під керівництвом наукового керівника (методиста), провідним завданням якого є фасилітація процесів конструювання нової професійної позиції педагогів. Конструювання (від лат. *Construo* – строю, створюю – процес створення моделі) нової професійної позиції розглянуто як процес вибудовування нової сутності педагогічної праці та формування нової точки зору педагогів в умовах сучасної освітньої дійсності.

Процес творчого конструювання складається з наступних етапів: усвідомлення проблеми і вичленення основного конструкторського завдання;

принципове теоретичне рішення вичленення завдання і розробка проєкту; перевірка правильності складеного проєкту і його матеріальне здійснення.

Етап усвідомлення проблеми і вичленування основного конструкторського завдання.

Мета етапу – створення умов для усвідомлення кожним педагогом необхідності подальшого професійного розвитку. Для реалізації цієї мети необхідно провести діагностику професійних ускладнень педагогів, виявити рівень готовності педагогічного колективу до змін професійної позиції і професійного розвитку і вдосконалення, визначити місію освітнього закладу і перспективні напрямки його розвитку. Адміністрація освітньої установи, представивши своє бачення проблем у професійній діяльності членів педагогічного колективу, визначає провідні напрямки розвитку освітньої установи з урахуванням тенденцій розвитку муніципальної та регіональної систем освіти. Відповідно з цим баченням складається остов програми спільної діяльності, визначається стратегія роботи. На основі діагностики розробляються тактичні кроки діяльності. Форми спільної роботи: узгодження плану спільної діяльності, силовий аналіз проблем, тренінг-знайомство, анкетування, рефлексивні листи та есе, організація рефлексії на основі прийому «Капелюхи мислення» Е. Боно, міні-лекції, спільне проєктування. Результатом першого етапу є усвідомлення кожним педагогом необхідності подальшого професійного розвитку, визначення ресурсів професійного розвитку.

Етап принципового теоретичного рішення вичленення завдання і розробка проєкту.

Мета етапу – організація колективного проєктування процесів розвитку педагогічного колективу та вибудовування педагогами індивідуальних маршрутів професійного розвитку. На цьому етапі необхідно знайомство з методологією дослідницької та експериментальної діяльності, обґрунтування ролі вчителя в інноваційних процесах в освіті і розгляд нових функцій сучасного педагога. На основі спільно сконструйованої моделі нової позиції

педагога передбачається проєктування індивідуальних освітніх маршрутів професійного розвитку та вдосконалення. Для управління процесом конструювання моделі нової професійної позиції педагога на цьому етапі необхідно поєднання колективних та індивідуальних форм роботи: індивідуальне складання рефлексивних карт, семінари, колективне і індивідуальне проєктування, вибудовування моделі мережевої взаємодії, консультування педагогів при проєктуванні індивідуальних освітніх маршрутів професійного розвитку. Очікуваним результатом цього етапу є теоретичне обґрунтування нововведень, передбачуваних для впровадження в школі, сконструйована модель нової професійної позиції педагога, спроектовані індивідуальні маршрути професійного розвитку педагогів.

Етап перевірки правильності складеного проєкту та його матеріального здійснення.

Мета етапу – реалізація розроблених програм професійного розвитку і осмислення результатів власної діяльності. Для реалізації цієї мети з боку адміністрації необхідно здійснювати внутрішнє навчання колективу відповідно до запропонованої моделі та створити умови для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів педагогами. Необхідне створення умов для здійснення рефлексії діяльності педагогів з конструювання нової професійної позиції, так як провідним механізмом професійного вдосконалення є рефлексія педагогічної діяльності. На цьому етапі доцільно організувати роботу творчих груп за інтересами та організувати роботу мережевого університету професійного самовдосконалення. Завершується етап осмисленням індивідуальних та колективних результатів роботи, узагальненням позитивних результатів роботи, актуалізацією проблем і визначенням напрямків подальшого професійного розвитку. Для керування діяльністю педагогів на цьому етапі необхідні такі форми супроводу, як індивідуальне та групове консультування, проведення рефлексивних семінарів, організація мережевої взаємодії педагогів, супровід педагогів при веденні рефлексивних щоденників і складанні методичного портфолію.

Очікуваним результатом цього етапу є реальне професійне просування кожного педагога і педагогічного колективу в цілому.

У процесі конструювання нової професійної позиції, колективного проєктування нової освітньої практики та формування індивідуального освітнього маршруту педагог розвиває навички діяльнісної самосвідомості, рефлексивного осмислення власної педагогічної діяльності та критичного ставлення до дійсності, збагачує свій інтелектуальний ресурс, підвищує рівень своєї кваліфікації і стає суб'єктом інноваційної діяльності.

Другий аспект, який характеризується не тільки здатністю педагога до саморозвитку та самовдосконалення, а також його здатністю до вдосконалення освітньої дійсності. Визначаючи важливу роль педагога в інноваційній діяльності на сучасному етапі розвитку освіти, необхідно визначити ті засоби, які забезпечують його входження в інноваційну діяльність, одним з цих засобів є рефлексія, що виконує різні функції в процесі інноваційної діяльності. Впровадження інноваційних технологій циклічно проходить наступні стадії: виявлення потреби в зміні (виявлення проблеми) – розробка ідеї вирішення проблеми – розробка способу вирішення проблеми – апробування та експертиза нововведення – поширення нововведення – інституалізація інновації. Проаналізуємо організацію процедури рефлексії на кожному з етапів інноваційного процесу.

На етапі виявлення потреби в зміні необхідно виявити ті проблеми, які є актуальними і значущими для суб'єктів освітньої практики. Предметом рефлексії на цьому етапі можуть бути існуюча освітня практика, способи діяльності її суб'єктів, потреби суб'єктів освіти. «Розумовий маршрут» може бути визначений такою послідовністю дій: відчуття потреби в зміні – фіксація цих потреб – конкретизація ідеалізованих уявлень – осмислення фактичного стану освітнього процесу (з різних позицій) – фіксація проблемних точок – визначення причин їх існування. На цьому етапі провідними є функція рефлексії та функція самовизначення суб'єкта діяльності. Для нормування рефлексивної діяльності можна застосувати

метод «Капелюхи мислення», запропонований Едвардом де Боно, організаційно-діяльні ігри, рефлексивні листи та есе.

Результатом етапу інституалізації інновації є її перехід в режим постійного застосування. На цьому етапі предметом рефлексії можуть бути методи своєї діяльності педагогів, діяльність навчання. На цьому етапі рефлексія стає інструментом регулювання і управління освітнім процесом. Що відбувається в ситуації «тут» і «зараз»? Які фактори сприяють успішній реалізації нововведення? Які ресурси необхідно використовувати? Від чого слід відмовитися? Що необхідно врахувати, щоб помилки «минулого» діяльності не переносити в «майбутню».

За підсумками внутрішньої та зовнішньої експертизи діяльності за програмою супроводу, можна зробити висновок про те, що вміння педагога конструювати власну професійну позицію та навички усвідомленого впровадження інновацій сприяють не тільки свідомості та відповідальності педагога, а й забезпечують формування у нього рефлексивної позиції.

