

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

# **КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ**

*Монографія*

Київ – 2015

УДК 37.017  
ББК 74.200  
К63

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

**Редколегія:**

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

**Рецензенти:**

*Бібік Н.М.*, доктор педагогічних наук, професор,  
академік НАПН України;

*Гузій Н.В.*, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічної творчості Національного  
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

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

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

У монографічному дослідженні актуалізується проблема впровадження компетентнісного підходу як сучасної парадигми освіти, висвітлюються теорія та практика підготовки майбутніх фахівців на компетентнісних засадах; представлено міждисциплінарні підходи реалізації компетентнісно зорієнтованої освіти. Значна увага приділяється її якісним вимірам: визначаються критерії і показники ефективності функціонування даної моделі освіти.

Для наукових працівників, аспірантів, студентів, викладачів, учителів-практиків і керівників закладів освіти всіх рівнів.

УДК 37.017  
ББК 74.200

ISBN 978-617-658-011-9

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

Проблема підготовки компетентних фахівців, розвинутих особистостей нині є надзвичайно актуальною, особливо в країнах, що з метою утворення єдиного європейського простору вищої освіти реформують вищу школу, зокрема з використанням компетентнісного підходу. ...Ідеї компетентнісного підходу поширюються в освітньому просторі України, обговорюються і апробуються в системі загальної, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти.

*Василь Кремень*

У традиційній освітній думці та у сучасній педагогіці є багато уявлень про кваліфікації і компетенції. Відносно новим явищем стало регулювання змісту цих понять Європейським Союзом, який рекомендує однакове розуміння компетенції для всіх країн-членів ЄС. Водночас в умовах децентралізації європейських освітніх систем способи формування компетенцій є дуже різними. Розуміння компетенцій і інших термінів, близьких за змістом, підлягає і далі буде підлягати змінам.

*Тадеуш Левовицький*

# ЗМІСТ

## Розділ I

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

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

## Розділ II

### **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ**

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

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

## Розділ III

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ  
КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ**

<i>Братко М.</i> Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті .....	243
<i>Беднарчик Г., Славінська К.</i> Зміни компетенцій неперервної професійної освіти вчителя .....	262
<i>Желанова В.</i> Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у площині їх рефлексивної детермінації .....	272
<i>Олексюк О., Ткач М., Бондаренко Л.</i> Духовно-смислова інтуїція у формуванні герменевтичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	292
<i>Чернуха Н.</i> Інтеграція як фактор модернізації сучасного освітнього простору на компетентнісних засадах .....	309
<i>Терентьєва Н.</i> Підготовка магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи»: реалізація компетентнісного підходу .....	320
Содержание .....	335
Резюме .....	337
Content .....	349
Abstracts .....	351
Відомості про авторів .....	363

**Малихін О. В.**

д. пед. н., професор,  
професор кафедри теорії та історії педагогіки  
Гуманітарного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**Герасимова О. І.**

к.пед.н., старший викладач кафедри  
іноземних мов і методик їх навчання  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

**FORMING STUDENTS' REFLECTIVE COMPETENCE IN  
EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL**

*У статті висвітлено основні підходи до тлумачення феномену рефлексії у філософській, педагогічній, психологічній літературі, розглянуто зміст та змодельовано структуру рефлексивних умінь студента, конкретизовано дидактичні механізми формування рефлексивних умінь. Створено дискреційно-дидактичну технологію формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету. Визначено, що рефлексія – це системоутворювальний компонент у професійній діяльності педагога, який формує професійну компетентність студента як майбутнього педагога і є неможливим без формування рефлексивної компетентності. Сформованість рефлексивних умінь у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність уможливорює їх застосування в гармонійному поєднанні з іншими компонентами рефлексивної компетентності студентів педагогічного університету.*

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивні вміння студента, рефлексивна компетентність, дискреційно-дидактична технологія, професійна діяльність.

*В статье освещаются основные подходы к трактовке феномена рефлексии в философской, педагогической, психологической литературе, рассматривается содержание и моделируется структура рефлексивных умений студента, конкретизируются дидактические механизмы формирования рефлексивных умений. Разработана дискреционно-дидактическая технология формирования рефлексивных умений студентов педагогического университета. Определено, что рефлексия – это системообразующий компонент в профессиональной деятельности педагога, который формирует профессиональную компетентность и невозможен без формирования рефлексивной компетентности. Сформированность рефлексивных умений в их обновленном понимании и содержательно-структурном представлении об их сущности обеспечивает возможность их использования в гармоничном единстве с другими компонентами рефлексивной компетентности студентов педагогического университета.*

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивные умения студента, рефлексивная компетентность, дискреционно-дидактическая технология, профессиональная деятельность.

*The article deals with the major approaches to the interpretation of the reflection phenomenon in the philosophical, pedagogical and psychological literature, the content is reviewed and the student's structure of reflective skills is modelled through the activation procedures of modern pedagogical simulation, the didactic formation mechanisms of pedagogical university students' reflective skills are specified. The discretionary-didactic technology of pedagogical university students' reflective skills formation is created. The reflection is regarded as a systemic educational component in the teacher's professional work, which forms the students' professional competence as future teachers and is impossible without*

*thereflectivecompetence formation improvement.It has been determined that formation of reflectiveskills in theirupdated understanding and content-structured representation of thenature allows their use in harmony with other components of pedagogical university students' reflectivecompetence.*

**Key words:** *reflection, students' reflectiveskills, reflectivecompetence, discretionary-didactic technology, professional activity.*

У контексті модернізації вищої освіти інтегративним показником якості підготовки майбутнього педагога є професійна компетентність, яка характеризує вміння людини використовувати в конкретній ситуації засвоєні знання й особистісний досвід. Високий рівень кваліфікації, професіоналізм, компетентність – найважливіші якості соціальної захищеності та конкурентоздатності майбутніх педагогів. Для сучасного суспільства важливо, щоб особистість характеризували активна життєва позиція, оптимізм, вміння зберігати свою індивідуальність у будь-яких обставинах і приймати на себе відповідальність за важкі рішення у проблемних ситуаціях. Педагог має прагнути до постійної самоосвіти, самодосконаленості та продукування соціально-педагогічних цінностей. У зв'язку з цим, вважаємо, що особливо актуальним є питання, що стосується становлення й розвитку майбутніх педагогів рефлексивної компетентності. Синтетично-інтеграційна основа цієї проблеми зумовлена складністю й неоднозначністю феномену рефлексії.

