

17. Shchokin H. V. Stan i perspektyvy rozvytku Ukrainy i svitu / H. V. Shchokin // Problemy ta perspektyvy ukrainskoi reformatsii : kolektyvna monohrafiia. – Kyiv : MAUP, 2001. – 518 s.

**МАРТИРОСЯН Е. И., ПОРОШИНА В. Д., КУПРИЙ Т. Г. Украина и Болонский процесс как образовательная стратегия и социокультурный механизм демократического развития.**

*На основании историко-социологических и образовательно-педагогических источников в статье авторами проанализировано образовательную стратегию Болонского процесса как часть развития и утверждения демократического государства Украины. Авторы утверждают, что именно национальное возрождение как культурно-исторический информационный процесс обновит национальную педагогику. Болонский процесс как приоритетное и культурно-правовое направление реформирования современной европейской школы обеспечивает осуществление основных принципов социально-гуманитарного подхода. В Украине ними будут: единство философии, социологии, истории, политологии, педагогики, литературы, культурологии, искусствоведения, правоведения, экономики, этики.*

*Все это делается для того, чтобы утвердить национальный образовательный простор и формирования гражданского общества Украины, как шаг в мировой интеграционный процесс.*

**Ключевые слова:** Болонский процесс, образовательная стратегия, национальное воспитание, развитие личности.

**MARTIROSYAN E. I., POROSHINA V. D., KUPRIY T. G. Ukraine and Bolonskiy process as educational strategy and sociokul'turnyy mechanism of democratic development.**

*On the basis of istoriko-sociologicheskikh and educationally-pedagogical sources in the article authors are analyse educational strategy of the Bolonskogo process as part of development and claim of the democratic state of Ukraine. Authors assert that exactly national revival as a cultural and historical informative process will renew national pedagogics. Bologna process as a priority and cultural and legal direction of reforming the modern European school, ensures the implementation of the basic principles of the social and humanitarian approach. In Ukraine they will be: the unity of philosophy, sociology, history, political science, pedagogy, literature, cultural studies, art studies, jurisprudence, economics, ethics.*

*All of it is done in an order to confirm national educational space and formings of civil society of Ukraine, as a step in a world integration process.*

**Keywords:** Bolonskiy process, educational strategy, national education, development of personality.

УДК 159.955.4-057.87-028.46

**Марусинець М. М.**

## **СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

*У статті представлено емпіричне дослідження стану сформованості професійної рефлексії студентів – магістрів педагогів. Визначено структурно-компонентний склад професійної рефлексії магістра початкових класів, що включає аксіологічний, когнітивний, емоційно-оцінний, операційно-технологічний і особистісний складники; обґрунтовано їхні особливості та значущість за допомогою психодіагностичних методик. За допомогою*

психодіагностичних методик виявлено сформованість у майбутніх магістрів початкової освіти професійної рефлексії, як якісної характеристика суб'єкта діяльності, що усвідомлює специфіку свого професійного "Я", осмислює процес і результати педагогічної діяльності, аналізує свій стиль діяльності та його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та виправляти недоліки з метою підвищення ефективності вирішення педагогічних завдань.

**Ключові слова:** рефлексія, професійна рефлексія, майбутні магістри, структурно-компонентний склад професійної рефлексії.

Основною ідеєю концепції вищої освіти є підготовка фахівця відповідного рівня і профілю, здатного конкурувати на ринку праці. Результатом професійної підготовки студентів магістратури є формування їх готовності до професійної діяльності. Вивчення психологічних і педагогічних досліджень про сформованість професійної підготовки магістрів свідчить про значну увагу вчених, педагогів-практиків до цього феномена (М. Варбан, І. Зязюн, С. Максименко, О. Піхота, І. Семенов, В. Сластьонін та ін.).