З метою стимулювання рефлексивних виходів педагогів фахівцеві системи професійної освіти необхідно володіти різноманітними прийомами, які сприяють осмислення педагогом процесів і результатів професійної діяльності. Не дивлячись на те, що сензитивний період у розвитку рефлексивних здібностей – підлітковий і юнацький вік, а дослідження з вивчення рефлексивних здібностей дорослих показують, що подальший приріст в їх розвитку не такий вже значний порівняно з їх динамікою в підлітковому віці та юності, погодимося з думкою А. А. Бізяєва, що формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти є результатом спеціально організованого навчання. Для збереження і розвитку здатності до внутрішнього діалогу з самим собою є єдиний спосіб існування рефлексії в свідомості людини – культурно збагачена, насичена допитливою думкою середу. Встановлено також, що прогресуючі зміни рефлексії обумовлені постійним і цілеспрямованим підкріпленням, що відображає свідомість людини «на себе» [9]. Це і визначає

необхідність застосування в діяльності фахівців системи професійної освіти різних рефлексивних методик.

Розглянемо ті способи, які апробовано в процесі практичної частини дослідження і надають найбільш ефективний вплив на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти.

1. Опора на особистий професійний досвід педагогів та на результати його осмислення. Це можливо через створення навчальних ситуацій, спрямованих на стимулювання звернення педагогів до власного досвіду, актуалізацію раніше пережитих почуттів і прийнятих рішень, звернення до проблем в особистому професійній діяльності. Необхідно пов'язувати особистий професійний досвід педагога і досліджуване нове знання, так як побудова нового знання на основі осмислення наявного емпіричного досвіду сприяє більш глибокому розумінню досліджуваного, надає особистісну значимість його освоєння.

2. Формування установки на освоєння в процесі професійної освіти принципів рішень тих чи інших педагогічних завдань, освоєння загальних способів отримання нового знання і здійснення професійної діяльності. Для цього необхідно педагогів вчити проектування професійної діяльності (курсу, теми, навчального заняття), бачити за зовнішньою оболонкою діяльності педагога структури, схеми і алгоритми, покладені в основу педагогічної діяльності.

3. Формування установки на системність, на загальний взаємозв'язок предметів і явищ. Це можливо через засвоєння не вузькопредметних знань, а через осмислення загальнонаукових принципів і законів розвитку світу, встановлення міжпредметних зв'язків, через збагачення інструментального багажу для здійснення ефективної освітньої діяльності та розвиток метапредметних компетенцій педагогів.

4. Збутися «культу знань». Необхідно навчити людину не робити вигляд, що «він знає», оскільки знати «все» неможливо, а займати активну позицію пошуку нових знань; необхідно вчити задавати питання по

зацікавленим знання. Для виживання «культу знань» необхідно застосовувати методи навчання, орієнтовані на розвиток проєктних і дослідницьких навичок педагогів, заохочувати педагогічну ініціативу та творчість, сприяти укоріненню потреби в безперервному професійному розвитку.

5. Впровадження ідеології сумніву та критики. Цей спосіб має на увазі всіляке заохочення та стимулювання незгоди і незалежної оцінки того, що відбувається або досліджуваного з боку учнів, відмови від прийняття на віру чого б то не було, сумніви у всьому, критичного ставлення до досліджуваних питань. Тільки через сумнів і критику можна прийти до справжнього розуміння, тому необхідно застосовувати такі методи навчання, які спрямовані на розвиток критичного мислення педагогів. Критичне мислення визначається як оцінне, рефлексивне мислення, що не приймає догм, що розвивається шляхом накладення нової інформації на особистий життєвий досвід [29; 51].

6. Орієнтація на рішення професійно значущих проблем, подолання «непереборних труднощів». Це можна реалізувати в рамках проблемного підходу, заснованого на моделюванні практичних ситуацій, в умовах яких «старі» способи вирішення педагогічних завдань не спрацьовують, і педагогам необхідно включитися в пошук нових методів і прийомів для їх вирішення. Така ситуація змушує педагогів припинити неуспішну діяльність, «зупинитися і подумати», тобто вийти в рефлексивну позицію, знайти або виробити нові адекватні засоби для досягнення поставленої мети.

7. Впровадження ідеології знаковості, в рамках якої предмет або явище розглядаються не тільки як такі, а й як знак чогось іншого. Знак є форма, що несе зміст, тому перетворення предмета або явища в певний знак автоматично викликає до життя деякий зміст, який потрібно розкрити, зрозуміти. основним напрямком роботи по впровадженню ідеології знаковості є робота по привчання навчаються бачити змістовну форму, бути

уважним до будь-якого прояву і зміни формальних елементів і вміти вбачати за формою її зміст.

8. Впровадження ідеології штучно-технічного підходу, тобто розгляд навколишнього світу не тільки як природного, але і як штучно створеного. Необхідно бачити за досліджуваним предметом його творця, розглядати все суще не тільки як таке, але і як створене кимось відповідно до якогось проєкту, задумом, якоюсь метою, нормою.

9. Впровадження ідеології плюралізму та рівнозаконності різних позицій. Необхідно навчати вмінню займати різні позиції, вміти бачити об'єкт з різних «сторін».

10. Обговорення різних авторських позицій з приводу досліджуваного питання. Створення навчальної ситуації, де можливий вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками; виявлення позиції і аспекту бачення кожного учасника полілогу; збудження самопізнання (рефлексії) за допомогою цілеспрямованих питань; застосування аналогій; виявлення суперечностей на рівні схематизації.

11. Формування установки на формулювання питань щодо освоєння змісту. Оскільки питання є засіб фіксації знання про незнання, то він виводить того, хто навчається в рефлексивну позицію. Для цього необхідно вчити педагогів техніці постановки власних питань, стимулювати педагогів задавати собі і викладачеві питання, демонструвати в процесі навчання види питань і різноманітні способи їх постановки.

12. Застосування різних схем, графіків, малюнків, таблиць, дозволяють педагогам виходити в простір чистого мислення. У роботі з новим змістом треба намагатися якомога більше користуватися схемами, відбиваними сутність обговорюваного або що відбувається, а також спеціально навчати педагогів виконувати схематизації різних процесів, ситуацій та явищ педагогічної дійсності і, навпаки, за даною схемою відтворити дійсну картину того чи іншого процесу.

13. Формування установки на «звітність», готовності відповісти в будь-який момент на питання «Що ти робиш?», «Навіщо ти це робиш?», «Яким чином ти це робиш?» Навик рефлексування над своєю поведінкою дозволить педагогу самостійно управляти собою, організовувати та контролювати свої дії. Установка на «звітність» безпосередньо пов'язана з установкою на постійне привернення уваги педагогів до свого внутрішнього світу (і внутрішнього світу інших людей) через об'єктивацію внутрішнього світу і викладачами, і педагогами.

14. Зв'язок теоретичного та практичного знання. Універсальним прийомом є «приклад з життя», що відображає сутність досліджуваного теоретичного матеріалу і свідчить про звернення педагога до власного предметно-практичного досвіду або моделювання процесу застосування педагогом теоретичного знання у практичній діяльності.

15. Установка на практичне застосування отриманого знання в майбутній педагогічній діяльності. Це можна здійснити за допомогою прийому «Прогнозування», завдяки якому активізується рефлексія того, хто навчається, оскільки для того, щоб відповісти на запитання на кшталт «Що буде далі?», «Про що, на вашу думку, текст з цим заголовком (що починається такими словами)?» треба, перш за все, відповісти на запитання на кшталт «Що це?», «Що буде, якщо ...?» і тому подібні, безпосередньо виводять індивіда в рефлексивну позицію питання.

16. Використання технічних засобів (магнітофона, відеокамери, диктофона) як засобу пробудження і активізації рефлексії. Оскільки запис є фіксацією події, то її можна використовувати в якості матеріалу для рефлексивного аналізу. При застосуванні технічних засобів розвиваються вміння саморегуляції діяльності, вміння контролювати свій емоційний стан, вміння будувати взаємини з учасниками освітнього процесу.

