

Міністерство освіти і науки України  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**ЛОЗЕНКО АННА ПАВЛІВНА**

УДК 371.134 : 373 . 311 . 24 . (043.3)

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.09 – теорія навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Шапошнікова Ірина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2010

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	13-61
1.1. Проблема рефлексії у дидактичній підготовці майбутніх учителів.....	13
1.2. Рефлексивна складова процесу і результату дидактичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи.....	22
1.3. Обґрунтування структури рефлексивних умінь майбутніх учителів початкових класів в аспекті їх готовності до дидактичної діяльності.....	44
Висновки до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTI У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ДИДАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ.....	66-110
2.1. Аналіз змісту та засобів формування рефлексивних умінь у практиці підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи.....	66
2.2. Вивчення рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи у контексті готовності до дидактичної діяльності.....	76
Висновки до другого розділу.....	110
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	114-203
3.1. Структурно-функціональна модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки.....	114
3.2. Технологія формування у студентів рефлексивних умінь.....	134
3.3. Кількісна та якісна інтерпретація результатів формувального експерименту.....	165

Висновки до третього розділу.....	203
ВИСНОВКИ.....	207
ДОДАТКИ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	315

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В контексті глибинних трансформаційних процесів початкової ланки освіти, рефлексивні уміння вчителя стають засобом і умовою забезпечення ефективності та якості навчання молодших школярів.

У зв'язку з активним впровадженням у навчальний процес особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, особливо актуальною сьогодні постає проблема місця і ролі рефлексії у підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування, конструювання та реалізації процесу навчання у школі, на основі глибокого усвідомлення й осмислення загальних закономірностей його функціонування як системи. Ефективність дидактичної діяльності майбутніх учителів значною мірою визначатиме не тільки факт сформованості у них фундаментальних дидактичних знань, вмінь і навичок, а й ступінь творчої реалізації останніх у мінливих умовах педагогічної дійсності. Тому оволодіння студентами теоретичними і практичними основами моделювання та здійснення навчального процесу у школі повинно супроводжуватись цілеспрямованим та спеціально організованим формуванням у них рефлексивних умінь на всіх етапах дидактичної підготовки.

Більшість дослідників розглядають педагогічну рефлексію занадто широко - у контексті загальнопедагогічних здібностей, якостей, якими повинен володіти вчитель, без виділення системи рефлексивних умінь в окрему групу. Проте, численні наукові доробки психологів та педагогів вказують на те, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю. Так, М.О.Амінов, В.А.Крутецький, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.О.Метаєва, Л.М.Мітіна, О.В.Савицька, Т.М.Яблонська доводять, що рефлексія є органічною складовою навчально-виховного процесу як суб'єкт-суб'єктної (об'єктної) взаємодії вчителя і учнів. В.П.Андрущенко, Д.О.Белухін, Г.О.Бізяєва, С.Д.Максименко, Г.Ф.Похмелкіна, В.А.Семиченко, Т.С.Сочень, В.М.Чайка, Є.В.Чорний, Л.В.Яковлева зазначають, що рефлексія є обов'язковим компонентом структури особистості вчителя та вихідною умовою реалізації особистісно орієнтованого навчання школярів.

О.Я.Савченко вважає, що рефлексія є необхідною та значущою ланкою процесу навчання. В.В.Давидов, В.І.Слободчиков, Г.С.Сухобська, Г.А.Цукерман зауважують, що кожний компонент процесу навчання слід розглядати з точки зору присутності у ньому рефлексивної складової та наголошують на тому, що рефлексія є важливим фактором розвитку особистості молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Тому, у зв'язку з вище зазначеним, вчені (Б.З.Вульф, Г.О.Дегтяр, Л.В.Долинська, Н.Б.Крашеніннікова, Ю.М.Кулюткін, С.Д.Максименко, В.М.Харькін та ін.) обґрунтовують необхідність цілеспрямованого та спеціально організованого навчання студентів (у нашому дослідженні – майбутніх учителів початкової школи) рефлексивній діяльності впродовж підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Аналіз наукових доробків (О.О.Абдулліна, Є.В.Бондаревська, А.А.Греков, П.М.Гусак, І.А.Зязюн, Л.Клінберг, О.Г.Мороз, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонін, Л.О.Хомич та ін.) засвідчив актуальність проблеми рефлексії в дидактичній підготовці потенційного вчителя, яка є фундаментальною складовою підготовки професійно-педагогічної.