На переконання вчених сформованість у майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей здатностей до професійної діяльності доцільно розглядати як цілісну систему, що ґрунтується на науково обґрунтованій основі з урахуванням теоретичних і методичних положень української і зарубіжної педагогіки, загальних концепціях індивідуалізації та диференціації магістерських програм, використанні системного підходу до організації освітнього процесу. Механізм формування досить складний, основу його становлять зв'язки між професійними настановами та аксіологічними, когнітивними, емоційно-оцінними процесами та явищами в структурі професіонала. Це можливо за умов розвитку рефлексії. Рефлексія тлумачиться нами як психологічний механізм становлення цілісного образу Я-фахівця, що займає аналітичну позицію щодо себе та здійснюваної ним діяльності; усвідомлює та визнає особистісну й професійну цінність свого внутрішнього потенціалу з наступною реалізацією своєї позиції у контексті відносин зі світом, зокрема у професійній діяльності. У зв'язку з цим, особливого значення набуває професійна рефлексія магістра, що забезпечує його готовність до виконання функцій педагога, дослідника.

**Мета статті** – емпіричним шляхом дослідити стан сформованості професійної рефлексії у студентів-магістрів.

Професійна рефлексія є процесом пізнання себе як професіонала через самоаналіз власних професійно-особистісних знань, поведінки і переживань у зв'язку з професійною педагогічною діяльністю, усвідомлення того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти навчальної діяльності. Тобто, у процесі професійної рефлексії педагог займає активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності і себе як суб'єкта з метою її конструктивного перетворення і вдосконалення. Завдяки цьому відбуваються, осмислюються і переосмислюються професійні проблеми,

висуваються ідеї щодо їх вирішення через вибір відповідних способів і стратегій, адекватних природі педагогічної діяльності внаслідок внутрішньої активності її суб'єкта.

Опанування механізму професійної рефлексії вчителем початкових класів в умовах інтегрованого навчання і модернізації функцій своєї діяльності набуває особливо важливого значення. Зокрема, ідентичність професійного становлення молодого вчителя безпосередньо пов'язана як з його особистісними якостями (гуманність, відкритість до змін, наполегливість, відповідальність, самокритичність), так і з професійно-діяльнісними (аналітичність, предметна обізнаність, прогностичність, творчість). Особистісні й професійні якості вчителя поєднуються в рефлексивному процесі через самодослідження, самопізнання, самоконтроль і саморегуляцію у різних ситуаціях взаємодії з молодшими школярами (педагогічна рефлексія) та іншими суб'єктами навчально-виховної діяльності (ділова рефлексія), самоусвідомлення себе як учителя-професіонала (саморефлексія) [5]. Професійна рефлексія вчителя початкових класів, зумовлена:

1) необхідністю постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій інших суб'єктів навчально-виховної діяльності;

2) багатофункціональністю діяльності (як учителя-предметника з багатьох навчальних дисциплін, класного керівника, суб'єкта громадсько-просвітницької активності тощо);

3) необхідністю конструктивного подолання суперечностей професійної діяльності вчителя тощо.

У теорії наукового пізнання виокремлюють кілька рівнів методологічних засад дослідження. Метаметодологію, що здійснюється на загальнофілософських засадах; методологію в межах окремої наукової дисципліни, в якій реалізовано загальнофілософські принципи дослідження відповідно до специфіки її предмета; сукупність методів і методик дослідження, що визначаються особливостями предмета конкретного дослідження в межах певної наукової дисципліни.

Ієрархія методології наукового дослідження не допускає обмеження методологічних аспектів тільки предметним розумінням цього рівня пізнання. Розглянемо функції кожного рівня методології.

Перший рівень методологічного аналізу передбачає загальнофілософське розуміння проблеми пізнання і самопізнання, основним засобом яких є рефлексія. При цьому принципова неможливість знаходження "правильного" вирішення проблеми в межах лише однієї парадигмальної системи вимагає використання знань, накопичених у різних системах, зокрема й альтернативних. Саме тому Г. Балл рекомендує використовувати діалогічні механізми розвитку науки на основі дотримання принципу раціогуманізму. За цим принципом дослідник відповідно до

притаманного йому гуманістичного світогляду не відкидає жодних джерел і методологічних засобів дослідження, водночас використовує їх розумно, з огляду на суть справи [1].