Питання рефлексії та рефлексивності суб'єкта пізнання вважаються цікавими й добре дослідженими: тлумачення природи рефлексивності та саморефлексивності суб'єкта, що пізнає, здійснюється на ґрунті феноменології (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понти, П. Прехтль та інші).

Трансформація «філософії суб'єкта» у «філософію мови» також деякими дослідниками розглядається як спроба затвердження саморефлексивності (Л. Вітгенштейн, Н. Малколм, Г. Райл та інші).

Останні захоплення в цьому плані пов'язані зі спробою подолати труднощі суб'єкта пізнання, що здатен до саморефлексії, шляхом зміщення акцентів самопізнання на «іншого», які завершуються «переходом від суб'єкт-центрованого до комунікативного розуму» [14, с. 211]. Цей підхід реалізується у працях Е. Левінаса, П. Рікьора, Г. Шнедельбаха.

У сучасній східнослов'янській філософії (І. Бичко, А. Мітюшкін, Г. Щедровицький) домінує думка про те, що проблему рефлексії варто розглядати з таких позицій: як принцип мислення, спрямований на його осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; як предмет розгляду знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; як процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку внутрішнього світу людини [9, с. 24].

Основою для досліджень рефлексії у психологічній науці стали різнопланові дослідження психіки людини та її вищої форми – самосвідомості (Б. Ананьєва, А. Зака, О. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна). У роботах відомих психологів рефлексія виступає в різноманітних категоріях: як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів (Ж. Піаже); як рівень ієрархічно організованого мислення та механізм розв'язання завдань (М. Савчин, С. Степанов); як аналіз особистістю власної інтелектуальної діяльності з метою її вдосконалення, перебудови, зміни (В. Вілюнас, А. Зак); як механізм самосвідомості (І. Бех, Е. Зеєр, Н. Чепелева); як механізм взаємовідбиття партнерів у процесі комунікації та кооперації (Г. Андреева).

Інтегрований підхід до висвітлення сутності рефлексії розроблено у працях А. Максимова, Я. Пономарьова, В. Семиченко.

Популярними у психологічних колах є дослідження рефлексії, здійснені визнаними психологами – А. Адлером, К. Гуревичем, В. Слободчиковим, Г. Щедровицьким.

Для психологічних досліджень, предметом вивчення яких є індивідуально-особистісні характеристики рефлексії, є поширеним розуміння

цього феномену як процесу осмислення особистісних змістів (психічних образів, з якими ототожнює себе індивід), що зумовлює їх зміни й породжує новоутворення. Поняття «особистісна рефлексія» в цих дослідженнях розглядається як синонім поняття «саморефлексія» та «самоусвідомлення» (Т. Рябушкіна, М. Савчин, С. Степанов).

У межах індивідуально-особистісного підходу акцент зміщується на активізацію принципу саморозвитку особистості, згідно з яким культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію й самомобілізацію особистості в різних умовах її існування (В. Семиченко).

Говорячи про професійну рефлексію людини, яка працює у педагогічній сфері, науковці підкреслюють її дієву, стверджувально-суб'єктну природу. У зв'язку з цим зміст, форми й методи підготовки педагога на етапі його навчання у вищій школі повинні спрямовуватися на підвищення міри самостійності, довільності професійної поведінки та діяльності, у підсумку – становлення людини як суб'єкта професійної діяльності.

Теоретичне підґрунтя для дослідження власне педагогічної рефлексії створене працями, у яких висвітлюється специфіка підготовки педагога в системі вищої освіти, а саме – праці А. Вербицького, Б. Гершунського, А. Маркової, В. Сєрікова, В. Сластьоніна та інших. Роботи цих учених надають підстави для твердження про те, що існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід вищої освіти педагога та розвиток філософської, психолого-педагогічної думки підтверджують доцільність наукових розвідок щодо вивчення шляхів формування рефлексії майбутніх педагогів.

С. Кондратьєва виокремила такий різновид професійної рефлексії, як соціально-перцептивний, під яким авторка розуміє переосмислення, перевірку своїх власних уявлень щодо розвитку особистості майбутніх спеціалістів. А. Бізязєва розглядає професійну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога й обумовлює розвиток

його професійної самосвідомості, а Т. Щербакова характеризує професійну рефлексію як один з психологічних механізмів самоконтролю, який забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя; визначено співвідношення логічного та емоційного рівнів професійної рефлексії педагога, виявлено способи та прийоми рефлексії. Є. Лушпаєвою розроблено та апробовано програму формування рефлексії в студентів – майбутніх педагогів – засобами соціально-психологічного тренінгу, який розглядається як метод організованого розвитку професійної рефлексії у спілкуванні.

Розмаїття власне філософських, психологічних, загальнопедагогічних та професійно-педагогічних тлумачень рефлексії відбиває теперішній, неklasичний стан науки, у якій на передній план висувається врахування суб'єктивної точки зору дослідника, твердження, що певні феномени не потребують узагальнювальних абсолютних визначень, вони можуть дефініціюватися залежно від контексту розуміння дослідника. Такі загальні поняття, як рефлексія, є радше не результатом спостереження та багатопланової емпірики (як це було в класичній науці), а результатом індивідуального осмислення та розуміння.

Загальний теоретичний огляд складного феномену рефлексії надає нам підстави для визначення стрижневого поняття в контексті розв'язання проблеми формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої педагогічної школи, а саме: поняття про «рефлексивні вміння студента педагогічного університету». Переконані, що власне високий рівень сформованості рефлексивних умінь забезпечує фундаційну основу для формування та розвитку рефлексивної компетентності студента – майбутнього педагога. Сформованість рефлексивних умінь у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність уможлиблює їх застосування в гармонійному поєднанні з іншими компонентами рефлексивної компетентності, до якої включаються: набутий у минулому та актуалізований у реально здійснюваній професійно значущій діяльності

майбутнього педагога досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексивної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексивної діяльності та дотичних феноменів. Рефлексивні вміння забезпечують основоположну платформу для формування рефлексивної компетентності та в своїй структурі певним чином відбивають функціональну основу вияву всіх її інших компонент. Саме тому далі зосередимося власне на дидактичних механізмах формування рефлексивних умінь як фундаційної основи формування та розвитку рефлексивної компетентності студентів – майбутніх учителів – в освітньому процесі вищої педагогічної школи.

Уміння – доволі досліджений феномен з точки зору дидактики вищої школи. У загальнопедагогічному плані всебічно висвітлене питання формування загальнонавчальних умінь студентів (О. Бойко, Н. Бордовська, С. Гончаренко, І. Каіров, Л. Фрідман). Чимала кількість робіт присвячена конкретизації шляхів формування окремих методичних умінь.