17. Установку на оцінювання умов, процесів і результатів діяльності, тобто встановлюється те, що допомагало / заважало (нове / знайоме, корисно / шкідливо; подобається / не подобається).

18. Проведення різного роду опитувань (інтерв'ю, анкетування). При цьому питання повинні бути складені таким чином, щоб для відповіді на них необхідно було вийти в рефлексивну позицію.

19. Відмова викладача від ролі експерта та організація власної рефлексії педагогів з приводу побаченого, почутого та зробленого на навчальному занятті, наприклад, «Ви отримали саме ті результати, які очікували?», « Чому вийшли інші результати?», «Що сприяло Вашій роботі?», « Які чинники негативно впливали на Вашу діяльність?», «Те, що я запланував, не вийшло, так як...», «Я не задоволений отриманими результатами тому, що ... », «Особливо цікавим на занятті було ... ».

Наведений перелік способів, спрямованих на створення умов для виходу педагогів в рефлексивну позицію в процесі професійної освіти, не є повним і вичерпним, може збагачуватися викладачем або методистом в залежності від власного досвіду педагогічної діяльності та власних педагогічних установок.

Ефективною методикою, спрямованою на розвиток рефлексивних здібностей педагога в процесі індивідуального консультування є методика рефлексивної бесіди [21]. Під рефлексивною бесідою розуміють проблемно-орієнтований аналіз різноманітних фактів педагогічної практики вчителя за допомогою професіоналів-консультантів. У процесі рефлексивної бесіди методист створює умови для корекції неправильних уявлень педагога про різні аспекти педагогічної практики, для допомоги педагогу в пошуку продуктивних способів аналізу педагогічної реальності, для пошуку педагогом оптимальних шляхів для вирішення власних проблем, для народження нових нестандартних ідей.

Управління рефлексивною бесідою вимагає чималого мистецтва з боку методиста – це ефективне використання мовчання, уміння активно слухати, уміння ставити нестандартні питання, вміння узагальнювати, володіти різноманітними розумовими моделями [21]. Таким чином, в процесі коучингу, що носить проблемний характер, методист створює умови для

виходу самого суб'єкта в рефлексивну позицію, управляє розумової діяльністю педагога і сприяє самостійному опрацюванні педагогом різних варіантів вирішення власних педагогічних проблем.

Таким чином, в практичній діяльності здійснено дослідження над формуванням рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти, що акумулювало інформаційні, методичні, організаційні та технічні ресурси, інтелектуальний та культурний потенціал закладу освіти.

Висновки до розділу 2

Результати практичної роботи щодо створення організаційно педагогічних умов, що забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти, дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Необхідність формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога обумовлена процесами модернізації освіти. Сам процес формування рефлексивної позиції може здійснюватися спонтанно або цілеспрямовано під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Внутрішніми факторами, що сприяють формуванню рефлексивної позиції у майбутнього педагога, є міра рефлексивності та його прагнення до усвідомленої професійної діяльності. Найбільш значущими зовнішніми факторами, які можуть не усвідомлювати педагогом, але впливають на формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога, є зміна освітньої парадигми; установка на безперервність освіти протягом усього життя; прихід в школу технологій, орієнтованих на розвиток особистості кожного учня; інноваційна діяльність педагогічних колективів; нові вимоги до рівня професійної підготовки педагога. Це визначає і актуальність завдання створення організаційно-педагогічних умов, найбільш ефективно забезпечують розвиток рефлексивних здібностей у педагогів, освоєння ними практичних прийомів здійснення рефлексії для фахівців системи професійної освіти.

2. Модель формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти являє педагогічну систему, спрямовану на створення такої інформаційно освітнього середовища, в умовах якої розвиваються рефлексивні здатності педагога та здійснюється усвідомлене засвоєння та застосування ним рефлексивних стратегій у педагогічній діяльності. Зміст розробленої моделі складають теоретичні основи з проблеми рефлексії і методичні аспекти застосування рефлексії як способу управління власної професійною діяльністю і засоби розвитку суб'єктів

освітньої практики. Технологічна підсистема являє собою сукупність форм, методів і засобів, підбір яких залежить від умов освіти педагога. У процесі формальної освіти – це навчальні заняття за темою «Рефлексія в педагогічній діяльності». У процесі неформальної освіти – застосування різних рефлексивних стратегій в процесі інноваційної та методичної діяльності. У процесі інформального освіти – коучинг педагогів та створення інформаційної бази за темою дослідження. У рамках моделі змінюються вимоги до педагога – він стає суб'єктом освітньої діяльності, вибудовують індивідуальний маршрут професійного розвитку. А фахівець системи професійної освіти виконує роль фасилітатора процесу професійного розвитку педагога.

ВИСНОВКИ

Дослідження за темою «Формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти» здійснювалося з метою виявлення і обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов, які забезпечують успішне формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти. На підставі вивченої наукової літератури з проблеми рефлексії та професійного розвитку педагога; аналізу сучасних тенденцій розвитку системи освіти; педагогічного моделювання; дослідно-експериментальної діяльності ми вирішили кожен з поставлених завдань дослідження і прийшли до наступних висновків.

Перше завдання дослідження полягало в з'ясуванні сутності поняття рефлексивної позиції педагога та докази необхідності її формування в процесі професійної освіти. У результаті дослідження з'ясовано, що рефлексивна позиція людини – це, перш за все, позиція «будівельника» свого власного життя на основі рефлексії власного буття, рефлексивні властивості свідомості дорослої людини є необхідним компонентом усвідомленої життєдіяльності людини, рівень його рефлексивності впливає на ефективність його професійної діяльності, професійна діяльність педагога – це свого роду метадіяльність, заснована на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, а рефлексивна позиція виступає способом усвідомленого здійснення діяльності педагога на основі осмислення педагогічної реальності.

Компілюючи результати досліджень сучасних вчених з проблеми рефлексії в педагогічній діяльності, уточнено сутність поняття рефлексивної позиції педагога як системи ціннісних, когнітивних, інтелектуальних і діяльнісних відносин його до освітньої дійсності і суб'єктам освіти, заснованої на критичному осмисленні підстав, характеру, структури, процесів і результатів власної професійної діяльності.

Необхідність формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти зумовлена наступними причинами: зміна

освітньої парадигми; прихід в школу технологій, орієнтованих на розвиток особистості кожного учня; неможливість створення універсального довідника для вирішення різноманітних педагогічних завдань; нові вимоги до рівня професійної підготовки педагога; інноваційна діяльність педагогічних колективів та іншими. У рефлексивної позиції педагог здійснює специфічні розумові дії, спрямовані на розвиток професійної діяльності і себе як індивідуальності – це і обумовлює актуальність проблеми формування у педагога рефлексивної позиції в процесі професійної освіти.

Друге завдання дослідження полягало у виявленні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти. За результатами практико-орієнтованих досліджень з досліджуваної проблеми виявлені такі специфічні особливості формування рефлексивної позиції: особистісно-орієнтований підхід і облік зони найближчого професійного розвитку педагога; створення умов для усвідомлення педагогом своїх особистісних професійних якостей, етапів свого професійного шляху; усвідомлення себе як суб'єкта діяльності; професійне самовизначення педагога в рамках розв'язуваних педагогічних проблем; поетапний підхід до розвитку рефлексії; системне розкриття на теоретичному та практичному рівнях особливостей педагогічної рефлексії та її значущості в структурі професійної компетентності сучасного педагога; поліпредметний характер змісту роботи, що забезпечує багатостороннє рішення проблем; вибудовування навчального процесу в різних формах навчання (ділові ігри, проєктування, мікродослідження, практичні заняття, лекції-дискусії тощо); розвиток таких умінь рефлексивної діяльності як системний аналіз, порівняння, висунення припущень, розумовий експеримент, абстрагування, алгоритмізація, моделювання, проєктування своєї діяльності; застосування системної діагностики та самодіагностики вихідного рівня педагогічної рефлексії і динаміки її розвитку; розвиток рефлексії в будь-якій діяльності та

в будь-яких умовах, підвищення усвідомленості, довільності процесу управління і використання рефлексії тощо.