Подібні погляди на аналіз результатів наукових досліджень висловлює В. Янчук, пропонуючи інтегративно-еклектичний підхід. За цього підходу з'ясування сутності феномена здійснюється через інтегрування (одночасно з критичною рефлексією) різних традицій, логік та інструментів із збереженням їх автономії в подальшому розвитку. Йдеться не про інтеграцію, що породжує "тенденцію до монополії істини", а про вільне оперування різноплощинним, різновекторним знанням як найбільш продуктивним інструментарієм. Інтегративно-еклектичний діалог альтернативних традицій передбачає максимальне використання можливостей різних наукових підходів, розширення уявлень про дослідницькі методології на основі аналізу й вибору методологічних принципів і методичних прийомів, що застосовуються для вивчення обраного проблемного поля дослідження [10].

Перед сучасною педагогікою постали проблеми, вирішення яких вимагає комплексних зусиль фахівців різного профілю, що стало однією з причин застосування у педагогічних дослідженнях системного підходу. За І. Зязюном, В. Краєвським, О. Савченко, слід брати до уваги два напрями можливих змін парадигми педагогічної науки:

1) зростання ролі міждисциплінарних досліджень в освіті й підвищення її інтегративної функції;

2) підвищення теоретичного рівня і статусу педагогіки як науки, що вивчає освіту.

За реалізації інтегративної функції педагогіки, що послуговується знаннями інших наукових дисциплін, припускається можливість використання методологічних і теоретичних положень, методик, різних наукових підходів, зокрема із споріднених з педагогікою наук, для вивчення стану сформованості професійної рефлексії магістрів.

Визначені теоретичні та методичні основи зумовили розроблення методики досліджуваного явища. Вихідним визначено структурно-компонентний склад професійної рефлексії магістра початкових класів, що охоплює аксіологічний, когнітивний, емоційно-оцінний, операційно-технологічний і особистісний складники.

Аксіологічна складова зумовлена тим, що ядром особистості, яке детермінує її часткові прояви, слугує ціннісно-мотиваційна сфера як складна і взаємопов'язана система прагнень і спонук людини, важливих для неї цінностей, цілей, сенсів, що визначають спрямованість її діяльності. Г. Балл, спираючись на концепції А. Маслоу і В. Франкла, відзначає такі ціннісно-мотиваційні риси особистості, що засвідчують її прогресивний розвиток [1]:

а) домінувальна роль потреби в самоактуалізації, наявність "справи

життя”, якій віддана людина і про яку піклується більше, ніж про захист свого Я;

б) провідна роль вищих буттєвих цінностей (доброта, істина, справедливість, краса тощо) у тій системі, якою керується особистість, формуючи індивідуальний варіант смислу життя. У контексті досліджуваної проблеми серед провідних цінностей має бути цінність самопізнання у професійній сфері, здійснюваного за допомогою професійної рефлексії.

В. Сластьонін та В. Єлисеєв вважають: “Обираючи шляхи і засоби її формування професійних цінностей, суб’єкт попередньо націлюється на нормативні рефлексивні орієнтири педагогічної професії (“потрібно”), порівнює їх зі своїми бажаннями та прагненнями (“хочу”), на основі яких виникає потреба в особистісній інтерпретації соціальних і професійних приписів. Прагнення суб’єкта до “авторського читання життя” пов’язано з усвідомленням базового потенціалу рефлексивних здібностей (“можу”), які, в свою чергу, узгоджуються з наявним рівнем розвитку рефлексивної компетентності суб’єкта (“маю”). При цьому слід мати на увазі зумовленість цих блоків ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками суб’єкта, його мотиваційно-потребнісною сферою” [9, с. 38].

Визначення аксіологічної складової відбувалося за допомогою методик, що дали змогу виявити значущість професійної рефлексії у педагогічній діяльності, становлення позиції вчителя, активізації рефлексивного осмислення структури та компонентів навчального процесу. Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчалися за допомогою модифікованого варіанта проєктивної методики незавершених речень, які стимулювали досліджуваних виявити ставлення до окремих аспектів педагогічної діяльності та її рефлексії. Студентам-магістрам в інструкції пропонувалося завершити 20 речень за досить короткий проміжок часу. Аналіз результатів був спрямований на виявлення особливостей ставлення студентів до функцій вчителя початкових класів, ставлення до молодших школярів, самопізнання і самоаналізу власної навчально-професійної діяльності, ставлення до чинників саморозвитку у вищому навчальному закладі.