У загальнодидактичному розумінні В. Онищук, Б. Кобзарь та Г. Кумаріна визначають уміння як «здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду, навичка – компонент складного уміння, основною ознакою його є частковий автоматизм [13, с. 80].

Структура діяльності індивіда по оволодінню вміннями представлена науковцями як єдність таких компонентів: усвідомлення особистого значення оволодіння вміннями; установка на оволодіння певними вміннями; розуміння узагальненого правила та актуалізації знань, які лежать в основі вмінь, що формуються; розкриття змісту кожного вміння як певної сукупності дій і операцій та способів виконання дій; організація практичної діяльності та вправ по оволодінню вміннями; контроль за рівнем сформованості вмінь, оцінка ходу та результатів діяльності [12, с. 811].

Необхідною передумовою для експлікації будь-якого дидактичного феномену, у тому числі – рефлексивних умінь, є використання фундаментальних, засадничих педагогічних підходів, на основі яких надаються певні визначення, розробляються структури, моделі, технології. Рефлексивні вміння формуються й виявляються в діяльності суб'єктивованій, у якій індивід реалізує свої потреби, забезпечуються засоби цієї діяльності, водночас, ураховується особистісний характер рефлексії.

Тож сутність рефлексивних умінь визначаємо й описуємо на підставі аналізу змісту рефлексії та змісту рефлексивної діяльності. Цей аналіз здійснюється на підставі поєднання здобутків системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного підходів.

На тлі особистісного підходу визначає рефлексивні вміння студента В. Лозова: характеризуючи студента як суб'єкт педагогічного процесу, учена пише про те, що рефлексивні вміння є вислідом діалектичного розвитку особистості, процесом виникнення й вирішення суперечностей переходу зовнішнього у внутрішнє та внутрішнього в зовнішнє, саморуху, активної роботи над собою [6, с. 353]. Аналогічні підходи до висвітлення сутності рефлексивних умінь знаходимо у працях В. Слободчикова та І. Ісаєва. Г. Коджаспірова тлумачить рефлексивні вміння як вислід суб'єктності студента, засіб усвідомлення мотивів, інструмент коригування своїх цілей, дій та засіб оцінки їх адекватності. У дослідженні Г. Давидової визначено, що змістом рефлексії можуть виступати не лише раціональний досвід у вигляді предметних знань або функціональних навичок, а й емоційно-чуттєві стани, особистісні переживання, що розкриваються в спілкуванні, взаєминах індивідів у процесі розв'язання діяльнісної проблемно-конфліктної ситуації, а також культурні норми й сенси існування.

На думку Т. Бондаренко, рефлексивна діяльність представляє собою окремий шлях отримання нового знання, необхідного майбутньому спеціалісту для програмування й проектування своєї професійної діяльності. Ця діяльність повинна спрямовуватись не лише на констатацію наявності або

відсутності професійних якостей, скільки на стимулювання їх розвитку, збагачення, підсилення. Власне знання й уміння в ході навчального процесу повинні вироблятися доцільно, йти від внутрішнього прагнення особистості до самовдосконалення.

Підставою для вивчення рефлексивних умінь для деяких дослідників слугував аналіз проблем, з якими стикаються студенти в навчально-професійній діяльності: так, Т. Айсувакова до таких проблем відносить нездатність долати труднощі в навчанні, невміння регулювати свою навчальну діяльність у разі виникнення будь-яких непередбачуваних педагогічних ситуацій, неспроможність зберігати емоційну стійкість, нездатність усебічно аналізувати процес та результати власної діяльності. Унаслідок такого аналізу Т. Айсувакова визначає рефлексивні вміння як особливу групу педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення, що, у свою чергу, виявляється в здатності студента до регуляції наявних уявлень про себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, у її результатах та способах удосконалення, що визначають успішність діяльності по саморозвитку.

У дисертаційній роботі Т. Лопарьової рефлексивні вміння розглядаються як система усвідомлених дій та операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності та поведінки. Вони забезпечують успішність протікання процесів навчання, формують об'єктивну самооцінку суб'єктом особистісних властивостей, поведінки, діяльності. Дослідниця висвітлює специфічні *функції* рефлексивних умінь: інтегративна: рефлексивні вміння є результат діяльності, основа формування суб'єктної позиції та інструмент, що забезпечує суб'єктну реалізацію особистості; перетворювальна: рефлексивні вміння забезпечують успішність і вдосконалення будь-якої діяльності, у тому числі – навчальної.

Т. Ушева аналізує рефлексію майбутнього педагога через такі вміння: аналізувати та адекватно сприймати самого себе, визначати та аналізувати

причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й допущені помилки, розуміти свої якості в теперішньому у порівнянні з минулим і прогнозувати перспективи розвитку, розуміти причини дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії, аналізувати прожиті ситуації та враховувати дії інших у своїх поведінкових стратегіях, визначати підстави для діяльності, оцінювати власну позицію, прогнозувати наступний хід дій, вертатися думкою в минуле й оцінювати правильність обраного плану, самовизначатися в робочій ситуації, утримувати колективну задачу, приймати відповідальність за справу, здійснювати покрокову організацію діяльності та зіставляти результати з метою діяльності.

Акмеологічне підґрунтя в рефлексивних вміннях убачають Н. Бордовська, В. Вакуленко, А. Реан. Зокрема, В. Вакуленко зазначає, що в рефлексивних вміннях виявляється ступінь і вершина професійної зрілості людини – акме, багатомірна характеристика стану дорослої людини як індивіда (живого організму, особистості (ядром якого є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (як професіонала), спроможного досягти у професійному розвитку найбільш високого рівня. Н. Бордовська та А. Реан розглядають рефлексивні вміння студента в руслі систематики професійно-педагогічних новоутворень і феноменів на ґрунті педагогічної фактології та конструкторології.