На основі аналізу наукової та методичної літератури, а також в процесі практичної роботи обґрунтовано наступні умови, що забезпечують успішне формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти:

- створення ситуацій осмислення сутності та пошуку нових смислів педагогічної праці в рамках парадигми освіти, орієнтованої на розвиток індивідуальності кожного учня;
- стимулювання процесів становлення ціннісно-смыслових установок педагога на усвідомлене управління власною професійною діяльністю і пізнавальною діяльністю учнів;
- збагачення системи знань педагога про рефлексії, прийоми та способи її здійснення, про значимість рефлексії в структурі професійної компетентності сучасного педагога;
- розвиток інтелектуальних умінь педагога для здійснення рефлексії в педагогічній практиці, формування навичок застосування різних стратегій, що сприяють рефлексивного виходу;
- формування інформаційно-освітнього середовища, забезпечує вибудову педагогом індивідуального маршруту професійного розвитку на основі осмислення умов, процесів і результатів професійної діяльності.

Третє завдання полягало в розробці моделі формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти. Розглядаючи формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти як розвиток його рефлексивних здібностей з урахуванням рівня актуальною рефлексивності і потреби педагога в освоєнні коштів і способів осмисленої педагогічної діяльності, представляємо модель за допомогою педагогічної системи. Цільовим орієнтиром в рамках моделі є створення організаційно-педагогічних умов в системі професійної освіти, що забезпечують формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога.

Зміст розробленої моделі складають теоретичні основи з проблеми рефлексії, методичні аспекти застосування рефлексії як способу управління власною професійною діяльністю і засоби розвитку суб'єктів освітньої практики. Процес формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти здійснювався за двома взаємодоповнюючим напрямками: розгляд рефлексії як предмета навчальної діяльності та застосування рефлексії як засобу професійного розвитку педагогів.

Технологічна підсистема в умовах формальної освіти представлена модулем курсів підвищення кваліфікації та окремими заняттями з проблеми рефлексії в педагогічній діяльності. В основу організації навчального процесу покладено ідеї технології розвитку критичного мислення, колективного способу навчання та інших суб'єктно-орієнтованих технологій. Провідною ідеєю, яка реалізується нами при вивченні модуля, є ідея створення інформаційно освітнього середовища, в умовах якої слухач займає позицію активного суб'єкта освіти, здатного до самостійного вибудовування індивідуального освітнього маршруту на основі рефлексії власної професійної діяльності. В умовах неформальної освіти педагогічних кадрів технологічна підсистема представлена програмою супроводу інноваційної діяльності педагогів і методичним забезпеченням рефлексивних виходів педагогів. В умовах інформальної освіти педагог може скористатися навчальним ресурсом програмованих або індивідуальних консультацій, проведення яких ґрунтується на рефлексії методистом (викладачем) процесів розвитку системи освіти на сучасному етапі або на основі створення умов для виходу самого бере участь у консультації в рефлексивну позицію або теоретичними матеріалами інформаційної бази «Рефлексія в діяльності педагога».

Найважливішою складовою інформаційно-освітнього середовища як педагогічної системи є педагог з його актуальними і потенційними освітніми потребами. На основі рефлексії здійснюється професійний розвиток педагога за допомогою вибудовування ним індивідуального освітнього маршруту. У

рамках моделі змінюються і вимоги до професійної ролі фахівця системи професійної освіти. новою роллю викладача є роль фасилітатора, покликаного виявити потреби педагогів і створити навчальну атмосферу, в умовах якої навчаються задовольняють свої освітні потреби.

Четверта задача полягала у визначенні критеріїв та показників оцінки рівня сформованості рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти. На основі аналізу наукової літератури розроблено та обґрунтовано такі рівні сформованості рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти: інтуїтивний, що характеризується неусвідомленим застосуванням рефлексії у професійній діяльності; рецептурний – знанням прийомів і методів здійснення рефлексії за заданими алгоритмами (рецептами); інструментальний – переходом до усвідомленого застосування рефлексії у професійній діяльності; творчий – готовністю педагога використовувати рефлексію як засіб, що забезпечує продуктивність професійної діяльності; методологічний – здатністю педагога виходити за межі свого власного «Я» і зовнішнього світу і усвідомлення своєї єдності зі світом, а також здатністю обґрунтовувати зміни освітньої дійсності.

Низка аспектів щодо формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти вимагає подальшого дослідження, зокрема: методологічний супровід формування рефлексивної позиції у майбутнього педагога в процесі професійної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Н. Г. Философские основания рефлексивного подхода. *Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: сборник статей* / Под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семёнова. М.-Ярославль, 2004. С. 11–17.
2. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений. Новосибирск, 1991. Режим доступа: <https://ua1lib.org/book/3504155/027669?id=3504155&secret=027669>
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания; под ред. А.А. Бодылева. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭС», 1996. 384 с.
4. Анисимов О. С. Исследования по творчеству и культуре рефлексивной самоорганизации преподавателя (акмеологические аспекты). М., 1994. 87 с.
5. Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования: методическое пособие в 2-х книгах. М.: АПКИПРО, 2004. 220 с.
6. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Модель методического обеспечения профессионального роста педагогов сельской школы [Электронный ресурс]: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novosti_i_problemy
7. Белозерцева Т. В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 23 с.
8. Бехоева А. А. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у студентов университета – будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2005. 24 с.
9. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. СМ. Кирова, 2004. 216 с.

10. Биктагирова Г. Ф. Дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 22 с.
11. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. *Современная дидактика: теория – практике* / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1993. С. 153–176.
12. Бондаренко Л. В. Представление о рефлексии в философии, психологии и методологии. *Коллективный способ обучения*. 2005. № 8. С. 132–138.
13. Булычев И. И. Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма: учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1998. 280 с.
14. Вазина К. Я. Дистанционное обучение педагогических кадров. М., 2002. 273 с.
15. Велика українська енциклопедія. Про Україну та світ – достовірно і мультимедійно. Режим доступу: <https://vue.gov.ua>
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. В. Т. Бусел. К. : Перун, 2004. 1440 с.
17. Вершловский С. Г. Непрерывное образование как объект исследования. *Андрагогика. Материалы к глоссарию*. Санкт-Петербург, 2005. С. 4–14.
18. Вершловский С. Г. Непрерывное образование как фактор социализации. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 1–5.
19. Выготский Л. С. Детская психология: том 4. *Собрание сочинений в 6-ти томах* / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. 671 с.
21. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. *Педагогика*. 2004. № 2. С. 72–79.
22. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОСПРЕСС, 2004. 160 с.

- 23.Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. 128 с.
- 24.Довгополова Г. Г. Педагогічний потенціал іншомовної дитячої літератури у формуванні соціокультурної компетенції молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* № 70. 2019. К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 88–91.
- 25.Дробышевский Б. А. Моделирование условий формирования рефлексивной позиции педагога системы развивающего обучения. *Университет в перспективе развития: Альманах центра проблем развития образования БГУ.* Мн. 2007. № 5. С. 116–121.
- 26.Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1919. 202 с.
- 27.Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
- 28.Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2005. 42 с.
- 29.Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
- 30.Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии [Текст] / В.В. Зеленский. СПб.: Б&К, 2000. 324 с.
- 31.Змеев С. И. Технология обучения взрослых [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 128 с.
- 32.Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления. *Психология профессионального педагогического мышления* / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 31-72.