Крім того, було визначено місце рефлексивних мотивів (самопізнання і самоаналізу власної професійної діяльності) в ієрархії мотивації майбутньої педагогічної діяльності. Для цього студенти мали розташувати різні мотиви педагогічної діяльності в порядку їх особистої значущості.

Якісний і кількісний аналіз зібраних даних дав змогу виявити зміст і структуру мотивації студентів-магістрів щодо майбутньої педагогічної діяльності, місце зовнішніх і внутрішніх мотивів в ієрархії мотивації педагогічної діяльності, визначити значення рефлексивних мотивів тощо.

Також проводився контент-аналіз результатів методики незавершених речень, який мав на меті виявити значущість для студентів-магістрів зовнішніх і внутрішніх чинників сформованості професійної рефлексії, можливості навчання у педагогічних вишах. Результати контент-аналізу до

того ж давали змогу висунути припущення про локус екстермального й інтернального контролю. Маємо на увазі ситуацію, коли студенти вважають, що їхній професійно-особистісний розвиток загалом і розвиток професійної рефлексії зокрема, регулюється переважно зовнішніми чинниками або внутрішніми, коли вони розглядають розвиток професійної рефлексії як такий, що залежить насамперед від їхніх власних зусиль.

Для виявлення особливостей сформованості професійної рефлексії студентів та врахування наступності обрано студентів бакалавр і магістрів. До групи бакалаврів увійшло 76,4% досліджуваних, до групи магістрів – 23,6% – майбутніх учителів початкових класів.

Високий рівень сформованості ціннісного ставлення до професійної рефлексії мають 22,7% магістрів, і лише 15,6%, бакалаврів. Натомість низький рівень ціннісного ставлення до професійної рефлексії мають 14,7% бакалаврів проти 10,0% магістрів.

У магістрів високий рівень знань про професійну рефлексію мають 5,3% досліджуваних, у бакалаврів – 4,4%, натомість низький рівень знань виявлено у 29,2% бакалаврів проти 23,0% магістрів.

При цьому рівень сформованості знань зростає з просуванням студентів-бакалаврів на наступний етап професійної підготовки, натомість у магістрів статистично значущих відмінностей між рівнями знань про професійну рефлексію не виявлено. З'ясовано, що кількість магістрів, які мають вищий рівень сформованості емоційно-оцінного складника, є значно більшою, ніж бакалаврів.

Привертає увагу той факт, що позитивна динаміка рівнів сформованості емоційно-оцінного складника протягом навчання у вищому освітньому закладі практично відсутній. Наявне статистично незначуще, але, тим не менш, очевидне зниження рівня сформованості емоційно-оцінного складника наприкінці навчання як у групі бакалаврів, так і в групі магістрів. Так, якщо на початку навчання низький рівень цього компонента був виявлений у 38,5% бакалаврів і 26% магістрів, то наприкінці навчання – відповідно у 46,1% бакалаврів і 39,0% магістрів.

Залежно від рівня професійної підготовки з'ясовано, що магістри мають дещо вищий рівень умінь професійної рефлексії, ніж бакалаври (11,5% магістри і 8,4% бакалаври). Більшість студентів має середній або низький рівень усвідомлення своїх професійно важливих якостей, середній або низький рівень ідентифікації з учителем початкових класів, відчувають труднощі щодо усвідомлення й адекватної самооцінки професійно важливих рис особистості. З отриманих даних випливає, що досліджувані студенти відчувають труднощі у здійсненні інтелектуальної і міжособистісної професійної підготовки майбутніх учителів щодо усвідомлення і розвитку різних якостей особистості, у тому числі інтелектуальних і рефлексивних. Це потребує зосередження уваги на формуванні у студентів здатності до оцінювання себе як майбутніх учителів

початкових класів, до виокремлення та оцінювання міжособистісних характеристик, що зумовлюють ефективну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу. Емоційно-оцінний складник виражає особливості самоставлення до себе як до освітянина і самооцінки себе як вчителя, уміння адекватно оцінювати себе як фахівця і педагогічну ситуацію як невід'ємну частину життя в контексті взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Як відомо, основу самооцінювання складає система особистісних сенсів індивіда, сприйнята ним система цінностей, що дають змогу оцінити свої сили, можливості, узгодити уявлення про них з вимогами діяльності й доквітля загалом. При цьому, залежно від ступеня висоти й адекватності, самооцінка може стимулювати або гальмувати професійний розвиток особистості педагога, визначати глобальне ставлення людини до себе як особистості й професіонала внаслідок переживань, їх усвідомлення і прийняття.