Рефлексивні вміння студента аналізуються на тлі та паралельно з розвитком та формуванням інших умінь – інтелектуальних, творчих, гностичних, дослідницьких, перцептивних тощо. Так, харківська дослідниця Н. Єсіна, вивчаючи творчі вміння майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності, виокремлює як окрему групу рефлексивні вміння: вміння оцінювати власну інтелектуально-ігрову діяльність, зіставляти свої досягнення з досягненнями товаришів, самоаналіз, самооцінка, самоспостереження. О. Дем'янчук, досліджуючи гностичні вміння молодих педагогів, характеризує рефлексивні вміння, що стосуються навчальної діяльності (постановка мети, планування, визначення оптимального

співвідношення мети й засобів та ін.), оцінювання своїх навчальних досягнень, поведінки, рис своєї особистості, свого фізичного й емоційного стану, уміння спільної діяльності по засвоєнню знань, а також уміння контролю й оцінки своєї навчальної діяльності, уміння передбачати наслідки своїх дій, усвідомлене визначення сфери своїх інтересів і можливостей, реалізація своїх прав і обов'язків як члена навчального колективу, оцінювання своєї діяльності з аксіологічного погляду, пошук й усунення причин виниклих труднощів.

Дотичними до поняття «рефлексивні вміння студента» є поняття «рефлексивні здібності», «рефлексивна позиція», «рефлексивна культура», «рефлексивна компетентність».

Поняття рефлексивних здібностей популяризується переважно у працях західноєвропейських та американських психологів, соціальних педагогів (Н. Трипплет, Ф. Олпорт). Вітчизняні науковці також часто послуговуються цим визначенням для констатації взаємозв'язку між природнім та соціально надбаним у структурі особистості, зазначається, що рефлексивні здібності допомагають людині досягти значних результатів у будь-яких видах діяльності без надмірних зусиль. О. Раздорська пише про те, що професійна рефлексія та рефлексивна культура в сучасних умовах є важливими механізмами саморозвитку й професійного зростання студентів. Дослідниця характеризує рефлексивну культуру як інтегральну якість, що представлена єдністю теоретичної та практичної готовності особистості до створення внутрішніх цінностей, що визначаються через осягнення сенсу життя й професії, самоаналіз, самооцінку та саморозуміння. У широкий науковий обіг уводить словосполучення «рефлексивна позиція студента» О. Багдай, характеризує її як стійку усвідомлену систему ставлень особистості до власної діяльності й до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування та збагачення досвіду особистості. Сформована рефлексивна позиція виявляється як готовність до

усвідомленого вибору найбільш ефективного способу дії в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивну компетентність вивчають Ю. Бабаян, О. Гулеєва, А. Максимов, К. Нор. На думку науковців, рефлексивна компетентність утілюється у вдумливе й відповідальне ставлення до своєї діяльності, яке засноване на постійному осмисленні цієї діяльності та її результатів в інтересах інших людей [1, с. 243]. О. Гулеєва визначає рефлексивну компетентність студентів педагогічного коледжу як професійну якість особистості, яка дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності та суб'єктність студентів через створення ними образу «Я-педагог», що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності. Більшість дослідників одностайні в думці, що рефлексивні вміння студента є стрижнем рефлексивної компетентності майбутнього професіонала, спеціаліста-фахівця. Позиціонування таких понять, як «рефлексивні здібності», «рефлексивні уміння», «рефлексивна позиція особистості», «рефлексивна компетентність особистості» відбиває рис. 1., що подається нижче. У якості концептуальних основ формування рефлексивної компетентності А. Максимов пропонує такі положення: процес підготовки майбутніх педагогів повинен здійснюватися на основі компетентнісно-діяльнісного підходу; основою процесу підготовки майбутніх педагогів повинна стати спеціально організована педагогічна рефлексія; рефлексивна компетентність є системоутворювальною компетентністю сучасного педагога.



**Рис. 1. Позиціонування рефлексивних здібностей, рефлексивних умінь, рефлексивної позиції та компетентності.**

Рефлексивні вміння та здібності безпосередньо впливають на творчі вияви особистості. Творчість як загальноантропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів і прийомів, її як одну з сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній, внутрішньо-рефлексивний потенціал особистості у творенні нового знаннєвого ресурсу. На думку Л. Горбунової, в умовах третинного навчання, яке надає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду у донині невідомі зразки, звільнитися від усталених шаблонів і звикання, знання «набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є запитуваними в умовах мінливого світу» [3, с. 49]. За таких умов інформація, рефлексія трактується не як джерело домінування, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Процес навчання постає як процес

самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії. Він дедалі більше концентрується на розвиткові здатності до навчання, а саме: як навчати навчатися, а також у разі потреби навчитися перевчатися, тобто змінювати конфігурацію набутих знань залежно від соціокультурних змін епохи.

Тож на основі зіставлення наукових концепцій, узагальнення поглядів провідних науковців можемо надати власне визначення рефлексивним умінням.

***Рефлексивні вміння особистості – це складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення (як ставлення до себе), що втілюється у здатність особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими, спонукає до самовизначення й активності.***

Рефлексивні вміння особливо необхідні людині в тих випадках, коли вона зіштовхується з ускладненнями й їх треба подолати. Професія вчителя – одна з найбільш внутрішньо суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції збереження традицій і постійному оновленні. Якщо раніше основна функція педагога замикалася у трансляції суспільного досвіду у вигляді знань та способів пізнання, то в сучасній школі від учителя очікують розв'язання завдань проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального, духовного розвитку кожного учня.

Моделювання структури рефлексивних умінь студента педагогічного університету здійснюється з урахуванням того, що педагогічна сфера в теперішній час є тією галуззю, у якій уявлення про результат навчальної діяльності постійно трансформуються. Є. Коротаєва пише про те, що «... соціально-економічні показники професії педагога не сприяють підвищенню рейтингу та конкурентоздатності спеціалістів на ринку праці. У зв'язку з цим педагогічні вищі навчальні заклади, намагаючись зберегти себе як самостійні

освітні установи, виходять за межі власне педагогічної галузі й ... надають можливість молодій людині отримати більш широку освіту» [5, с. 61]. Тому модель структури рефлексивних умінь студентів педагогічного університету потенційно відбиває як особливості майбутньої педагогічної діяльності, так й особливості тієї діяльності, яку в соціально-педагогічних колах визначають як соціономну – тобто таку, що розрахована на широке коло спілкування та взаємодії з іншими людьми.

**Модель структури рефлексивних умінь студента педагогічного університету** ми уявляємо як взаємопроникнення й взаємодоповнення чотирьох площин: *когнітивної, мотиваційної, перцептивної та діяльнісної*. Кожна з цих площин є своєрідним аттрактом (від англ. „to attract” – привертати, притягувати), який зосереджує рядоположні, дотичні складники. Водночас, саме модель структури рефлексивних умінь характеризується відкритістю, що зумовлює її здатність постійно обмінюватися з середовищем (освітнє середовище педагогічного університету) інформацією, відкриває можливості для діагностики та прогнозування.