- 33.Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
- 34.Карпов А. В., Пономарёва В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН. Ярославль, 2000. 284 с.
- 35.Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии: монографія. М.: Институт психологии РАН. Ярославль, 2002. 304 с.
- 36.Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. СПб.: Ателейя, 2000. 463 с.
- 37.Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). *Психология профессионального педагогического мышления*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 73–143.
- 38.Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. Теорії і технології інноваційного розвитку вищої освіти : глобальний та регіональний аспекти: монографія / За заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми: вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 201–218.
- 39.Козлов Д. О. Управлінська компетентність майбутнього викладача вищої школи як об'єкт наукового аналізу. Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: монографія / За ред. проф. М.О. Лазарева. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. С. 37–59.
- 40.Козлов Д. О. Формування управлінської компетентності викладача: теорія і практика зарубіжної вищої школи. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія / За заг. ред. проф. А.А. Сбруєвої, проф. О.Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. С. 67–85.
- 41.Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача: теорія і практика формування: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 208 с.

- 42.Козлова О. Г., Козлов Д. О. Професійна мобільність педагога – фактор інноваційних змін у вищій освіті. Теорії і технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний та регіональний аспекти: монографія / За заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми: вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 191–201.
- 43.Козлова О. Г., Козлов Д. О. Професійна мобільність педагога – фактор інноваційних змін у вищій освіті. Теорії і технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний та регіональний аспекти: монографія / За заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми: вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 191–201.
- 44.Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб.: «ДЕТСТВОПРЕСС», 2001. 288 с.
- 45.Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский Центр «Академия», 2003. 240 с.
- 46.Конаржевский Ю. А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 333 с.
- 47.Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. Педагогика. 2002. № 1. С. 18–22.
- 48.Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Неформальна освіта дорослих в Україні: витоки і виклики. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (5-6 грудня 2019 р., м. Суми). Суми, 2019. С. 24–25.
- 49.Корж-Усенко Л.В. Підготовка викладача вищого навчального закладу: історико-педагогічний вимір. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : монографія / За ред.

- проф. А. А. Сбруєвої, проф. Козлової О. Г. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. С. 202–236.
- 50.Кулюткин Ю. Н. Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний. *Материалы научно-практической конференции «Интеграционные процессы в образовании взрослых»*. С-Пб, 1997. С. 103–105.
- 51.Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 48 с.
- 52.Кунаковская Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003. 24 с.
- 53.Ладенко И. С. Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск, 1990. 65 с.
- 54.Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*. Новосибирск, 1995. С. 65.
- 55.Ладенко И. С., Степанов С. Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск, 1990. 52 с.
- 56.Лазарєв М., Нефедченко О. Професійна підготовка майбутнього педагога із застосуванням технологій евристичної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 31 (41) / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 84–90.
- 57.Локк Д. Избранные философские произведения: т. 1 / Д. Локк. М, 1960, С. 129.
- 58.Маланов С. В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие. М.:

- Издательство Московского психолого-социального института;
Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 480 с.
- 59.Мириманова М. С. Рефлексия как системный механизм развития.
Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 99–115.
- 60.Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.:
Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
- 61.Модернизация общего образования: самообразование учителя
инновационной школы / В.В. Лаптев, А.П. Тряпицына. СПб.: ООО
«Береста», 2002. 95 с.
- 62.Модернизация общего образования: технологии образовательной
деятельности [Текст]: книга для учителя / В.В. Лаптев,
А.П. Тряпицына. СПб.: ООО «Береста», 2002. 96 с.
- 63.Моисеев А. Б., Шадрина В. В. Формирование рефлексивной регуляции
мышления педагога. *Профессиональное развитие учителя в
послевузовский период непрерывного педагогического образования.* 4.2:
сб. науч. и метод. трудов / Под ред. Е.М. Сафроновой. Волгоград:
Перемена, 1998. С. 25–28.
- 64.Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические
основы развития федеральной системы дополнительного
педагогического образования. М., 1999. 314 с.
- 65.Носков И. А. Организационно-педагогические основы
индивидуализированной системы повышения профессиональной
квалификации учителя: дис. ... докт. пед. наук. М., 2002. 391 с.
- 66.Онищенко Н. Э. Педагогические условия повышения
профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в
системе профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук.
Ижевск, 2007. 22 с.
- 67.Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ.
высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев,

- А.Г. Пашков; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
68. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школьная пресса, 2002. 512 с.
69. Поминов А. В. Организация рефлексии педагогической деятельности учителя в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 23 с.
70. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / За ред. Н.А. Побірченко. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
71. Пшенична Л. В. Магістерська підготовка – своєрідний феномен формування позитивного іміджу майбутнього менеджера. Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія / За заг. ред. проф. О. Г. Козлової, проф. М.О. Лазарєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 206–235.
72. Пшенична Л. В. Складові професійного простору майбутнього викладача. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія / За заг. ред. проф. А.А. Сбруєвої, проф. О.Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. С. 286–313.
73. Разина Т. В. Формирующая программ «Рефлексия в педагогическом мышлении»: результаты внедрения. *Ярославский психологический вестник*. М.; Ярославль. 2002. № 6. С. 80–86.
74. Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007 года, Москва / Под ред. В.Е. Лепского. Х-М. : «Когито-Центр», 2007. 136 с.
75. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 527 с.

- 76.Розин В. М. Понятие рефлексии в философии и современной методологии. Рефлексивное управление. Институт психологии РАН. М., 2000.
- 77.Рубанова О. И. Формирование рефлексивных умений будущих учителей при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2003. 159 с.
- 78.Скоробагатська О. І. Проблема психологічної стійкості майбутніх викладачів вищої школи до травмуючого впливу суспільства ризику. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : монографія / За заг. ред.: А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. С. 363–384.
- 79.Сластенин В. А., Руденко Н. Г. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя [Электронный ресурс]. <http://www.scired.Jnformika.ru>
- 80.Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл. *Исследовательская работа школьников*. 2004. № 2. С. 6–18.
- 81.Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
- 82.Словник української мови: в 11-ти тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970. 1980.
- 83.Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефлеппрактические методы. М. : Луч, 1993. 66 с.
- 84.Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
- 85.Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.

86. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития у будущих учителей. Таганрог: изд. ТГПИ, 2003. 228 с.
87. Український Радянський Енциклопедичний Словник: у 3-х т. / Академія наук Української РСР; голов. редкол.: М. Бажан (голов. ред.); І. К. Білодід, І. О. Гуржій, О. З. Жмудський, Р. Є. Кавецький та ін. Київ: Голов. ред. УРЕ УРСР, 1967. 856 с.
88. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука, Друге видання, Київ, Головна редакція Української Енциклопедії, 1986. 763 с.
89. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
90. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. *Избранные труды*. М., 1995.
91. Щедровицкий Г. П. Организация, руководство, управление [Электронный ресурс]. <http://www.consultlib.nm.ru>
92. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Мышление. Понимание. Рефлексия*. М.: Наследие ММК, 2005. С. 64–125.
93. Щедровицкий Г. П. Рефлексия. *Мышление. Понимание. Рефлексия*. М.: Наследие ММК, 2005. С. 217–226.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма навчального модуля курсів підвищення кваліфікації «Формування рефлексивної позиції педагога»

Пояснювальна записка

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змінами, що відбуваються в різних сферах людського життя, в тому числі і в освіті. Змінюються його пріоритети і цінності, змінюється і положення педагога в освітній системі: він отримав велику свободу діяти (Закон «Про освіту»), нові можливості самовираження, але разом з тим зросли і вимоги до вчителя, до його професійної гнучкості, відкритості, рівню компетентності, професійної підготовки. Потрібен педагог, який вміє прогнозувати, проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати процеси розвитку кожного в умовах невизначеності освітньої дійсності; педагог, який уміє працювати з кожною дитиною таким чином, щоб сприяти виявленню та розвитку її здібностей, духовного зростання, допомогти знайти «себе», розробити програму саморозвитку.