У контексті досягнень вчених щодо формування у майбутніх учителів системи знань, умінь та навичок із загальних основ теорії навчання (Н.Ф.Білокур, В.І.Бондар, О.І.Бульвінська, П.М.Гусак, І.В.Іванченко, І.В.Колеснікова, О.Г.Коханко, В.О.Сластьонін, В.М.Чайка, Н.А.Шайденко, І.М.Шапошнікова та ін.), наукового обґрунтування та подальшого вивчення потребує питання визначення рефлексивної складової процесу і результату дидактичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи – з подальшою розробкою дидактичних засад цілеспрямованого формування у них рефлексивних умінь впродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

З огляду на експериментальні дослідження психологів і дидактів (В.В.Давидов, О.Я.Савченко, В.І.Слободчиков, Г.С.Сухобська, Г.А.Цукерман та ін.), які доводять, що володіння молодшими школярами рефлексивними вміннями є важливою умовою їх ефективного, якісного навчання та

особистісного розвитку, виникає закономірна необхідність у підготовці студентів організувати рефлексивне навчальне середовище в умовах початкової школи.

Сьогодні рефлексія розглядається науковцями як обов'язкова складова навчально-пізнавальної компетенції, яка входить до групи ключових освітніх компетенцій (І.О.Зимня, О.Я.Савченко, А.В.Хуторської та ін.) і повинна набути всіх ознак сформованості на закінчення дитиною початкової школи (В.М.Белкіна, В.В.Давидов, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, І.І.Ревякіна О.Я.Савченко, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман та ін.). До того ж, прямо або опосередковано, рефлексія пронизує всі компоненти процесу навчання, виступаючи одночасно механізмом ефективного регулювання руху до якісного результату (Г.О.Бізяєва, В.І.Бондар, В.В.Давидов, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторської, Г.А.Цукерман, І.М.Шапошнікова та ін.).

Навчальний результат представляє собою не тільки систему засвоєних людиною знань, умінь і навичок, а й розвиток особистості. У зв'язку з цим, проблема формування у студентів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки з метою їх застосування у навчанні молодших школярів, вимагає негайного вирішення.

Необхідність та важливість проблеми формування у майбутніх учителів рефлексивних умінь, недостатній рівень її наукового обґрунтування та вирішення у практиці підготовки студентів до дидактичної діяльності, обумовили вибір теми дослідження: *“Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки”*.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану досліджень Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова при розробці теми: *“Теорія освіти і навчання як цілісна дидактична система”* (реєстраційний номер 0100U006882), з метою формування у студентів інтегрованої системи знань з дидактики як системи взаємопов'язаних і взаємозалежних між собою частин цілого, а також дидактико-рефлексивних

умінь і навичок. Автором удосконалений зміст лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять з дидактики. У контексті теми: “Технологічне забезпечення підготовки вчителя початкової школи до реалізації державного стандарту початкової освіти” (реєстраційний номер 0103U004013) дослідником розроблено систему дидактико-рефлексивних особистісно орієнтованих завдань для оволодіння студентами теоретичними основами навчання (на матеріалі універсальних дидактичних матриць з проектування спільної діяльності вчителя і учнів на уроці у початковій школі).

Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол №4 від 01 грудня 2005 року) та погоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол №8 від 31 жовтня 2006 року).

**Мета** дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування рефлексивних умінь в процесі навчальної дидактичної діяльності студентів.

Відповідно до мети визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з метою визначення місця і ролі рефлексивних умінь у дидактичній підготовці студентів – майбутніх учителів.

2. На основі теоретичних підходів розкрити сутність і структуру рефлексивних умінь, визначити критерії та показники їх сформованості у студентів в контексті дидактичної готовності як результативної складової дидактичної підготовки.

3. Дослідити стан сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь як складової дидактичної готовності.

4. Експериментально перевірити наявність кореляційного зв'язку між рівнями дидактичної готовності студентів та сформованості у них рефлексивних умінь.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки та експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження:** дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи.

**Предмет дослідження:** дидактичні засади процесу формування рефлексивних умінь студентів – майбутніх учителів початкової школи.

**Гіпотеза дослідження:**

1. Між рівнем сформованості у майбутнього учителя початкової школи рефлексивних умінь та рівнем його дидактичної готовності існує стійкий кореляційний взаємозв'язок: рівень дидактичної готовності студента залежить від рівня розвитку у нього рефлексивних умінь.

