

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена висвітленню шляхів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до рефлексивних умінь у професійній діяльності, обґрунтовано їх доцільність застосування в підготовці педагогічних фахівців. Доведено, що педагогічна рефлексія базується на вмінні вчителя аналізувати педагогічну діяльність як єдність діяльностей вчителя та учнів для досягнення спільних цілей навчання. У статті описано зміст та форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в аспекті опанування основами рефлексивного управління. Розглянуто методи і прийоми навчання, які реалізують групову форму організації навчальної діяльності студентів на практиці. Особливу увагу приділено визначенню місця групових форм роботи на уроках англійської мови та ролі вчителя в їх реалізації. Тому одним із завдань фахової підготовки компетентного вчителя іноземної мови має бути активне залучення студентів до процесу пізнання та перетворення себе як менеджерів освіти через усвідомлення соціальної й особистісної значущості цієї професійної ролі та усвідомлення її прийняття.

Ключові слова: рефлексивне управління, навчально-пізнавальна діяльність студентів, професійно-педагогічна діяльність, майбутні викладачі іноземної мови.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги вищої освіти передбачають формування вищої школи, модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя. У національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється необхідність виховання людини демократичного світогляду, здатного до роботи у нових умовах. У зв'язку із цим змінено і функції вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учня, формування і розвитку потреб та здатностей суб'єкта навчального процесу. За цих обставин метою реформи вищої освіти на нових законодавчих та методологічних засадах є досягнення якісного рівня професійної підготовки фахівця у вищій школі, створення принципово нового підґрунтя для розвитку особистості вчителя. Це передбачає необхідність інновації змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки, принципову перебудову психологічної структури діяльності вчителя іноземної мови як процесу рефлексивного управління, а також оволодіння ним своєю новою професійною роллю.

Методологічну основу розуміння рефлексії в контексті професійної освіти педагогів досліджено: як професійно та особистісно значима якість учителя (М. Лук'янова, А. Вєтохов, В. Єлісеєв, М. Єрмолаєва, Н. Побірченко); як іманентна, необхідна та атрибутивна риса навчально-виховного процесу, що має суб'єкт-суб'єктний характер, але педагогічна діяльність, виступаючи керуючим центром, відіграє провідну роль у сфері такого процесу (О. Кудрін); як єдність проектної та дослідницької діяльностей педагога, які дають можливість прогнозувати, обдумувати та адекватно оцінювати можливі і реальні результати дій у відношенні різних аспектів власної діяльності (О. Соловова); як невід'ємний елемент змісту освіти (А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова); як універсальний механізм перебігу саморегуляції, саморозвитку та професійного становлення особистості вчителя (Я. Бугерко, С. Кашлев, В. Орлов, Н. Пенюковська, Н. Пов'якель, О. Рудницька, М. Савчин, Дж. Гор, Фр. Кортхаген, Н. Хаттон та інші).

Дослідники Є. Ісаєв, С. Косарецький та В. Слободчиков зауважують, що превалювання в учителя рефлексії «об'єктної причинності» не буде націлювати суб'єкт на аналіз власної діяльності. Лише у випадку домінування в учителя рефлексії, спрямованої на педагогічну діяльність, остання може стати предметом перетворення і розвитку, що забезпечить ефективне розв'язання проблемних ситуацій у педагогічному процесі та саморозвиток, самовдосконалення вчителя [1]. Аналізуючи специфіку рефлексивного управління, що лежить в основі гуманістичної, тобто особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності вчителя, І. Д. Бех, Ю. М. Кулюткін та Г. С. Сухобська звертають увагу на те, що під час такого процесу він здійснює два види функцій: проектує предметний зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів; конструє форми їх спільної діяльності як учасників та суб'єктів навчально-виховної взаємодії та комунікації. Крім того, як підсумовують автори, рефлексивний характер управлінського механізму педагогічної діяльності виявляється і у ставленні вчителя до себе [2, 186].

Зокрема, конкретизуючи специфіку статусної ролі вчителя у сфері педагогічного процесу, О. С. Цокур підкреслює, що він виконує чотири види управлінських функцій: орієнтаційно-діагностичну, проектувально-моделюючу, критеріально-цільову та контрольну-коректуючу [3, с. 328].