Надамо змістовий опис кожної площини рефлексивних умінь студента педагогічного університету.

**Когнітивна площина.** «Когнітивна функція (психіки) лише на рівні свідомості виступає як пізнання у повному розумінні цього слова, себто як активне цілеспрямоване набуття знань» [7, с. 74], – писав Б. Ломов. Перша площина рефлексивних умінь студента, яку досліджуємо – когнітивна. Перша площина рефлексивних умінь студента, яку досліджуємо – когнітивна. *Набуті знання про сутність рефлексії, інтелектуальні здібності та властивості, здатність бачити та розпізнавати проблему, інтерпретаційність мислення* наповнюють когнітивну площину рефлексивних умінь студента. Повнота й глибинність знань студента про сутність рефлексії, її роль в індивідуально-особистісному розвитку людини становлять фундамент рефлексивних умінь. Знання такого виду забезпечують стійкість і тривалість рефлексивних дій, послідовність їх

реалізації, спонукають до вияву інтелектуальних здібностей у рефлексивній діяльності, націлюють на розпізнавання проблем у власному житті, діяльності, взаєминах з оточуючими. Знання про рефлексію вкрай необхідні як для науково обґрунтованих дій, ефективного управління її формуванням, так і для визначення чинників та умов становлення гармонійної особистості студента педагогічного університету.

**Мотиваційна площина** рефлексивних умінь студента. *Здатність аналізувати домінуючі цілі й мотиви* є однією зі стрижневих здатностей рефлексивних умінь. Наводимо думку відомого персонолога Г. Олпорта: на противагу теоретикам, які наполягали на існуванні схеми мотивів, спільної для більшості людей, Г. Олпорт вважав, що мотиви унікальним чином функціонують у житті кожної людини, повинні бути визначені конкретно (шляхом дії рефлексивних механізмів). За Г. Олпортом, особистість вільна від минулого – зв'язки з минулим мають радше «історичний», а не функціональний характер. Поведінка й дії дорослої людини зумовлені функціонально автономними мотивами. Усвідомлення домінуючих цілей та мотивів безпосередньо пов'язане з таким явищем, як самоідентичність, формування самоповаги в навчальній діяльності, рішучість як готовність виконувати прийняті рішення, упевненість у собі. Здатність аналізувати домінуючі цілі й усвідомлювати мотиви своїх дій і вчинків як у навчальній, так й у позанавчальній діяльності пов'язується з навчально-пізнавальними потребами.

**Перцептивна площина** рефлексивних умінь складається з двох взаємопов'язаних складників, які умовно можна назвати особистісними (сприйняття себе, уявлення про себе як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності) та комунікативними (сприйняття та ставлення іншого чи інших у взаємодії). Особистісні пов'язані з самопізнанням (пізнанням своїх можливостей, здібностей, нахилів), *ставленням до себе, саморозвитком і включає ретроспективний, актуальний і перспективний ракурси*, які поєднуються за так званім «тимчасовим» принципом. Комунікативний

складник перцептивної площини передбачає осмислення студентом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші, – одногрупники, товариші, викладачі, батьки, знайомі.

Міжособистісне сприйняття та пізнання починає розглядатися не лише як окремо взятий, відносно ізольований феномен, а переважно у процесі цілісного процесу спілкування та взаємодії індивідів, як його пізнавальна компонента у працях Г. Андреєвої, О. Бодальова, Г. Ковальова, А. Петровського. Процес міжособистісного сприйняття та пізнання став розумітися як один із необхідних компонентів комунікації, як гностичний компонент, що містить усі пізнавальні процеси людини. «У теоретичному аспекті розширення проблематики соціальної перцепції за рахунок взаємозв'язку пізнавального компонента з іншими компонентами спілкування призводить, у підсумку, до збагачення й подальшого розвитку ... теорії соціальної перцепції» [4, с. 14], – зазначає Г. Ковальов.

**Діяльнісна площина** рефлексивних умінь. Відомо, що основними рефлексивними операціями виступають аналіз, диференціація, зіставлення, інтерпретація, інтеграція та реконструкція різних підструктур «Я». Результатами рефлексії є новий образ «Я» (або його компоненти), на основі якого відбуваються саморегуляція, корекція дій. Глибинне проникнення в сутність речей та явищ вимагає розкриття їх внутрішніх зв'язків, закономірностей та істотних властивостей, зазначає психолог Р. Немов [10, с. 236].

Діяльнісна площина рефлексивних умінь знаходить своє втілення в низці супідрядних умінь, властивостей і здатностей: умінні бачити проблему й формулювати відповідні цілі й завдання діяльності; уміння враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів й умов, у яких виникає та чи інша навчальна, навчально-професійна, педагогічна ситуація; здатність робити предметом аналізу всі дії, які починаються й проектуються, особистісні якості, що виявляються; здатність узагальнювати результати своєї роботи й результати роботи товаришів, одногрупників; здатність адаптувати

навчальну діяльність, її форми й методи у відповідності до мети; здатність визначати, прогнозувати перспективи, напрями свого особистісного, професійно-особистісного вдосконалення; уміння бути вдумливим і допитливим.

Наочно у повному обсязі чотирьох площин структура рефлексивних умінь студента педагогічного університету представлена на рис. 2 «Модель структури рефлексивних умінь студента педагогічного університету».

Діяльнісна площина рефлексивних умінь студента педагогічного університету зводиться до діяльності такого роду, коли у свідомості індивіда (студента) відбивається не тільки своя дія, але й інша людина, на яку ця дія спрямована, характеризується осмисленням власного досвіду, виробленням критеріїв успішності власної діяльності, аналізом змін, які відбуваються з її суб'єктами, розвиненістю інтерпретаційних навичок.

Діяльнісні елементи рефлексивних умінь студентів педагогічного університету відповідальні за абстрактне й рефлексивне мислення, а також за вміння пристосовувати свої потреби до потреб оточуючого світу, для студентів педагогічного університету трансформуються у здатність до проактивної поведінки.

Зміст рис. 2 інформативний щодо виокремлених площин рефлексивних умінь студента педагогічного університету (перший стовпчик: когнітивна, мотиваційна, перцептивна, діяльнісна), конкретизуються реальні та потенційні (з урахуванням можливого розвитку) елементи кожної площини (другий стовпчик) та особистісні складники (третій стовпчик), що продукуються цими елементами. Представлені взаємозв'язки та взаємовпливи між площинами рефлексивних умінь студентів та елементами (складниками) площин.