2. Рівень сформованості рефлексивних умінь як важливої складової дидактичної готовності у майбутніх учителів здійснювати навчальний процес у початковій школі підвищиться за умов, якщо:

- в процесі оволодіння студентами теорією освіти і навчання керуватись дидактичними засадами створення навчального рефлексивного середовища;

- формування рефлексивних умінь відбуватиметься відповідно компонентів та етапів процесу дидактичної підготовки шляхом опанування студентами змістом загальної теорії освіти і навчання;

- поетапне формування рефлексивних умінь у процесі навчання здійснюватиметься шляхом включення студентів у різні види рефлексивної та дидактичної навчальної діяльності;

- будувати процес навчання студентів на засадах інтеграції різних видів рефлексивних та загальнодидактичних умінь вчителя початкової ланки освіти.

З метою визначення підстав для обґрунтування наукових положень та отримання достовірних наукових результатів автором використано наступні **методи дослідження:** загальнонаукові (загальнотеоретичні): дедукція, аналіз, конкретизація наукових фактів, явищ, теорій, концептуальних положень та позицій вчених відповідно теми дослідження, їх порівняння і протиставлення; індукція, синтез, узагальнення і систематизація матеріалів аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; класифікація та систематизація кількісних та якісних даних теоретичного й практичного етапів



дослідження; *конкретно-наукові (теоретичні)*: метод причинно-наслідкового аналізу – для обґрунтування методики констатувального та формувального експериментів; метод історико-генетичного аналізу – з метою відстеження динаміки розв’язання досліджуваної проблеми; побудова гіпотез констатувального та формувального експериментів; моделювання системи формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки; *емпіричні*: вивчення та узагальнення масового і передового педагогічного досвіду з окресленої теми; вивчення документації вищого педагогічного закладу освіти; аналіз результатів продуктів діяльності студентів – “контент-аналіз” (письмових робіт, конспектів лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять, дидактичних матриць уроків, рефлексивних щоденників, щоденників педагогічної практики, самозвітів, програм самовдосконалення); спостереження, бесіда (анкетування, тестування), метод “експертних оцінок”, а також педагогічний експеримент – констатувальний (з метою визначення стану і проблем формування у випускників вищих навчальних педагогічних закладів спеціальності “Початкове навчання” рефлексивних умінь та вивчення їх впливу на ступінь готовності студентів до дидактичної діяльності) і формувальний (втілення у практику дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи моделі формування рефлексивних умінь); *методи математичної статистики та обробки даних* – визначення середнього арифметичного показника (оцінка математичного очікування); кореляційний аналіз, а саме – коефіцієнт кореляції r-Пірсона (Pearson r) (для визначення рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь та його зв’язку з рівнем їх готовності до дидактичної діяльності) і багатофункціональний статистичний критерій  $\phi$  – Фішера (кутове перетворення Фішера) (для визначення коефіцієнта статистичної значущості та достовірності результатів формувального експерименту).

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає у тому, що: *вперше обґрунтовано* класифікацію, зміст та структуру рефлексивних умінь у контексті дидактичної підготовки майбутніх вчителів; *розширено сутність*

рефлексивної складової дидактичної готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи; *вперше обґрунтовано* і математично підтверджено наявність стійкого кореляційного взаємозв'язку між рівнем сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь та рівнем їх дидактичної готовності; *теоретично обґрунтовано та розроблено* компоненти моделі формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі їх дидактичної підготовки, визначено критерії, показники та рівні сформованості рефлексивних умінь студентів; *удосконалено* зміст, методи дидактичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи та форми організації їх навчальної діяльності; *подальшого розвитку* набули: структура дидактичної діяльності потенційного вчителя початкової школи та процес формування у студентів загальнодидактичних та рефлексивних умінь.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та впровадженої системи дидактико-рефлексивних задач (завдань і ситуацій) як засобу формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь відповідно кожного етапу дидактичної підготовки; розробці змісту лабораторного дидактико-рефлексивного практикуму з узагальнення і систематизації загальнодидактичних знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи – для студентів II курсів; розробці змісту дидактичного рефлексивно-комунікативного тренінгу з інтеграції рефлексивних, загальнодидактичних та методичних умінь у цілісну систему – для студентів III курсів; розробці системи діагностичних методик визначення ступеня сформованості системи рефлексивних і загальнодидактичних умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, оцінювати процес і результати навчальної діяльності молодших школярів, а також власної дидактичної діяльності; розробці рекомендацій щодо рефлексивної взаємодії вчителя та учнів в процесі навчання – для студентів IV курсів.