У сучасних умовах педагогічного достатку засобів і методів роботи педагогу для створення умов, що сприяють розвитку кожної дитини, необхідно не тільки вміти вибирати в конкретних умовах відповідні методики навчання, а й уміло їх адаптувати відповідно до умов у класі, а також створювати свої власні. Це можливо в тому випадку, якщо педагог володіє засобами осмислення своєї діяльності, її аналізу, опису, критики, нормування та прогнозування. А для цього педагогу необхідно навчитися усвідомлено вибудовувати професійну діяльність, осмислювати її процеси і результати, встановлювати відповідність способів своєї діяльності поставленим педагогічним завданням, прогнозувати розвиток педагогічної практики, що передбачає певний рівень розвитку рефлексії.

Професійна діяльність педагога – це свого роду мета діяльності, заснована на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Базовою характеристикою психіки (і особистості), що робить можливим суб'єкт-суб'єктні взаємодії, є рефлексивність (А. Карпов). Рефлексія як здатність індивіда увійти в дослідну позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як суб'єкту з метою її аналізу, осмислення, оцінки її ефективності і прогнозування її подальшого розвитку є психологічним механізмом діалогічності свідомості. З рефлексивним рівнем самопізнання пов'язана можливість виявлення вчителем застарілих стереотипів, упереджень, які негативно відбиваються на кінцевих результатах його творчої педагогічної діяльності (М. Кашапов). Найбільш загальними вміннями педагога є вміння педагогічно мислити і діяти, а також вміння робити теоретичний аналіз фактів і явищ, причому, незалежно від рівня узагальненості, рішення будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити» (В. Сластьонін). Рефлексія як процес уявного аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якого виникають особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення, впливає на продуктивність взаємодії учасників освітнього процесу (А. Бізяєва). Це свідчить про значну роль рефлексії у професійній діяльності педагога і обумовлює необхідність формування у нього рефлексивної позиції.

З метою створення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування рефлексивної позиції у педагогів, пропонуємо навчальний модуль «Формування рефлексивної позиції педагога», який може розглядатися як складова курсів підвищення кваліфікації або як самостійний спецкурс.

Освітня мета модуля – свідоме формування у педагогів рефлексивної позиції по відношенню до власної професійної діяльності.

Навчальні завдання:

1. Сприяти формуванню у педагогів ціннісної установки про необхідність здійснення рефлексії власної професійної діяльності.

2. Розглянути методологічні основи поняття рефлексії, познайомити з різними авторськими концепціями, що розкривають сутність поняття рефлексивної позиції, і рефлексивними стратегіями, що дозволяють вибудовувати «розумовий маршрут».

3. Створити умови для розвитку рефлексивних здібностей і збагачення методичного багажу педагога різноманітними прийомами і стратегіями здійснення рефлексії.

В основу організації навчального процесу покладено ідеї технології розвитку критичного мислення, колективного способу навчання та інших суб'єктно-орієнтованих технологій. Провідною ідеєю, яка реалізується при вивченні модуля, є ідея створення інформаційно-освітнього середовища, в умовах якої слухач займає позицію активного суб'єкта освіти, здатного до самостійного вибудовування індивідуального освітнього маршруту на основі рефлексії власної професійної діяльності.

При побудові освітнього процесу можна вибрати кількісний обсяг курсу: від короткотривалого 12-годинного модуля, спрямованого на освоєння конкретних рефлексивних прийомів і методик, до повноцінного 72-годинного курсу, спрямованого на вибудовування індивідуального освітнього маршруту педагога на основі рефлексії професійної діяльності. Навчання може проходити в очній, очно заочній та дистанційній формах. На кожному занятті слухач має можливість вибору способів роботи з навчальним змістом: індивідуальна робота з навчальними текстами, робота в парах або мікрогрупах по виконанню творчих завдань, складання графічних конспектів, участь у колективному полілозі. На заняттях передбачається моделювання практичних ситуацій, які можуть виникати в процесі професійної діяльності, проведення ділових і організаційно-діяльнісних ігор, тренінгів, колективне проєктування навчальних занять.

За підсумками навчання слухачі познайомляться з історією становлення та розвитку поняття «рефлексія», з сучасними трактуваннями цього поняття, з сутністю рефлексивної позиції педагога по відношенню до

власної професійної діяльності. Слухачі засвоять різні рефлексивні стратегії і методичні прийоми, що допомагають вибудовувати «розумовий маршрут», навчатися застосовувати рефлексію на всіх етапах здійснення педагогічної діяльності, набудуть навичок вибудовування індивідуального освітнього маршруту на основі рефлексії власної професійної діяльності.

Навчальний план

№	Тема	Всього годин	в тому числі		Форми звітності
			лекції	практичні	
1.	Рефлексія в діяльності педагога	2-6	1-2	1-4	Проектування індивідуального освітнього маршруту
2.	Рефлексія: теоретичні та методичні аспекти	4-12	2-4	2-8	Графічні конспекти вивчених текстів
3.	Рефлексія як інструмент професійного розвитку педагога	6-18	2-6	4-12	Презентація рефлексивних стратегій, які застосовуються у професійній діяльності
	Всього	12-36	5-12	7-24	

Зміст курсу

Тема 1. Рефлексія діяльності педагога (2-6 годин)

Роль рефлексії в діяльності педагога. Сутність поняття рефлексивної позиції педагога (виявлення змісту емпіричних уявлень слухачів про поняття рефлексія і рефлексивна позиція).

Діагностика рівня сформованості рефлексивної позиції. Методика визначення міри рефлексивності А.Карпова.

Складові професійної діяльності педагога. Рефлексія як основний компонент педагогічної діяльності. Сутність поняття рефлексії. Функції рефлексії на різних етапах педагогічної діяльності.

Поняття індивідуального освітнього маршруту. Проектування індивідуального освітнього маршруту педагога на основі осмислення проблем у професійній діяльності.

Тема 2. Рефлексія: теоретичні та методичні аспекти (4-12 годин)

Витоки зародження поняття рефлексії. Виникнення терміна «рефлексія». Історія розвитку поняття рефлексії. Рефлексія як одна з фундаментальних категорій філософії та психології. Рефлексія як найважливіший компонент структури самосвідомості людини. Співвідношення рефлексії і діяльності. Роль рефлексії в життєдіяльності людини. Роль рефлексії в різних сферах професійної діяльності.

Основні напрямки вивчення рефлексії в роботах сучасних авторів. Класифікація підходів до дослідження проблеми рефлексії. Особистісний, кооперативний, комунікативний і інтелектуальний аспекти розгляду рефлексії. Алгоритм індивідуальної розумової діяльності людини (С. Степанов, І. Семенов, І. Ладенко), механізм рефлексивного виходу (Ю. Кулюткін), схема рефлексивного виходу (Г. Щедровицький), структура механізму акту рефлексії (Н. Алексєєв).