Детальна розробка та наукове обґрунтування моделі структури рефлексивних умінь студентів педагогічного університету створює достатні підстави для розробки тих дидактичних механізмів впливу, за допомогою яких можна сформувавши рефлексивні вміння студентів.

У процесі навчання у вищій педагогічній школі індивід привласнює соціально-історичний досвід із урахуванням своєрідності, специфіки потреб, мотивів, інтересів. «Педагогічний процес представляє собою постійну трансформацію зовнішніх впливів на внутрішні процеси особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості й чим вище її активність і самостійність у діяльності та спілкуванні, тим вища результативність педагогічного процесу» [6, с. 34], – пише В. Лозова.



**Рис. 2** Модель структури рефлексивних умінь студентів педагогічного університету.

Розкриття механізмів формування рефлексивних умінь сприяє розширенню наукових уявлень про зміст і технологію цього процесу. Загальновідомо, що формування будь-яких умінь здійснюється послідовно, поетапно. Педагоги й методисти, як правило, виокремлюють перший етап – ознайомлення з уміннями, другий – усвідомлення їх смислу, третій – початкове оволодіння ними, четвертий – самостійне виконання (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Онищук, І. Харламов). З іншого боку, саме рефлексивні вміння у своєму формуванні проходять такі стадії: зміна мотивів індивіда від зовнішньо імперативних до ціннісних, особисто вартісних; ускладнення навчально-пізнавальної діяльності від репродуктивної до дослідницько-творчої; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу; розвиток і становлення форм суб'єктивного контролю.

Синтезуючи власне дидактичні розробки та досягнення психологів у контексті вивчення рефлексивних процесів, спираючись на практичні рекомендації щодо здійснення особистісно-професійної рефлексії та рефлексивної діяльності (М. Карнелович, М. Лопарьова, Г. Олпорт та інші), технологію формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету створюємо на основі трьох субтехнологій «Я-суб'єктної», «Я-професійної», «Я-комунікантної». Така дотична множинність детермінує характер технології, що розробляється, – *дискреційний*, себто такий, який спонукає особистість «діяти за власним розсудом», «діяти у певних умовах на свій розсуд» [2, с. 223]. У багатьох психологічних дослідженнях з'ясовано, що «поведінка людини доволі варіативна» (Р. Немов [10, с. 307]), і її ефективність залежить від надання студенту можливості діяти на власний розсуд. Саме ця обставина детермінує похідні питання, – тривалість (поведінки, психічних процесів, властивостей і рис особистості), постійність, індикатори постійності та мінливості, часовий діапазон, у межах якого можна судити про властивості особистості тощо. Тож маємо всі підстави від початку визначитися з *характером* технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету: він є **дискреційно-дидактичним**.

Загальні принципи використання технологічних механізмів у дидактичних дослідженнях передбачають: визначення мети, задач та основних характеристик певної технології, аналітичну обробку та систематизацію інформації, яка стосується розв'язання висунутих задач, виокремлення чинників, які впливають на зміну тенденцій і забезпечення результативності застосування певної технології.

Виходячи з цих загальних вимог, визначаємо, що **дискреційно-дидактична технологія формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету** – це певний алгоритм змістово-практичних дій, що розгортається в межах трьох часових інтервалів: актуалізується набутий досвід рефлексивної діяльності індивіда (ретроспективний інтервал), актуалізуються наявні рефлексивні можливості (теперішня актуальність) та створюються механізми перспективної рефлексії, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю студентів педагогічного університету.

Основні характеристики дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету такі:

1. Дискреційно-дидактична технологія сприяє реалізації суб'єктивної позиції студентів педагогічного університету: ступінь потреби в керівництві з боку викладача визначається самим студентом, студент як суб'єкт навчальної діяльності вільно висловлює свої оцінні судження та думки у процесі опанування навчальною інформацією, створюється реальна можливість вибору на власний розсуд навчальних завдань, вправ, навчальних ситуацій, які для свого розв'язання потребують активації особистого рефлексивного досвіду та інтерпретаційних навичок.

2. У межах дискреційно-дидактичної технології створюються можливості для індивідуального структурування змісту навчального матеріалу, що відкриває перспективи для його опанування студентом в індивідуальному темпі та з використанням зручних для студента способів роботи й з урахуванням розвитку рефлексивних процесів.

3. До складу дискреційно-дидактичної технології включаються інтерактивні методи навчання, використовуються сучасні мультимедійні, інформаційні засоби.

4. Дискреційно-дидактична технологія передбачає мінімізацію екстернального та здійснення інтернального контролю за ходом і результатами навчальної діяльності, використання механізмів самоконтролю за процесом формування рефлексивних умінь, використання системи оцінювання, що базується на врахуванні змін, які відбулися в суб'єктивному досвіді індивіда.

5. Дискреційно-дидактична технологія передбачає активізацію емоційно-оцінного ставлення студентів до процесу навчання засобами рефлексії.

Під час розробки дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету зважаємо на той факт, що створення технологій, які за призначенням покликані трансформувати (надати динамічності) розвитку індивідуально-особистісних властивостей та утворень, ускладнюється такою обставиною, як багатофакторність: на розвиток рефлексивних умінь особистості впливає безліч чинників, які зумовлюють стохастичність, недетермінованість багатьох виявів. Індивідуально-особистісні та соціальні чинники зазвичай складаються з багатьох ознак, які складно піддаються урахуванню, впливу, корекціям.

Основною властивістю дискреційно-дидактичної технології як складної системи є *самоспіввіднесеність* (термін, запозичений з робіт Н. Лумана) – здатність до відокремлення елементів завдяки спостереженню, процеси функціонування й керувальні імпульси від зовнішніх впливів. Тож дискреційно-дидактичній технології як такій притаманні не лише діяльнісні, а й власне рефлексивні характеристики. Звідси *принципами* функціонування дискреційно-дидактичної технології є: принцип системності дискреційно-дидактичної технології, пов'язаний з особливостями становлення студента

педагогічного університету як майбутнього професіонала; принцип рефлексивної суб'єктності, що відбиває особливості залучення студента в різнорівневі суб'єктні взаємини: індивідуально-особистісні, пов'язані зі спілкуванням у навчально-пізнавальній діяльності, практичні, що пов'язані з розвитком професійно-діяльнісних умінь і навичок, предметні, які пов'язані з процесом набуття знань з окремої дисципліни; усі рівні суб'єктності об'єднані особистим рефлексивним досвідом студента педагогічного університету; принцип рефлексивно-діалогічної взаємодії, зумовленої розвитком індивідуально-особистісних комунікативних характеристик її суб'єктів; принцип рефлексивного співбуття; принцип рефлексивно-психологічної підтримки; принцип визначення самоефективності індивідуально-рефлексивної діяльності.