**Впровадження результатів дослідження** здійснено у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/709 від 31.03.2010 р.), Слов'янському державному педагогічному університеті (довідка

№ 68-01-99 від 30.04.2010 р.), Глухівському Національному університеті імені Олександра Довженка (довідка № 810 від 15.04.2010 р.) та Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка № 37 від 28.01.2010 р.).

**На захист виносяться наступні положення:**

1. Рефлексія є феноменом сучасної дидактики, який можна розглядати у контексті ключової загальнодидактичної категорії – “процесу навчання”.

2. Рефлексія і рефлексивні уміння є відповідно “метадіяльністю” та “метауміннями”, які пронизують дидактичну діяльність вчителя початкової школи, а тому вимагають спеціального і цілеспрямованого формування протягом дидактичної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

3. Якість та ефективність дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (і рівень дидактичної готовності як її результат) залежить від рівня сформованості у студентів рефлексивних умінь.

**Апробація результатів дослідження:** вихідні теоретичні положення, матеріали та результати експериментального дослідження, представлені доповідями та науковими повідомленнями, обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки і методики початкового навчання Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, отримали позитивні відгуки на всеукраїнських та міжнародних семінарах і конференціях: звітно-наукових конференціях викладачів та конференціях молодих учених НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2001-2010 р.р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти” (Київ, 4 грудня 2001р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Педагогічні технології навчання, виховання і розвитку молодших школярів” (Переяслав – Хмельницький, 17-18 квітня 2003 р.); Міжнародній науково-методичній конференції “Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти” (Київ, 1-2 квітня 2004 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Реалізація компетентнісного підходу у педагогічній освіті як однієї з вимог входження в Європейський освітній простір” (Глухів, 25-26 травня 2006

р.); Науково-практичній конференції “Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні” (Слов’янськ, 21-22 травня 2009 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції “Когнітивні процеси та творчість” (Одеса, 18-19 вересня 2009 р.); Науково-практичній конференції “Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ” (Умань, 8–9 жовтня 2009); V Всеукраїнському науково-практичному семінарі “Реалізація компетентнісного підходу у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи” (Київ, 14-15 грудня, 2009 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах» (Київ, 26 березня 2010 р.).

**Публікації.** Загальні теоретичні положення та матеріали експериментального дослідження викладено у 15 одноосібних публікаціях, з них 12 – у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

**Структура і обсяг роботи.** Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який нараховує 326 найменувань на 35 сторінках та 23 додатків на 102 сторінках. Робота містить 12 рисунків, 38 таблиць (з них одна таблиця – на всю площу сторінки), 5 моделей на всю площу сторінки, 5 діаграм. Загальний обсяг роботи становить 350 сторінок друкованого тексту, з яких 204 сторінки основного тексту.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

### 1.1. Проблема рефлексії у дидактичній підготовці майбутніх учителів

Інтеграція України в єдиний освітній європейський простір зумовила внесення якісних змін в систему освіти держави у цілому. Тому, особливої відповідальності сьогодні набуває підготовка студентів – майбутніх учителів, які б змогли якнайкраще втілити останні досягнення педагогічної науки і практики у життя, виховуючи наступні покоління майбутніх громадян нашої країни.

Швидкі темпи розвитку економіки, виробництва, інформаційних технологій, трансформаційні суспільні та екологічні процеси, які впливають на розвиток і формування дитини, обумовлюють розробку освітянами нових підходів до виховання й навчання підростаючого покоління. У зв'язку з цим, сьогодні особливо гостро постає питання удосконалення та підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя. Нові тенденції розвитку освіти, такі як, наприклад, особистісна її орієнтація, компетентнісний підхід, інноваційні технології навчання вимагають обов'язкового втілення у підготовку нинішніх студентів – майбутніх вчителів.

Ключовим поняттям об'єкта нашого дослідження виступає «дидактична підготовка майбутнього вчителя». З огляду на це, вдамося до аналізу даного поняття у психолого-педагогічній літературі.

Слід зауважити, що сучасні наукові пошуки з питань вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів ґрунтуються на дослідженнях Н.В.Кузьміної [124], В.О.Сластьоніна [248], Л.Ф.Спіріна [259], О.І. Щербакова [311] та ін.