Позначається самооцінка й на рівні професійних устремлінь педагога, складності завдань, які він ставить перед собою у професійній діяльності. Зрозуміло, що для забезпечення адекватної самооцінки педагога слід розвивати у нього здатність до самоспостереження за діями, думками, почуттями, психічними станами, їх самоаналізу і самозвіту. При цьому вчені розрізняють первинний самоаналіз, що виникає на етапі виявлення та осмислення певних суперечностей професійно-навчальної діяльності та їх причин, критичний аналіз власних якостей, а також узагальнювальний самоаналіз, який співвідносять із завершальним етапом рефлексивної діяльності осмислення результатів первинного самоаналізу та виявлення можливостей їх застосування у педагогічній практиці.

Важливою складовою професійної рефлексії є операційно-технологічна, орієнтована на самоорганізацію, саморегуляцію і самоконтроль професійної рефлексії. На думку М. Варбан, В. Семенова, саме вони забезпечують не лише свідому організацію дії за допомогою засобів, спрямованих на її оптимізацію, а й процес оволодіння, свідоме управління власною мотивацією. Натомість, високий рівень його виявлено лише у десятої частини досліджуваних. Для інших студентів характерними є низький або середній рівні вмінь професійної рефлексії. Однією з причин такого стану, на наш погляд, є недостатня практична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів, особливо у контексті формування професійної рефлексії. До того ж констатовано недостатню готовність частини викладачів вищої школи (за нашими даними, близько 30%), що беруть участь у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування в них рефлексивних умінь. Зауважимо, що у практичній діяльності вчитель покликаний дуже динамічно й гнучко реагувати на зміни під час педагогічної взаємодії, оперативно приймати конструктивні рішення, що є адекватними у конкретній ситуації. У зв'язку з

цим правомірним є висновок Л. Орбан-Лембрик про те, що особистості, які "...наділені високою самоефективністю наполегливіші, менш тривожні, краще вчаться та не схильні до депресій" [6, с. 139]. Крім того, вчена вказує на необхідність усвідомлення людиною власної гідності, тобто уявлення про свою цінність як особистості, що є одним із засобів усвідомлення відповідальності перед собою.

Тому важливими чинником професійної рефлексії є здатність до усвідомленої саморегуляції, стан самоефективності як переживання почуття власної компетентності й ефективності – особистісний складник. Доречною у цьому сенсі є думка В. Франкла, який зазначав, що особистісне буття передбачає можливість стати іншим, "істинне людське починається в людині там, де вона набуває волю протистояти залежності від власного типу".

Відомо, що самоконтроль виконує функції стабілізації та коригування педагогічних дій на основі зіставлення мети педагогічної діяльності з результатами її реалізації на практиці. Саморегуляція ж поєднує в собі вміння планувати свою діяльність згідно із зовнішніми умовами та можливостями суб'єкта, гальмувати ті інтенції, що перешкоджають досягненню мети діяльності, є неадекватними зовнішнім умовам і можливостям особистості.

На основі взаємодії цих процесів у педагогів формуються рефлексивні вміння як сукупність усвідомлених, цілеспрямованих дій (мислительних операцій), що дають майбутньому фахівцю змогу здійснювати рефлексивний аналіз власної діяльності, виявляти її "проблемну ланку", аналізувати труднощі, що виникають у процесі професійної діяльності та знаходити засоби їх усунення. Рефлексивні вміння допоможуть майбутньому педагогу виявити власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати свій психічний стан, а також здійснювати адекватне сприйняття та пізнання особистості учнів. Ступінь розвитку рефлексивних умінь відображає не лише діяльну готовність майбутнього вчителя, а й його вміння професійно обґрунтовано здійснювати різні види педагогічної діяльності.