Тож розвитку особистісної рефлексії треба вчитися, а рефлексивні вміння студентів – формувати за допомогою дискреційно-дидактичної технології. Ця технологія реалізується в декілька *фаз*. Термін «фаза» *не є синонімом терміну «етап»*: останній, за своєю суттю, – це «окрема частина ... окремий момент, період, стадія розвитку [2, с. 267], себто передбачає лінійність та одноплановість. Натомість, використання на означення певних кроків та практичних дій терміну «фаза» (період, стадія в розвиткові якогось явища, процесу тощо» [2, с. 13]) більш доречно у спектрі розв'язання проблеми нашого дослідження: цей термін передбачає *більшу складність та багатшаровість явища й дозволяє уникнути лінійності й одномірності представлення*. До того ж саме цей термін дає змогу представити дискреційно-дидактичну технологію як спрямовану діяльність, а будь-яка діяльність, як зазначав О. Леонтьєв, «має кільцеву структуру: вихідна аферентація → ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем → корекція та збагачення за допомогою зворотного зв'язку вихідного аферентуючого образу».

Оскільки, як зазначалося вище, дискреційно-дидактична технологія формування рефлексивних умінь студентів є своєрідним концентрованим

утіленням власне дидактичних, загальнопедагогічних і психологічних досягнень, зміст кожної фази відбирається у спектрі реалізації студентом Я-суб'єктних, Я-професійних і Я-комунікантних (соціальних) позицій.

Науково-теоретичні дослідження є підґрунтям для розробки дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів, тобто певного алгоритму змістово-практичних дій, що розгортається в межах трьох часових інтервалів: актуалізується набутий досвід рефлексивної діяльності індивіда (ретроспективний інтервал), задіюється наявний рефлексивний потенціал (теперішня актуальність) та створюються механізми перспективної рефлексії, що пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю студентів педагогічного університету. Кожен з трьох інтервалів має п'ять фаз (термін «фаза» передбачає більшу складність та багатшаровість явища та дає змогу уникнути лінійності й одновимірності представлення) дискреційно-дидактичної технології:

I фаза: гармонізація індивідуальних прагнень і навчальної мотивації (виявляється у зміні й удосконаленні мотивів навчальної діяльності, рефлексивному діалозі, у застосуванні широкого кола діагностичних методик, спрямованих на з'ясування особливостей вияву рефлексивних умінь);

II фаза: вироблення індивідуальних стратегій формування рефлексивних умінь (здійснюється розробка та реалізація індивідуальних, групових, колективних, контамінованих стратегій розвитку рефлексивних умінь студентів педагогічного університету);

III фаза: діяльнісно-практичне спрямування (застосовуються в навчальному процесі спецсемінари, факультативи, практикуми; інтерпретаційно-оцінні завдання, рефлексивні справи з використанням ІКТ);

IV фаза: аналітико-коригувальна (використовуються проблемно-рефлексивні ситуації, консультативні та експертні дії);

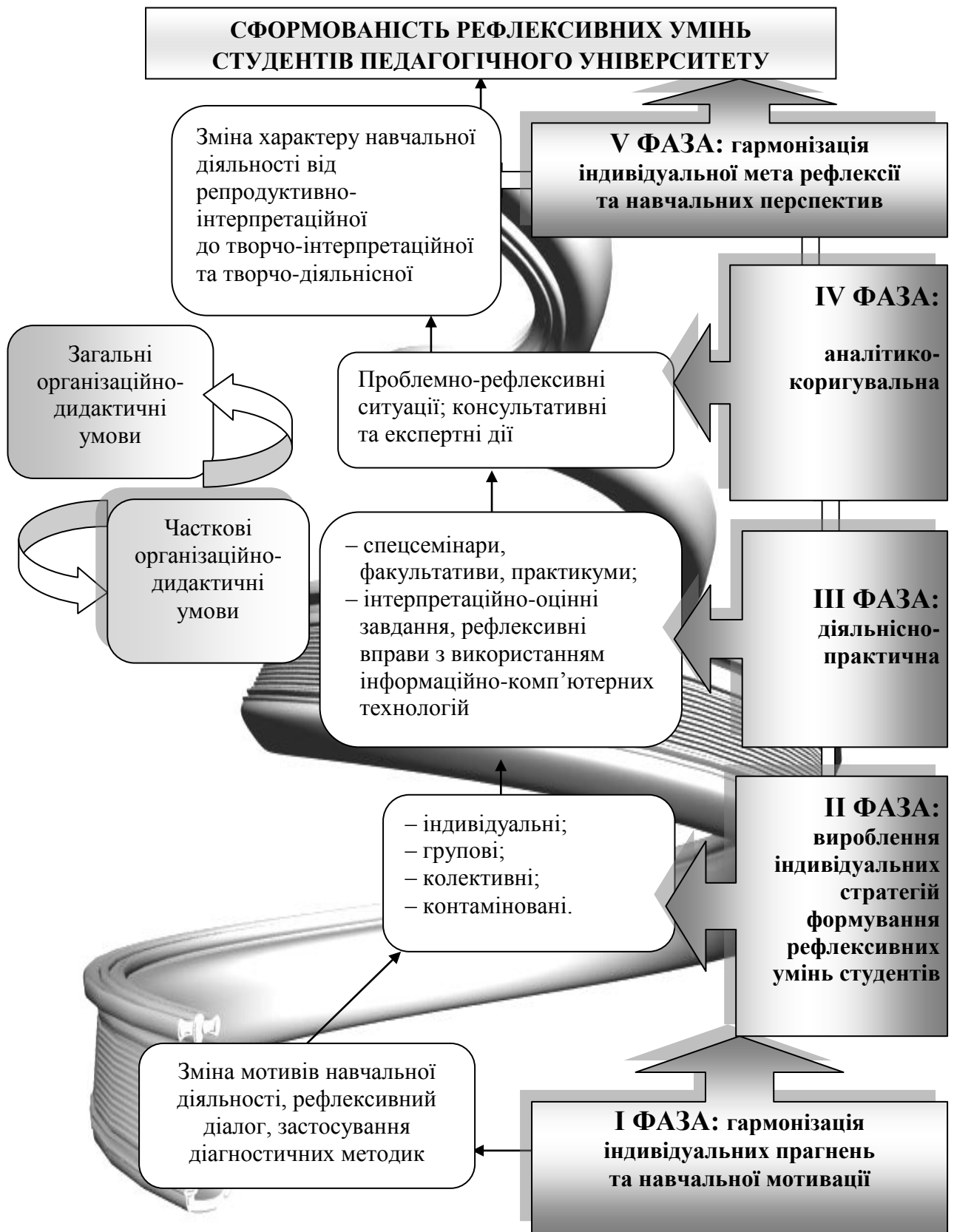
V фаза: гармонізація індивідуальної метарефлексії та навчальних перспектив (відбувається зміна характеру навчальної діяльності: від

репродуктивно-інтерпретаційної до творчо-інтерпретаційної та творчодіяльній).