Особливе місце у системі професійно-педагогічної підготовки потенційних учителів вчені надають загальнопедагогічній підготовці, проблеми якої знайшли

свого розв'язку у наукових працях О.О.Абдулліної [1], А.М.Алексюка [4], В.М.Володько [46], М.Б.Євтуха [72], І.А.Зязюна [91], В.А.Кан-Калика [100], Н.Г.Ничкало [171], Г.Д.Панченко [185], О.Я.Савченко [224], С.О.Сисоєвої [242; 243], Г.В.Троцько [275], М.Л.Фрумкіна [290], Л.О.Хомич [291], а також психологів: О.В.Киричука [287], В.А.Крутецького [122], Ю.М.Кулюткіна [127], С.Д.Максименка [146], В.А.Семиченко [237], Н.А.Шайденко [301], Т.М.Яблонської [314] та ін.

Так, наприклад, О.О.Абдулліна особливо виокремлює дидактичну підготовку як важливий компонент загальнопедагогічної [1, с.26-27]. На значущість та особливий статус дидактичної підготовки вказують наукові доробки В.І.Бондаря [35; 36], Є.В.Бондаревської [57], А.А.Грекова [57], П.М.Гусака [58-61], Л.Клінберга [105], І.В.Колеснікової [108], О.Г.Коханко [115], О.Г.Мороза [165], О.Я.Савченко [221], І.М.Шапошнікової [303 -305] та ін. Також, слід відмітити, що деякі вчені вивчали окремі аспекти дидактичної підготовки вчителя, зокрема О.І.Бульвінська [40], О.С.Березюк [21; 22], Н.В.Воскресенська [47], І.В.Іванченко [97], І.В.Колеснікова [108], О.Г.Коханко [115], М.С.Севастьяк [229], В.Д.Сиротюк [241], В.М.Чайка [295], І.М.Шапошнікова [305], О.Г.Ярошенко [319] та ін.

Деякі вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють дидактичну підготовку як окрему, обов'язкову і фундаментальну складову загальнопедагогічної в системі професійно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя (О.О.Абдулліна, А.А.Греков, П.М.Гусак, І.Ф.Ісаєв, О.Г.Мороз, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонін, Л.О.Хомич, Є.М.Шиянов та ін.).

Але попри інтерес вчених до даної проблеми, на сьогодні «існує обмежене коло досліджень з проблем дидактичної підготовки учителя. Причому, у них відсутні однозначні трактування суті цього процесу і його компонентів (...), не розглядаються механізми формування і розвитку дидактичної підготовки» [165,с.33]. Це питання ми детальніше розглянемо у наступних параграфах І розділу нашого дисертаційного дослідження.

Ми погоджуємось з науковою позицією О.І.Піскунова про обов'язковість володіння студентом педагогічними та психологічними знаннями, основи яких набуваються у процесі вивчення відповідних навчальних дисциплін. Причому, останні становлять інваріантну, обов'язкову частину змісту у підготовці майбутнього учителя будь-якої спеціальності [195]. З огляду на вище зазначене, ядром дидактичної підготовки студента є фундаментальні знання теоретичних основ загальної дидактики, які знайдуть свою реалізацію у вміннях здійснювати функції майбутньої дидактичної діяльності вчителя.

У контексті реформ сучасної освіти, навчання майбутніх учителів, як основа їх підготовки, стрімко набуває ознак особистісної орієнтації (В.П.Андрущенко [9], Г.О.Балл [16], Д.О.Белухін [19], В.К.Зарецький [79], Є.Ф.Зеер [83], В.Г.Кремень [120], С.Д.Максименко [145], О.Я.Савченко [219; 224; 225], С.О.Сисоєва [243], В.Ф.Хомич [291] та ін.), індивідуалізації, підвищення ролі самостійності (В.М.Володько [46], М.Р.Гінзбург [56], Л.В.Долинська [66], І.С.Кон [109], В.А.Семиченко [238] та ін.) і, як наслідок, – відповідальності студентів за власні освітні результати. Тому, провідним завданням вищого педагогічного закладу освіти сьогодні є створення для майбутніх учителів навчального середовища, яке б сприяло формуванню у студентів активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання на всіх етапах підготовки. Зважаючи на це, рефлексія як філософсько-психологічний феномен, набуває все більшої актуальності для сучасної педагогіки, включаючи теорію освіти і навчання – обов'язкового змістового компонента дидактичної підготовки потенційного вчителя.