Розкриття особливостей особистісного складника професійної рефлексії педагога неможливо без поняття внутрішній потенціал, під яким розуміють певний рівень інтелектуальних, емоційних, вольових, фізичних можливостей, практичних умінь і навичок, що визначаються суспільно-економічними і культурно-історичними умовами і виявляються у сфері відповідної діяльності. Адже потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах і здібностях, особливо спрямованих на саморозвиток. Потенціал людини може бути представлений її здібностями, системою знань, умінь, навичок. Потенціал – це не лише те, що дано від природи, а й система знань і умінь, характерологічних особливостей, яка постійно індивідуально поповнюється, поновлюється і вдосконалюється, що



природно пов'язано з особистісним та індивідуально-професійним розвитком.

Потенціал людини виявляється у взаємозв'язках симптомокомплексів і властивостей різних рівнів її психічної організації. На думку вченого, вищою інтеграцією суб'єктних властивостей фахівця є творчість, а найбільш узагальненими ефектами (потенціалами) – здібності та талант.

При цьому розрізняють:

а) біологічний потенціал (тип нервової системи, який активізує або гальмує діяльність);

б) психічний потенціал (рівень розвитку психічних процесів);

в) характерологічний потенціал (особистісні властивості та особливості характеру, зокрема професійно важливі якості особистості);

г) потенціал спрямованості (рівень і характер мотивації досягнення та успіху, активність особистості, її інтересів, світогляду);

д) творчий потенціал як сукупність ресурсів, що уможливають створення нових, оригінальних продуктів (творча спрямованість професійних інтересів, потреба в інноваційній діяльності, схильність до змін, високий рівень інтелекту, розвинена уява, самостійність, уміння керувати своїми станами, стимулювати творчу активність тощо);

є) вчинковий потенціал людини визначається через цілеспрямованість, здатність самостійно ставити мету, вибирати чи створювати оригінальні і водночас адекватні їй засоби і способи через прояв виваженої ризикованості, впевненості у прийнятті рішень, наявності високої працездатності, продуктивності, вправності, старанності і виконавської дисципліни, здатності до адекватної критичної оцінки результатів своєї активності та вміння вчитися на власному досвіді; ґрунтується на внутрішній установці до саморозвитку й самовдосконалення, здатності до рефлексії, самодіагностики, самокорекції, самопрофілактики, самотерапії, адекватній оцінці життєвої перспективи тощо [3; 4; 5; та ін.].

Особистісну рефлексію визначали за методикою А. Карпова, в основу якої покладено концепцію автора щодо рефлексивності як особливої здатності, що характеризує загальну ефективність усвідомленої регуляції будь-якої психічної діяльності. Для особи з розвиненою рефлексією така ефективність є досить високою. Натомість особистість із низьким рівнем рефлексивності властива не логічна послідовність розумових дій, а спонтанність, одномоментне, просторове перетворення ситуації тощо. Завдяки високому рівневі особистісної рефлексивності майбутніх учителів початкових класів забезпечується успішність їхньої професійної рефлексії через розвинену здатність до самоаналізу професійної діяльності і професійно важливих рис особистості та здатність до аналізу особливостей сприймання себе іншими в різних ситуаціях навчально-професійної діяльності.

Згідно з думкою С. Максименка, важливим є одночасне “утримання”

двох магістралей розвитку – розвитку рефлексії і розвитку в площині активної діяльнійшої взаємодії людини зі світом. Адаже людина, яка зосереджується на собі, відстороняючись від світу, є дисгармонійною, а її розвиток деформується. Разом з тим людина, котра не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, також є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Така позиція визначає недостатність саморегуляції і кризи відповідальності, а особистість може бути зведена лише до зовнішніх проявів, маскуючи свою ідентичність у догматичному програванні соціальних ролей [4, с. 101].

Тому оптимальним, з нашого погляду, слід уважати середній рівень розвитку рефлексивності. Нами констатовано, що такий рівень рефлексивності мають 44,6% студенти-магістри, завдяки більшій частці різних видів методичних завдань, що передбачають практичне формування професійної рефлексії.