Мета статті полягає в розкритті специфіки застосування форм і методів навчання у розвитку рефлексивних умінь під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Виходячи з розуміння того, що рефлексія розглядається науковцями як спрямованість пізнання на самого себе, процес «мислення про мислення», осягнення власних дій та їх законів [4, 14]; враховуючи наші попередні дослідження [5], ми усвідомлювали, що рефлексивна позиція студента як майбутнього вчителя іноземної мови суттєво відрізняється від репродуктивної, що тяжіє до пошуку, намаганням якнайшвидше вирішити завдання за допомогою використання готових засобів, без попереднього розуміння умов, даних завдань, без

ретроспективного аналізу одержаних результатів з точки зору їхньої раціональності, однозначності. Тому як суттєві ознаки виявлення рефлексивної позиції студентів, яку вони займають у процесі здобуття професійної освіти, ми розглядали такі, як:

1) критичність мислення суб'єкта діяльності, що виявляється в найбільшій мірі в особливих навчально-професійних ситуаціях, що вимагають багатоваріантних рішень, рецензування, оцінки, сумніву, висловлювання власної думки;

2) прагнення до доказовості й обґрунтування своєї точки зору, яке виникає в ситуації, що вимагає прийняття рішень;

3) уміння ставити запитання, що проявляють свою сутність в умовах зони невизначеності, яка провокує до прихованих питань для того, щоб якомога краще побачити проблему;

4) здатність вести дискусію із самим собою, пробудженню якої сприяють діалогічні форми навчання, орієнтованість процесу навчання на суб'єкт-суб'єктну парадигму;

5) готовність до адекватної самооцінки, що формується в комунікативних ситуаціях, що вимагають оцінки подій від імені інших осіб, імітації пошуку власних помилок, неточностей, оцінки правильності можливих варіантів вирішень проблемних завдань.

Для посилення засобів педагогічної рефлексії в кінці кожного лекційного і практичного занять студенти в письмовій формі оцінювали якість її проведення, зазначаючи питання, які викликали в них особливий пізнавальний інтерес для того, щоб викладач-експериментатор урахував їхні побажання на своїх наступних заняттях. Реалізації й стимулюванню рефлексивних процесів, до яких повинні були бути залучені студенти, багато в чому сприяло те, що в основу взаємодії викладача і студентів було покладено принципи педагогіки співробітництва, які передбачають дотримання таких вимог:

1) викладач входить у контакт зі студентами як партнер, співбесідник, співучасник пізнавального процесу;

2) він не тільки визнає право студента на власну думку, але й зацікавлений в ній;

3) нове знання правомірно виглядає не тільки завдяки авторитету викладача, автора підручника, ученого, але й завдяки логіці доведення його істотності системою міркувань;

4) матеріал кожного заняття включає обговорення різних точок зору на вирішення навчальних і професійних проблем;

5) комунікація зі студентами будується в такий спосіб, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками спільного генерування ідей та прийняття конструктивних рішень.

З урахуванням викладеного вище ми спробували поставити студентів у рефлексивну позицію, застосувавши комплекс форм і методів навчання, серед яких провідну роль займали проблемні лекції і семінари-дискусії. Як виявив наш досвід, саме на проблемній лекції та семінарі-дискусії достатньо добре можна було уявити управлінський аспект педагогічної діяльності. Крім того, в процесі реальної взаємодії учасників навчально-пізнавального процесу, що має місце в просторі проблемних форм організації розумової діяльності студентів, виникають достатньо різноманітні управлінські відношення, що диференціюються за рівнями ієрархій та складності. Тут управлінські відношення як окремий випадок соціального-дидактичного відношення виявляється у формі взаємодії двох суб'єктів, опосередкованого об'єктом. Джерелом навчальних впливів виступає зміст освіти, який репрезентує собою об'єктивну дійсність (яка реально здійснює педагогічну діяльність, що в нашому випадку подана як об'єкт, на який спрямоване пізнання та через який і виникає взаємодія викладача й студента).

Для активізації рефлексивної позиції студентів ми, насамперед, навчали їх під час сприймання навчальної інформації відчувати єдність трьох площин:

1) змістової, яка відповідає на запитання, що описується, що стверджується і з якою метою;

2) процесуальної, що містить відповіді на запитання про те, яким способом описується, за допомогою яких аргументів;

3) смислової, що відбиває особистісний сенс пізнавальної інформації для студентів як майбутніх менеджерів освіти.