Основні види і форми рефлексії: ретроспективна, проспективна і інтроспективна; елементарна, наукова і філософська; особистісна і соціальна; онтологічна, гносеологічна та методологічна.

Поняття рефлексивної позиції людини. Способи існування людини і його відношення до життя (С. Рубінштейн). Рефлексивна позиція як позиція «будівельника» свого власного життя на основі рефлексії власного буття. Провідні ідеї філософії існування (екзистенціалізму) як основи парадигми освіти.

Рефлексивна позиції педагога як система ціннісних, когнітивних, інтелектуальних і діяльнісних відносин його до освітньої дійсності і суб'єктам освіти, заснованої на критичному осмисленні підстав, характеру, структури, процесів і результатів власної професійної діяльності. Рівні розвитку рефлексії, критерії та показники рівня сформованості у педагога рефлексивної позиції.

Тема 3. Рефлексія як інструмент професійного розвитку педагога (6-18 годин)

Компетентнісний підхід у професійній педагогічній освіті. Поняття про професійну компетентність учителя. Структура професійної компетентності педагога (теоретична і практична готовність педагога до здійснення професійної діяльності). Педагогічна компетентність педагога як результат самоосвіти.

Професійна самосвідомість педагога. Структура професійної самосвідомості педагога: «Я-актуальне», «Я-ретроспективне», «Я-ідеальне», «Я-рефлексивне». Самооцінка в структурі професійної Я-концепції педагога. Самооцінка і її адекватність. Аспекти професійної самооцінки педагога: операційно-діяльнісний і особистісний. Структура професійної самооцінки: самооцінка результату і самооцінка потенціалу. Самооцінка і рівень домагань як елемент структури особистості. Механізм рефлексивного самоврядування.

Професійний розвиток і саморозвиток педагога. Рефлексія як засіб професійного розвитку. Етапи рефлексивного переосмислення педагогічної реальності. Прийоми і способи здійснення рефлексії в процесі професійної діяльності (опора на особистий професійний досвід, формування установки на освоєння принципових способів вирішення педагогічних завдань, формування установки на системність, на загальний взаємозв'язок предметів і явищ, ліквідація «культу знань», впровадження ідеології сумніву і критики, орієнтація на рішення професійно значущих проблем, подолання «непереборних труднощів», впровадження ідеології плюралізму і рівнозаконності різних позицій, формування установки на формулювання питань щодо освоєння змісту, застосування різних схем, графіків, малюнків, таблиць, що дозволяють педагогам виходити в простір чистого мислення, формування установки на «звітність», готовності відповісти в будь-який момент на питання «Що ти робиш?», «Навіщо ти це робиш?», «Яким чином ти це робиш?» та ін..).

Вплив рефлексивної позиції педагога на якість освіти школярів. Нові сенси педагогічної діяльності в умовах гуманістичної парадигми освіти. Орієнтація педагога на особистість учня як на самоорганізованого суб'єкта, що володіє здатністю до рефлексії, потребою в усвідомленому регулюванні своєї діяльності, який усвідомлює межі власної несвободи, прагне критично аналізувати та прогнозувати результати своєї діяльності і відносин. Нові професійні ролі педагога, спрямовані на створення умов для самовиховання, самоосвіти, саморозвитку і самореалізації учнів.

Рефлексія і інноваційна діяльність. Загальні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів. Сутність поняття «інновація», типи і види інновацій в освіті. Необхідність введення інноваційних методик в сучасну систему освіти. Проблеми в організації інноваційної діяльності вчителя. Історико-педагогічні передумови підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Роль педагога в інноваційних освітніх процесах. Рефлексія як механізм входження педагога в інноваційну діяльність. Функції рефлексії на кожному з етапів інноваційної діяльності.

Програма супроводу інноваційної діяльності
«Конструювання нової професійної позиції педагога»

Століття XXI, освітній простір заповнений різними освітніми технологіями: особистісно-орієнтоване навчання; розвиваючі системи (Занкова, Ельконіна-Давидова); колективний спосіб навчання; інформатизація навчання; проблемно-дослідне навчання; метод проєктів. Загальна раціональне ланка перерахованих вище технологій – забезпечити підготовку такого випускника школи, який здатний повноцінно жити і діяти в нестабільному, постійно мінливому світі.

Завдання сучасного педагога полягає в усвідомленому виборі, визначенні оптимальної заходи використання і в застосуванні тієї чи іншої технології з урахуванням соціального замовлення; освітніх орієнтирів; цілей, завдань і змісту освіти для забезпечення включеності кожного школяра в освітній процес. Причому, для забезпечення включеності кожного школяра вчителю необхідно формувати суб'єктну позицію учня з урахуванням індивідуальних пізнавальних стилів, темпераменту, темпу роботи школярів; права на помилку в процесі пізнання; прагнення бути успішним.

Сучасній школі потрібен творчо працюючий вчитель, безперервно здійснює свій професійний розвиток. Вчителю досить запасу предметних теоретичних знань і практичних умінь, методики викладання конкретного освітнього предмета. Для формування власної стратегії діяльності педагогу необхідно освоювати і впроваджувати в практику своєї роботи сучасні освітні технології; вести інноваційний педагогічний пошук; володіти діагностичним інструментарієм, що дозволяє виконувати оцінку ефективності своєї діяльності, прогнозувати результати своєї роботи, встановлювати відповідність способів своєї діяльності поставленим професійним завданням.

Зміна професійних функцій і завдань педагога тягнуть за собою зміну форм і методів його методичного супроводу. Завдання адміністрації

освітнього закладу і шкільної методичної служби складається, з одного боку, в створенні умов для індивідуального професійного становлення і розвитку кожного педагога освітнього закладу, а з іншого, в становленні і розвитку педагогічного колективу в цілому з урахуванням місії та завдань конкретного освітнього закладу. Завдання міської або районної методичної служби полягає в наданні науково-методичної допомоги шкільній методичній службі і в створенні умов для професійного вдосконалення педагогів в масштабах, що перевищує шкільний рівень. У зв'язку з цим, пріоритетним напрямом спільної роботи є формування рефлексивної інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує побудову і реалізація індивідуальних маршрутів професійного розвитку кожного педагога в рамках колективної організації інноваційної діяльності педагогічного колективу освітньої установи, а також з урахуванням напрямків розвитку системи освіти округу, регіону, країни.

Мета: сприяння педагогам школи в побудові нової сутності педагогічної праці.

Завдання:

1. Створити умови для усвідомлення педагогами професійних проблем і вироблення основних напрямків перетворень професійної позиції.
2. Супроводжувати процес колективної побудови нової сутності педагогічної праці.
3. Забезпечувати педагогів школи новим інструментарієм професійного розвитку.

Програма спрямована на роботу з адміністративними командами і педагогічними колективами загальноосвітніх установ.

Програма супроводу інноваційної діяльності здійснюється в три етапи:

- усвідомлення проблеми і виокремлення основного конструкторського завдання;
- принципове теоретичне рішення виокремлення завдання і розробка проєкту;

- перевірка правильності складеного проекту і його матеріальне здійснення.

Спільна творча діяльність методиста і представників освітніх установ планується на 36 навчальних годин. Передбачається великий обсяг самостійної роботи всіх учасників програми.

Плановані результати реалізації програми:

- у педагогів освітнього закладу сформовані ціннісні установки на переосмислення сутності професійної позиції в умовах сучасної парадигми освіти і на необхідність неперервної професійної освіти;
- адміністративною командою освітнього закладу розроблена програма внутрішньоорганізаційного навчання педагогічних кадрів;
- в освітньому закладі сформована інформаційно освітнє середовище, що забезпечує вибудовування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів педагогів.