При цьому наявна тенденція до зростання рівня професійної рефлексії залежно від етапу професійної підготовки: на завершальному етапі підготовки рівень розвитку вищий, ніж на початковому, але без досягнень високих значень для переважної більшості студентів. Якщо на першому курсі кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної рефлексії складала 25,9%, середнім – 59,3% і високим – 14,8%, то на четвертому курсі, після завершення бакалаврату, кількість студентів з низьким, середнім і високим рівнями складала 27,1%, 62,5% і 10,4%, а після завершення магістратури – відповідно 14,6%, 51,2% і 34,1%.

Когнітивна складова професійної рефлексії передбачала самодослідження, самоусвідомлення й самопізнання себе як професіонала, вчителя свого стилю діяльності, взаємодії з учнями. Самопізнання є комплексом уявлень учителя про норми, правила, вимоги, ціннісні орієнтації, що переважають в освітянській спільноті. Вершиною самопізнання є пошук сенсу життя, свого істинного “Я” через зіставлення його із суспільними й особистісними цінностями, загальнолюдської та особистісної моралі або шляхом звернення до наукових досліджень і зіставлення їх результатів з власними індивідуально-психологічними характеристиками, життєвими установками. Зауважимо, що без рефлексивного опрацювання професійні предметні знання ніби “розсіяні” у свідомості, а їх інтеграція з метою визначення подальшого напрямку професійних дій є утрудненою і часто просто неможливою. Підтвердженням цього є міркування студентів-магістрів про прагнення до вдосконалення самого себе – 18,2%; необхідність покращення результатів самопізнання – 17,2%; бажання краще пізнати свою професію – 11,2%; вплив середовища, що стимулює розвиток рефлексії – 9%; утруднюються із відповідями – 44,3%. До перепон, які заважають розвиткові професійної рефлексії студенти залічували: побоювання отримати негативну інформацію про себе (19,9%), невміння здійснювати самоаналіз, недостатні знання й досвід

(7,5%), відсутність вільного часу, матеріальних засобів (4,8%), байдуже ставлення до професії (4,6%) тощо. Однак, на такі об'єкти самопізнання, як: професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, спеціальні знання та вміння, рівень власної активності, особливості характеру тощо, які забезпечують процес адекватного сприймання педагогом своїх учнів, а через них, у дзеркальному відображенні, й самого себе – студенти не зауважували [2; 7 та ін.].

**Висновки та перспективи дослідження.** Професійна рефлексія, її місце в різних видах професійної діяльності, для яких рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, що полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Високий рівень професійної рефлексії є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної діяльності. Сформуванню професійної рефлексії можливо за умови перебудови процесу професійної підготовки учителів за умови створення інноваційно-рефлексивного середовища у педагогічних вишах.

### *Використана література:*

1. *Балл Г. А.* Психология в радиогуманистической перспективе : избр. тр. / Г. А. Балл. – Київ : Основа, 2006. – 408 с.
2. *Варбан М. Ю.* Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Ю. Варбан. – Київ, 1998. – 21 с.
3. *Зязюн І. А.* Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. – 1998. – № 1. – С. 6-9.
4. *Максименко С. Д.* Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии : монографія / С. Д. Максименко. – Москва, Киев, 2000. – 319 с.
5. *Марусинець М. М.* Рівні сформованості професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М. М. Марусинець // Вісн. Глухів. нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка. Сер. Пед. науки. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – Вип. 17. – С. 45-51.
6. *Орбан-Лембрик Л.* Становление личности : монографія / Л. Орбан-Лембрик. – Москва : Луч, 1992. – 112 с.
7. *Піхота О. М.* Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології / О. М. Піхота // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 2. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 225 с.
8. *Семенов И. Н.* Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. И. Семенов, Ю. Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества. – Москва, 1983. – С. 154-182.
9. *Сластенин В. А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 32-37.
10. *Янчук В. А.* Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

### *References:*

1. *Ball G. A.* Psikhologiya v ratsiogumanisticheskoy perspektive : izbr. tr. / G. A. Ball. – Київ : Osнова, 2006. – 408 s.
2. *Varban M. Yu.* Refleksiya professionalnogo stanovleniya v studencheskie gody : avtoref. ... kand. psikhhol. nauk : 19.00.01 / M. Yu. Varban. – Київ, 1998. – 21 s.