Для цього на лекціях проблемного типу і семінарах-дискусіях студенти вчилися точно та лаконічно виражати свої думки, активно, але культурно відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати спростовувати помилкові позиції однокурсників. Поступово, від семінару до семінару, діалогічне спілкування майбутніх учителів, коли кожний із них вів свою дискусійну «партію» тільки за зовнішніми асоціативними зв'язками й словами, що перегукуються з монологічно розвивальною позицією партнера, ми переводили у власне діалог, за якого йшов розвиток спільної точки зору студентів, а результат дискусій виступав продуктом їхніх спільних інтелектуальних зусиль. Для цього під час проведення семінарів-дискусій широко використовувалися елементи «мозкової атаки» і ділові ігри. Під час проведення, наприклад, мозкової атаки з теми «Педагогічний менеджер: данина моді чи потреба часу?» у функції викладача на першому етапі її організації входила сама постановка перед студентами цієї проблеми, для того, щоб якомога гостріше задати ракурс для її критичного усвідомлення. На другому етапі студенти розподілялися на чотири групи: генерування ідей; критичного аналізу запропонованих ідей; захисту критикованих ідей; кінцевої оцінки конструктивних ідей, відповідно до їхніх побажань. Тут кожний зі студентів повинен був мотивувати, чому він надав

перевагу своєї роботи саме в цій групі, з якою метою і чого хоче досягти, за чим конкретно буде спостерігати і що контролювати.

На третьому етапі викладач організував роботу групи генерування ідей, а студенти намагалися висунути свої гіпотези. Студенти завчасно були націлені на висунення якнайбільшої кількості ідей, які, щоб бути усвідомленими, спочатку не піддавалися критиці. На четвертому етапі виділялися головні ідеї, які всебічно аналізувалися й оцінювалися з точки зору їхнього спростування або ж доведення правомірності. Викладач організував критичний аналіз висунутих ідей та їхній захист, а студенти критично аналізували кожну з них, з урахуванням її доцільності, науковості і практичної значущості для перспективного розвитку педагогічного процесу, за можливістю відстоюючи їх. На п'ятому етапі викладач організував вироблення кінцевого рішення, а студенти формулювали його в найбільш лаконічній формі.

Внаслідок проведення серії мозкових атак, по-перше, відбувалася зміна звичних формальних стереотипів в організації навчання студентів, коли вони, здебільшого, «випадали» з навчального процесу, оскільки кожен з них ставив перед собою перелік рефлексивних запитань: у яких знаннях із предмету, що вивчається, я відчуваю потребу того, про що саме хочу дізнатися? Чого хочу навчитися? Яким мрію стати? Що хочу вміти? По-друге, в процесі мозкових атак, коли студенти відпрацьовували способи своєї презентації в освітній ролі: спостерігач – дослідник – оратор – проповідник ідей; оцінювач – критик – суддя – моралізатор; інформатор – консультант – експерт; радник – наставник – просвітитель; контролер – інструктор – тренер; лідер – організатор – керівник; товариш – утішитель – психотерапевт і т.д. проводилася послідовна передача студентам алгоритмів управлінських дій, коли вони змушені були виконувати аналітичні, інформаційні, організаторські, контрольні та оцінні функції.

Нерідко семінар-дискусія одержував типу «рольової інструментовки», що відбивала реальні позиції вчителів, які беруть участь у науково-педагогічних дискусіях. Для досягнення цього вводилися ролі лідера як ведучого дискусії, опонента, аналітика, психолога, експерта й «клоуна», який своєю поведінкою дещо розряджав серйозну обстановку. А останні учасники дискусії повинні були стежити за ходом обговорення, ставити запитання, висловлювати власні міркування, давати оцінки, доповнювати тих, хто виступає, коректно поводити себе стосовно своїх партнерів. Інколи ми вводили не одну, а парні ролі, для того, щоб якомога більша кількість студентів одержала відповідний досвід педагогічної рефлексії.

У процесі вивчення проблем педагогічного менеджменту ми практикували узагальнюючі заняття за принципом організації «круглого стола». Така форма занять, організовуваних за принципом «круглого стола», відбивала особливості професійного спілкування менеджерів освіти, де спеціалісти входять в інтелектуально-мовленнєвий і соціально-професійний контакт один з одним під час аналізу педагогічних ситуацій, підготовки й прийняття рішень, узгодження інтересів педагогічного колективу і своїх власних та професійних потреб. У цьому випадку студенти були поставлені в позицію опанування різних рівнів управлінських відношень, властивих для сфери педагогічного менеджменту, що відбивають специфіку прийнятих у ньому норм, установок і принципів.