Отже, на сьогодні, поняття «рефлексія» вже не вважається суто філософською або психологічною категорією і активно вживається та досліджується сучасними дидактами (В.І.Бондар [37], В.В.Давидов [63; 64], Р.Р.Зігідуллін [75], В.В.Краєвський [117], Д.Г.Левітес [132], І.Я.Лернер [137], В.О.Метаєва [151], А.З.Рахімов [209], О.Я.Савченко [222; 225], Е.Стоунс [265], Ю.Г.Фокін [286], Л.М.Фрідман [288], А.В.Хуторської [293], І.М.Шапошнікова [37] та ін.).

З метою визначення місця рефлексії у дидактичній підготовці майбутнього вчителя, зупинимось на характеристиці даного поняття у філософії, психології та педагогіці.

Вченими досліджено, що вперше поняття «рефлексія» з'являється у спадщині давньогрецьких філософів: Сократа, Платона, Аристотеля, Геракліта [10; 155], які ототожнювали її з процесом самопізнання людиною самої себе та надавали їй властивостей божественного розуму.

Спроби виокремити рефлексію в окрему філософську категорію належать Р.Декарту і Дж.Локку [10; 252], які розглядали її як властивість свідомості й мислення; «спостереження» розумом власної діяльності.

Особливий внесок у тлумачення рефлексії належить представникам німецької класичної філософії – Й.Г.Фіхте, Г.В.Ф.Гегелю, І.Канту та П.Т. де Шардену [10; 155]. Зокрема, провідні ідеї філософів полягають у тому, що рефлексія – це особливий вид людської активності (діяльності), який відрізняє людину від тварини, проявляючись на суб'єктивному, об'єктивному, трансцендентальному й логічному рівнях.

Нині, у філософській літературі рефлексію пов'язують з самосвідомістю людини, розглядаючи її «як принцип мислення, за допомогою якого здійснюється аналіз і усвідомлення власних форм (категорій мислення) діяльності (...), що (...) не є результатом лише внутрішніх потреб ізольованої свідомості.., а виявляється через стосунки з іншими людьми...» [282, с.219-220].

У психології «рефлексія» – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів і станів, який зумовлює спеціальне спрямування уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта. У дітей її майже немає, і у дорослого вона не розв'ється, якщо він не виявить схильності до роздумів над самим собою та не спрямує спеціальної уваги на свої внутрішні процеси [203, с.318-319; 252, с.568-569]. Отже, рефлексивна діяльність та відповідні їй уміння вимагають цілеспрямованого навчання.

Рефлексія досліджується психологією у різних напрямках. Серед основних слід відзначити внесок Л.С.Виготського [52], А.В.Карпова [101-103],



О.М.Леонтєва [135], Г.П.Щедровицького [308; 310] та ін., які відмічають діяльнісний характер рефлексії, розглядаючи її як компонент діяльності.

В.В.Давидов [63; 64], А.З.Зак [78], М.М.Кашапов [204], А.В.Коржуєв [113], Ю.М.Кулюткін [128], В.А.Попков [113], О.Л.Рязанова [113], І.М.Семенов [234; 235], С.Ю.Степанов [234; 235], Г.П.Щедровицький [307; 308] досліджували рефлексію у контексті проблематики психології мислення. В.С.Біблер [24], В.Г.Владіміров [44], Б.Ф.Ломов [141] вивчали рефлексивні закономірності організації комунікативних процесів. Ф.Є.Василюк [41], М.Р.Гінзбург [56], Т.С.Сочень [258], В.В.Столін [263] займалися особистісним напрямом, у якому рефлексивне знання розглядається як результат осмислення власної життєдіяльності. «Системо-мисленнево-діяльнісний» підхід, відповідно до якого рефлексія є формою мисленнєвої діяльності, представляють праці М.Алексєєва [3], В.О.Лефєвра [138], Г.П.Щедровицького [308-310].