В індивідуально-емоційному плані дискреційно-дидактична технологія спонукає студентів сприймати адекватно свої почуття й почуття інших людей, вільно висловлювати свої емоції, розуміти власні проблеми та відповідні їм переживання, учить отримувати емоційну підтримку від інших людей, використовувати різноманітні модифікації способів переживання та емоційного реагування, усвідомити неадекватність певних емоційно-поведінкових реакцій (наприклад, блокування емоційних переживань у напружених ситуаціях, відтерміновані реакції, невідповідність емоційних переживань та зовнішніх форм вияву і т. ін.).

Ефективність застосування дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету забезпечується множинністю та варіативністю, що містяться в кожній фазі, і можливістю залучитися до активного формування рефлексивних умінь з будь-якої фази технології.

Принциповою системоутвірною ідеєю рефлексивних умінь виступає те, що вони чинять спротив будь-якому насильницькому впливу, спробам маніпулювати людською свідомістю: рефлексія заснована на самостійності, підкреслюють Б. Вульф та В. Іванов. У педагогічному процесі ознаками відмови від насилля є свобода, переконання, усвідомлюваність. Рефлексивні вміння сприяють формуванню майбутнього педагога, який може діяти шляхом узгодженості позицій, домовленостями, відстоювати свободу, захищати переконання. Водночас, вони є засторогою від безвідповідальності, анархії, егоцентризму та крайнього індивідуалізму. Рефлексія сприяє тому, що внутрішні сили молоді людини виступають головним резервом і збудником активності, визначають її вектор у всіх справах, у тому числі в неперервній освіті майбутнього спеціаліста.



**Рис. 3. Дискреційно-дидактична технологія формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету.**

Сформованість рефлексивних умінь підвищує стресостійкість (М. Савчин) майбутнього педагога, випускника педагогічного університету, а така особа в майбутньому легше справиться з труднощами (стресами) освітнього процесу, адекватно буде ставитись до професійних невдач. Без сформованих рефлексивних умінь майбутній педагог не зможе конструктивно виходити зі складних педагогічних ситуацій, розв'язувати ефективно професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Дискреційно-дидактична технологія може бути реалізована у повному обсязі або фрагментарно (реалізовані окремі фази). За умови активації всіх визначених вище організаційно-дидактичних умов та п'яти фаз технології маємо стан повної реалізації дискреційно-дидактичної технології формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету.

Підсумовуючи все вище зазначене, можемо говорити про те, що рефлексія – це системоутворювальний компонент у професійній діяльності педагога, який формує професійну компетентність студента, як майбутнього педагога, і є неможливим без формування рефлексії, а це означає, і рефлексивної компетентності. Рефлексивна компетентність педагога, забезпечуючи результативність його педагогічної діяльності, є невід'ємним компонентом професійної компетентності і може розглядатися як якість особистості, яка дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, що сприяє розвитку та саморозвитку, творчому підходу в навчальній та професійній діяльності, а також є важливим компонентом готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, рефлексивна компетентність є органічною складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, яка скерована на оволодіння знаннями та цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні та реалізації професійно значущої педагогічної діяльності, активізує розвиток його власних здатностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує його особистісно-

професійне становлення вже впродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

До компонентної структури рефлексивної компетентності студента педагогічного університету включаємо: рефлексивні вміння у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність; набутий у минулому та актуалізований у реально здійснюваній професійно значущій діяльності майбутнього педагога досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексивної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексивної діяльності та дотичних феноменів.

### Література

1. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя / заг. ред. С. І. Якименко. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – С. 231–266.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
3. Горбунова Л. Можлива відповідь на виклик after-постмодерну / Л. Горбунова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46–51.
4. Ковалев Г. А. Психологія познання людьми друг друга / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 10–16.
5. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61–64.
6. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. пос. / За ред. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

8. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
9. Митюшкин А. А. Рефлексия. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С. Аверинцев, Э. Араб-Оглы, Л. Ильичев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 579–580.
10. Немов Р. С. Психология: в 3 кн.: Кн. 1: Общие основы психологии / Роберт Семенович Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
11. Немов Р. С. Психология: в 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Роберт Семенович Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
12. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич; под. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
13. Онищук В. А. Дидактика современной школы / В. А. Онищук. – Радянська школа, 1987. – 351 с.
14. Рикёр П. Я-сам как другой: пер. с франц. / Поль Рикёр. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008 (французская философия XX века). – 416 с.

#### Abstract

The chapter deals with the major approaches to the interpretation of the reflection phenomenon in the philosophical, pedagogical and psychological literature, the content is reviewed and the student's structure of reflective skills is modelled through the activation procedures of modern pedagogical simulation, the didactic formation mechanisms of pedagogical university students' reflective skills are specified. The discretionary-didactic technology of pedagogical university students' reflective skills formation is created. The technology of students' reflective skills formation is an algorithm of meaningful and practical actions that

are being realized within the three time intervals: actualizing gained experience of individual reflectiveactivity (retrospective interval), actualizing existing reflectivecapability (current relevance), forward-looking reflection mechanisms that are related to the students' future professional activity. Implementation into the higher pedagogical school educational process of the five-step discretionary-didactic technology of pedagogical university students' reflectiveskills formation has caused a positive impact on the dynamics of the most indicators formation improvements within the four planes of students' reflectiveskills. The reflection is regarded as a systemic educational component in the teacher's professional work, which forms the students' professional competence as future teachers and is impossible without the reflectivecompetence formation improvement. It has been determined that formation of reflectiveskills in their updated understanding and content-structured representation of the nature allows their use in harmony with other components of pedagogical university students' reflectivecompetence.

**Key words:** reflection, students' reflectiveskills, reflectivecompetence, discretionary-didactic technology, professional activity.