Таким формам організації лекційних та практичних занять зі студентами ми надавали перевагу, оскільки кожний учасник мав рівне «право» на предметно орієнтовану інтелектуально-мовленнєву активність, був зацікавлений у власних досягненнях та успіхах інших, ніс персональну відповідальність за конкретну ділянку роботи і брав участь у колективному виробленні рішень. Окрім того, в умовах колективної розумової діяльності кожен студент, виходячи в рефлексивний план, ділився своїми результатами з іншими, обговорював їх зі своєї точки зору, висував власні міркування, виступав як колега (однодумець або опонент) відносно не тільки до однокурсників, але й до викладачів, займав активну соціально-професійну позицію як спеціаліст і член групи.

Підкреслимо, що для забезпечення успішності проведення активних форм навчання, що описані вище, для самостійної роботи зі студентами були розроблені моделі проблемних завдань, що містять перелік прихованих і невизначених питань, на які потрібно було дати аргументовані відповіді. Так, під час вивчення теми «Професія – менеджер освіти» студентам надавалася можливість знайти найбільш конструктивні варіанти рішення таких проблемних завдань.

Завдання 1. Одним із ключових питань управління у сфері сучасної освіти є питання: хто такий ефективний менеджер освіти? Увага тут концентрувалася на особистих якостях людини, яка виконувала цю роль. Деякі вчені вважають, що для сучасного менеджера освіти необхідні такі якості:

- 1) інтелектуальні (розум, уміння прийняти потрібне рішення, інтуїція, творчий початок);
- 2) особистісні (приспосованість, упевненість у собі, авторитетність, прагнення до успіху, тактовність, дипломатичність, легкість у спілкуванні, контактність);
- 3) фізичні (активність, енергійність, здоров'я, сила).

Проте із цією думкою немало практиків не погоджуються, висловлюючи такі міркування:

- 1) володіння менеджером освіти перерахованими вище якостями ще не гарантує ефективності управління навчально-виховним процесом;
- 2) усі зазначені вимоги задовольняє тільки невелика кількість людей;
- 3) такий підхід передбачає, що «менеджерами народжуються»;
- 4) добре управляти навчитися неможливо.

Інструкція:

1. Додайте низку інших заперечень й обґрунтуйте їх.
2. Наведіть аргументи, що підтверджують правомірність кожної із висунутих позицій.
3. Подумайте і сформулюйте систему тих якостей, якими повинен володіти сучасний учитель іноземної мови як менеджер навчально-виховного процесу.
4. Які якості сучасного менеджера Ви вважаєте за необхідне активно в собі розвивати?

Завдання 2. Систематизуючи найбільш значущі якості менеджера вчені здебільшого розподіляють їх на такі основні групи:

1) якості, що характеризують ставлення менеджера, до себе і свого особистісного саморозвитку. Серед них: вольові якості – наполегливість, рішучість, упевненість у собі, зібраність, стресостійкість, стриманість та ін.; емоційно-динамічні якості – почуття гумору, життєрадісність, оптимізм та ін.; якості щодо поведінки – відповідальність, самостійність, організованість, послідовність, здатність до ризику тощо;

2) якості, що характеризують ставлення менеджера до своїх колег, підлеглих і оточення. Це такі якості, як: комунікабельність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, толерантність, терпимість, здатність до емпатії та ін.;

3) якості, що характеризують ставлення менеджера до управлінської діяльності й вирішення професійних завдань. У їхньому складі: високий професіоналізм, творчий підхід до праці, відчуття нового, відчуття ситуації, масштабність мислення тощо.

Інструкція: Оцініть увесь комплекс якостей, які повинен мати ідеальний менеджер освіти й підготуйтеся до відповідей на такі запитання:

1. Чи досить повний, як на вашу думку, наведений перелік якостей менеджера освіти?
2. Чи немає в цьому наборі якостей чогось зайвого?
3. Які додаткові якості необхідні вчителю іноземної мови й завучу іноземних мов як менеджерам освіти?
4. Визначте, чим відрізняються від ідеалу якості Вашої особистості? Які в ній особливості?