3. Ziaziun I. A. Refleksiiia liudyny v humanitarnii filosofii / I. A. Ziaziun // Svitlo. – 1998. – № 1. – S. 6-9.
4. Maksimenko S. D. Geneticheskaya psikhologiya: metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psikhologii : monografiya / S. D. Maksimenko. – Moskva, Kiev, 2000. – 319 s.
5. Marusynets M. M. Rivni sformovanosti profesiinoi refleksii maibutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv / M. M. Marusynets // Visn. Hlukhiv. nats. ped. un-tu im. O. Dovzhenka. Ser. Ped. nauky. – Hlukhiv : HNPU im. O. Dovzhenka, 2011. – Vyp. 17. – S. 45-51.
6. Orban-Lembrik L. Stanovlenie lichnosti : monografiya / L. Orban-Lembrik. – Moskva : Luch, 1992. – 112 s.
7. Pikhota O. M. Pidhotovka maibutnoho vchytelia yak systema osobystisno-profesiinoho rozvytku: kontseptsiiia, struktura, zmist, tekhnolohii / O. M. Pikhota // Psykholoho-pedahohichni problemy pidhotovky vchytelskykh kadriv v umovakh transformatsii suspilstva : mizhnar. nauk.-teor. konf. do 80-yi richnytsi NPU im. M. P. Drahomanova. – Vyp. 2. – Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2000. – 225 s.
8. Semenov Y. N. Problema predmeta y metoda psykhologhicheskoho yzucheniya refleksyy / N. Y. Semenov, Yu. N. Stepanov // Yssledovanye problemy psykhologhyi tvorchestva. – Moskva, 1983. – S. 154-182.
9. Slastenin V. A. Gotovnost pedagoga k innovatsionnoy deyatelnosti / V. A. Slastenin, L. S. Podymova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2000. – № 1. – S. 32-37.
10. Yanchuk V. A. Vvedenie v sovremennuyu sotsialnuyu psikhologiyu / V. A. Yanchuk. – Minsk : ASAR, 2005. – 768 s.

**МАРУСИНЕЦ М. М. Сформированность профессиональной рефлексии у студентов-магистров: эмпирический аспект исследования.**

*В статье представлено эмпирическое исследование сформированности профессиональной рефлексии студентов-магистров педагогов. Определен структурно-компонентный состав профессиональной рефлексии магистра начальных классов, включая аксиологический, когнитивный, эмоционально-оценочный, операционно-технологический и личностный составляющие; обоснованно их особенности и значимость. С помощью психодиагностических методик выявлено сформированность у будущих магистров начального образования профессиональной рефлексии, как качественной характеристика субъекта деятельности, которая осознает специфику своего профессионального “Я”, осмысливает процесс и результаты педагогической деятельности, анализирует свой стиль деятельности и его соотношение с деятельностью учащихся, оценивает адекватность выбранной стратегии, умеет анализировать и исправлять недостатки с целью повышения эффективности решения педагогических задач.*

**Ключевые слова:** рефлексия, профессиональная рефлексия, будущие магистры, структурно-компонентный состав профессиональной рефлексии.

**MARUSINEC' M. M. Formed of professional reflection for students-master's degrees: empiric aspect of research.**

*In the article presents an empirical study of the formation of professional reflection of students-masters of teachers. The structure-component composition of the professional reflection of the master of primary classes is determined, including axiological, cognitive, emotional, appraisal, operational-technological and personal components; their peculiarities and significance are well founded. With the help of psychodiagnostic techniques, the formation of the future masters of primary education of professional reflection as a qualitative characteristic of the subject of activity, which realizes the specifics of his professional “I”, comprehends the process and results of pedagogical activity, analyzes his style of activity and its relation with the activity of students, assesses the adequacy of the selected strategy, is able to analyze and correct with the purpose of increasing the efficiency of solving pedagogical tasks.*

**Keywords:** reflexion, professional reflection, future masters, structural-component composition of professional reflection.