Етап	Мета	Терміни	Межі компетентності та відповідальності		Форми спільної роботи	Очікуваний результат етапу
			ОУ	ІОЦ		
Усвідомлення проблеми і вищлення основного конструкторського завдання	Створення умов для усвідомлення вчителями необхідності подальшого професійного совершенства	Вересень	Формування договірного простору. Проєктування спільної діяльності.		Узгодження силовий аналіз проблем спільне проєктування тренінг знайомство анкетування, спостереження осмислення нової парадигми освіти (капельюхи мислення Е. Боно) Міні-лекція	Підписано договір про співробітництво спроектована програма спільної діяльності. Проведено рефлексивний семінар «Портрет педагога ХХІ століття »
			Визначення проблемних моментів у професійної діяльності членів педагогічного колективу. визначення провідних напрямків розвитку педагогічного колективу ОУ з урахуванням тенденцій розвитку муніципальної та регіональної систем освіти. коригування плану методичної роботи ОУ. проведення діагностики професійної готовності педагогів до зміни професійної позиції, до професійного вдосконалення.	Розробка зразкового плану спільної роботи. Визначення пріоритетних напрямків розвитку на основі нової парадигми освіти Підбір діагностичних методик. Розробка оргпроекта семінару «Портрет педагога ХХІ століття » підготовка пакету інформаційно методичних матеріалів.		

Принципове теоретичне рішення обчислювальної задачі і розробка проекту	Організація колективного проєктування інформаційно освітнього середовища ОУ, забезпечує формування індивідуальних освітніх маршрутів Педагогів	Листопад-січень	Створення умов для проведення семінарів з метою конструювання моделі нової професійної позиції педагога Розробка моделі інформаційно освітнього середовища визначення напрямків перетворень професійної позиції педагога конструювання індивідуальних освітніх маршрутів професійного становлення і вдосконалення суб'єктів освітньої практики	Знайомство адміністративної команди з методологією дослідницької та експериментальної діяльності обґрунтування провідних напрямків перетворень професійної позиції педагога обґрунтування ролі вчителя в інноваційних процесах в Освіті управління процесом конструювання моделі нової професійної позиції педагога консультування педагогів при проєктуванні індивідуальних освітніх траскторій	ОДГ-семінар колективне проєктування індивідуальне проєктування Робота в творчих групах Мережеве взаємодія анкетування складання рефлексивних карт	Розроблено Модель інформаційно освітнього середовища ОУ, забезпечує формування індивідуальних освітніх маршрутів педагогів проведено теоретичне обґрунтування експериментальної діяльності школи спроектовані індивідуальні освітні маршрути професійного удосконалення педагогів
--	--	-----------------	--	--	---	---

Перевірка правильності складеного проєкту і його матеріальне здійснення	Створення умов для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів педагогів	Січень-червень	Створення умов для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів педагогів. Організація роботи мережевого університету професійного самовдосконалення Осмислення індивідуальних і колективних результатів роботи Узагальнення позитивних результатів роботи Актуалізація проблем і визначення напрямків подальшої роботи	Консультування педагогів за запитом. Інформаційно методичний супровід роботи заступника директора з інноваційної роботи, творчих груп. Створення умов для формування рефлексивної позиції педагогів по відношенню до власної професійної діяльності	Робота в режимі мережевого університету Рефлексивний семінар Складання портфоліо педагога Силовий аналіз проблем	Реалізовано індивідуальні проєкти педагогів Проведена рефлексія процесів і результатів діяльності Визначено напрямки подальшої методичної діяльності педагогів
---	---	----------------	---	---	--	--

Додаток В**Карта самооцінки рівня сформованості рефлексивної позиції**

Шановний колего! Пропонуємо Вам оцінити рівень сформованості у Вас рефлексивної позиції.

- I. Оцініть Ваші ціннісні відношення до здійснення рефлексії, вибравши варіант відповіді, відповідно Вашій думці:

- 1 – так;
2 – скоріше так, ніж ні;
3 – і так, і ні;
4 – скоріше ні, ніж так;
5 – ні.

Твердження	Варіант відповіді
1. Я відчуваю потребу в здійсненні рефлексії	
2. Я прагну до усвідомлення і переосмислення особистісних і професійних орієнтирів	
3. Я усвідомлюю необхідність здійснення рефлексії по відношенню до власної професійної діяльності	
4. Я позитивно ставлюся до здійснення рефлексивної діяльності	
5. Я терпимо сприймаю різні думки і критичні висловлювання учасників освітньої практики	
6. Я конструктивно підходжу до результатів рефлексивної діяльності	
7. Я відчуваю потребу в розвитку і самореалізації в процесі рефлексії професійної діяльності	

- II. Визначте рівень сформованості у Вас інтелектуальних умінь, вибравши відповідний варіант відповіді:

- 1 – так;
2 – скоріше так, ніж ні;
3 – і так, і ні;
4 – скоріше ні, ніж так;
5 – ні.

Інтелектуальні вміння	Варіант відповіді
1. Я усвідомлюю в будь-якій педагогічній ситуації проблему і оформлюю її у вигляді педагогічних завдань	

2. Я конкретизую педагогічні завдання в поетапні і оперативні	
3. Я створюю поле варіативних можливостей для вирішення педагогічних завдань	
4. Я аналізую педагогічну ситуацію в динаміці її розвитку	
5. Я об'єктивно оцінюю педагогічні факти і явища	
6. Я зрозуміло і аргументовано викладаю свою точку зору	
7. Я буду нові смисли і цінності на основі самоаналізу власної діяльності і досвіду	

III. Визначте періодичність виконання Вами наступних дій, вибравши один з варіантів відповідей:

- 1 – так;
 2 – скоріше так, ніж ні;
 3 – і так, і ні;
 4 – скоріше ні, ніж так;
 5 – ні.

Дії	Варіант відповіді
1. Я осмислюю те, що відчуваю, відчуваю, переживаю в процесі власної професійної діяльності	
2. Я аналізую свої професійні дії і вчинки	
3. Я письмово фіксую факти і думки, що виникають у мене в процесі осмислення професійної діяльності	
4. Я здійснюю пошук нових методів і прийомів роботи з дітьми	
5. Я орієнтуюся на учнів як на суб'єктів які активно розвиваються, при постановці і вирішенні педагогічних завдань враховую їхні особисті позиції	
6. Я здійснюю зіставлення різних точок зору, залучення різноманітних теорій до вирішення педагогічних задач	
7. Я перебудовуюся в міру зміни ситуації	

IV. Запишіть свою точку зору з наступних питань:

1. Причини, які спонукають педагога осмислювати власну професійну діяльність? _____
- _____

2. Навіщо педагогу здійснювати рефлексію власної професійної діяльності?_____
- _____
3. У чому сутність поняття рефлексивної позиції педагога?_____
- _____
4. Що може стати предметом думок педагога в процесі рефлексії?_____
- _____
5. Вкажіть способи, які активізують розумову діяльність і сприяють рефлексивного виходу_____
- _____
6. Як часто педагогу необхідно здійснювати рефлексію по відношенню до власної професійної діяльності?_____
- _____
7. Яка роль рефлексії в процесі професійного розвитку педагога?_____
- _____
- _____

Повідомте, будь ласка, про себе:

прізвище, ім'я, по батькові (за бажанням)_____

посада_____ освіта_____

стаж педагогічної роботи _____ кваліфікаційна категорія _____

Дата заповнення _____

Підпис _____

Дякую!