Завдання 3. Визнано, що в ідеалі менеджер освіти для успішного виконання ним функцій управління відповідною педагогічною системою повинен мати управлінські, психологічні, педагогічні, соціально-правові й фінансово-економічні знання. Ці групи знань виділено на підставі того, що:

1) основний вид діяльності керівника будь-якого навчально-виховного закладу – управлінська діяльність, що саме по собі обумовлює необхідність знання теорії та практики управління досконало;

2) менеджер у сфері освіти здійснює управління педагогічною, тобто соціальною системою, яка об'єднує людей, і, відповідно, повинен знати основи психології менеджменту;

3) об'єкт управління – педагогічна система у формі конкретного виховного закладу або колективу – закономірно обумовлює необхідність володіння психолого-педагогічними знаннями і вміннями;

4) керівник навчального закладу може повноцінно здійснювати управління тільки на основі всебічної поінформованості в соціально-правовій сфері;

5) менеджер у сфері освіти забезпечує функціонування і розвиток тієї чи іншої педагогічної системи, виходячи з розуміння основних механізмів господарювання й фінансово-економічних знань.

Інструкція:

1. Додайте низку інших доказів, обґрунтуйте їх.
2. Наведіть аргументи, що підтверджують правомірність кожної з висунутих позицій.
3. Оцініть, в якій саме мірі Ви володієте цими групами знань і вмінь. Яких із них Вам особливо не вистає?

Завдання 4. У психограмі менеджера освіти подано перелік основних вимог професії менеджера до його ділових й особистісних якостей, відбито моменти, пов'язані із зазначенням тих психологічних процесів, а також змісту професійних дій, за допомогою яких вони можуть бути успішно реалізовані в реальній управлінській діяльності цього типу спеціаліста. Зокрема, як необхідні психологічні вимоги до професії менеджера освіти виділено такі: діагностичні, прогностичні, проектувальні, організаторські, комунікативні, мотиваційні, емоційно-вольові, оцінні, гностичні, мовленнєві, моральні, фізіологічні і фізичні.

Інструкція:

1. Чи можна вважати виділені вимоги професії до особистості менеджера освіти вичерпними чи багато залишилося в тіні?
2. У чому саме полягає сутність виділених вимог, обґрунтуйте їх.
3. Які специфічні вимоги висуває професія вчителя іноземної мови до якостей його особистості як менеджера освіти?

Завдання 5. Відомо, що обмеження саморозвитку менеджера полягають у: невмінні управляти собою, наявності розпливчастих власних особистих цінностей, невизначених особистих цілей, дещо зупиненого саморозвитку, недостатнього творчого підходу, невміння впливати на людей і консультувати їх, нерозуміння особливостей педагогічного менеджменту, нездатності формувати колектив, управляти людьми та ресурсами.

Інструкція:

1. Ознайомтесь з умовами тесту «Розкутий менеджер». На підставі самооцінки виявіть свої власні обмеження як менеджера освіти.

2. Розробіть програму для зняття своїх обмежень.

3. Обґрунтуйте правомірність обраних способів подолання своїх особистих обмежень.

Відмітимо, що за допомогою вищеописаних проблемних завдань на лекційних заняттях з методики викладання іноземних мов студенти були всебічно ознайомлені з інформацією про соціальну роль і престиж діяльності менеджера освіти в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, про значущість результатів його професійної праці для подолання кризи в системі національної освіти, про суттєві відмінності, що є в стилі управлінської діяльності вчителя іноземної мови традиційного та інноваційного типів, тобто як менеджера освіти. Ця інформація підкріплювалася конкретними прикладами з життя вчителів-новаторів, описом сутності й практичного значення їхнього передового організаційно-управлінського досвіду.

Спираючись на вищезазначене, можна зробити певні висновки.

Внаслідок реалізації описаних форм, методів і прийомів майбутніх учителів іноземної мови в межах курсу «Методика викладання іноземних мов», у них відбувалося формування рефлексивної позиції, що сприяє розумінню сутності зміненої соціокультурної ситуації сучасного суспільства і педагогічної парадигми, усвідомленню особистісної значущості й прийняття своєї професійної ролі як менеджера освітнього процесу. Отже, на відміну від традицій, ми спробували максимально забезпечити тісний міжпредметний зв'язок між дисциплінами педагогічного циклу. Тут ми активізували три види зв'язків: за змістом (принципи методологізації і системності), за способом організації навчально-професійної діяльності студентів (принципи проблематизації й діалогізації) та за суб'єкт-суб'єктивним стилем взаємодії в мікросистемі «викладач-студент» (принципи індивідуалізації і персоналізації).

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває можливість удосконалення практичних навичок та вмінь студентів щодо методичного забезпечення процесу управління певною педагогічною системою.

Використана література:

1. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–65.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / О. С. Цокур. Одесса, 1998. – 464 с.
4. Рудницька О. П. Творча діяльність учителя і рефлексія: [збірник наукових праць] / О. П. Рудницька // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / ред. кол.: Н. В. Гузій та ін. – Київ, 1997. – С. 14–17.
5. Єременко Т. Є. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови здатних до реалізації функцій рефлексивного управління / Т. Є. Єременко, О. М. Трубіцина // International scientific professional periodical journal «The Unity of Science» / publishing office Beranovych str., 130. – Czech Republic. – Prague, 2016 (April). – P. 32–35.

References:

1. Isayev E. I. (2000) Stanovleniye i razvitiye professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga [Professional Development of Future Teacher's Consciousness] / E. I. Isayev // Voprosy psikhologii [Psychological questions]. № 3. S. 57–65. [in Russian]
2. Bekh I. D. (1998) Osobystisno zoriyentovane vykhovannia: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Individually orientated education: Scientifically-methodical text-book]. Kyiv : IZMN, 204 s. [in Ukrainian]
3. Tsokur, O. S. (1998). Kategoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii i praktike professional'noi podgotovki uchitelya [The category of pedagogical consciousness in teacher training theory and practice]. Doctor's thesis. Odessa. 464 s. [in Russian]
4. Rudnyts'ka O. P. (1997) Tvorchya diyalnist' uchytelya i refleksiya [Creativity and Reflection of a Teacher] : [zbirnyk naukovykh prats'] / O. P. Rudnyts'ka // Tvorchya osobystist' : problemy teorii i praktyky [Creative Personality : the Problems of Theory and Practice] / [red. kol. : N. V. Huziy ta in.]. K. S. 14–17.
5. Yeremenko T. Ye., & Trubitsyna O. M. (2016) Orhanizatsiya profesinyoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy zdatnykh do realizatsiyi funktsiy refleksyvnoho upravlinnya [Organization of professional education of the foreign language teachers able to bring into practice the functions of the reflexive management]. International scientific professional periodical journal «The Unity of Science», April, 32–35 [in Ukrainian]

Трубіцина О. М. Подготовка будущих учителей иностранного языка к рефлексивному управлению в сфере педагогической деятельности

В статье описаны пути формирования рефлексивных умений будущих учителей иностранных языков в профессиональной деятельности, обоснованы их целесообразность использования в подготовке педагогических кадров. Доказано, что педагогическая рефлексия базируется на умениях учителя анализировать педагогическую деятельность как единство деятельности учителя и учеников для достижения совместных целей обучения. В статье рассмотрены методы и приёмы обучения, реализующие групповую форму организации учебной деятельности учащихся на практике. Особое внимание уделено определению места групповых форм работы на уроках английского языка и роли учителя в их реализации. Следовательно, одной из задач профессиональной подготовки компетентного учителя иностранного языка должно быть активное привлечение студентов к процессу познания и преобразования себя как менеджеров образования через осознание социальной и личностной значимости этой профессиональной роли и осознанного ее принятия.

Ключевые слова: рефлексивное управление, учебно-познавательная деятельность студентов, профессионально-педагогическая деятельность, будущие учителя иностранного языка.

Trubitsyna O. M. Training of a future reflexive management teacher of the foreign languages in pedagogical educational work

The research deals with the problem of the future teacher's reflexive skills formation. It is necessary for a teacher to reflect not only his personal abilities but also to combine processes of teaching and learning in the professional work, and pupils studying achievements. Thus, the purpose of teacher's reflection should aim at creating favorable conditions for pupils' development. The aim of the article was to consider the effective methods and ways of forming students' reflective skills for making their professional work successful. The article outlines the content and forms of students' educational and cognitive activity organization in the aspect of their mastering reflexive management in the sphere of professional-pedagogical activities. Special attention is paid to the place of group work in English class and the role of English teachers in its implementation. The teacher acts as an advisor, consultant, manager, directing students' work in self-searching, analyzing and processing the information and presenting the results. Therefore, in order to train a competent foreign language teacher it is necessary to involve students in the process of learning and transforming themselves as educational managers through understanding of the social and personal significance of this professional role and its conscious assumption.

Key words: *reflexive management, students' educational and cognitive activity, professional and pedagogical activity, prospective English language teachers.*