Особливий внесок стосовно розуміння рефлексії як складного психічного явища, зробив Г.П.Щедровицький. Разом з однодумцями, він довів, що рефлексія є важливим моментом у механізмах розвитку діяльності, від якої залежать всі без виключення організованості діяльності, у тому числі смисл текстів і значення окремих знаків та висловів [308]. З огляду на це, рефлексію слід розглядати як особливий процес мислення і діяльності, з притаманними їй компонентами, що створює підстави для розробки та застосування науковцями рефлексивних засобів, методів, прийомів і форм. Також вченим було обґрунтовано специфічну для рефлексивної діяльності схему розгортання дій та операцій, де особливе значення має етап «рефлексивного виходу», коли з позиції діяча, індивід переходить у зовнішню позицію стосовно діяльності, яка відбулась, здійснюється зараз чи планується [308; 310]. Тому результати досліджень науковця посідають чинне місце у розвитку концептуальних положень сучасної теорії навчання і місця у ній рефлексії.

К.О.Абульханова-Славська [2], Б.Г.Ананьєв [6], Л.І.Божович [32], Л.С.Виготський [52], І.С.Кон [109], В.В.Столін [263] та ін. тлумачать рефлексію як процес пізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів та процесів.

Проблемами розвитку творчого та теоретичного мислення засобами рефлексії ґрунтовно займалися В.В.Давидов, А.З.Зак, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов та ін.

Отже, вчені - психологи окреслили досить великий спектр проблем, пов'язаних з рефлексією. Це дозволило перейти від широкого філософського розуміння поняття до конкретно-наукового і адаптувати «рефлексію» до педагогічної теорії і практики. Здійснивши аналіз змісту поняття «рефлексія» у психологічному трактуванні, зупинимось на таких її визначеннях: рефлексія – це одночасно унікальна властивість, притаманна лише людині, стан усвідомлення чого-небудь та процес репрезентації психікою свого власного змісту [103, с.47]; усвідомлення, самоспостереження, самопізнання; спосіб діяльності [113, с.18-19]; «...спрямованість мислення власне на себе...», функція якої полягає в «...удосконаленні різноманітних видів діяльності, що можуть бути поставлені під контроль свідомості» [155, с.50].

Як педагогічне явище, рефлексія розглядається сучасними українськими та російськими науковцями: Г.О.Бізяєвою [25; 26], Д.О.Белухінін [20], Г.О.Дегтяр [65], Ю.М.Кулюткінін [127], С.Д.Максименко [145], І.О.Стеценко [261; 262], В.М.Чайкою [296-297], Є.В.Чорним [299], Т.В.Юровою [313], Л.В.Яковлевою [317] та ін., які довели, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю сутністю. Так, Н.Б.Крашеніннікова визначила, що розвиток педагогічної рефлексії є обов'язковою та необхідною умовою підготовки вчителя до педагогічної діяльності [119]. В.А.Семиченко, І.М.Семенов, Г.Ф.Похмелкіна тлумачать педагогічну рефлексію як специфічний механізм переосмислення змістовних складових свідомості, зокрема педагогічних стереотипів. Вивченням рефлексивного компоненту педагогічних здібностей займалися М.О.Амінов, Н.В.Кузьміна, В.А.Крутецький та ін. М.М.Марусинець, Т.М.Яблонська досліджують проблеми розвитку здатності до рефлексії в особистісному та професійному становленні вчителя початкових класів.

Враховуючи вище зазначене, на думку багатьох науковців, рефлексія як педагогічне явище - це специфічна форма теоретичної і практичної діяльності

вчителя, спрямована на усвідомлення власної особистісної сфери, пізнання особистості дитини; осмислення вчителем власних дій та дій учнів; глибокий аналіз комунікативно-кооперативного аспекту власної педагогічної діяльності та діяльності школярів.

Не можна також ігнорувати останні дослідження сучасних психодидактів (Д.Г.Левітес, В.О.Метаєва, Л.І.Новікова, Т.М.Носкова, А.З.Рахімов, О.Я.Савченко, Е.Стоунс, Ю.Г.Фокін, Л.М.Фрідман, А.В.Хуторської, І.М.Шапошнікова), які інтегрують та адаптують в дидактику суто психологічні поняття, зокрема «рефлексію», суттєво збагачуючи фундаментальні основи теорії освіти і навчання. Завдання психодидактики як галузі цілісного психолого-педагогічного знання – інтеграція останніх, результатом якої є підвищення ефективності процесу навчання.

Важливо відмітити думку О.Я.Савченко, яка пропонує особливо дбати про фундаментальність психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах особистісної орієнтації (персоніфікації) навчання майбутніх учителів початкової школи [224]. Це дає нам підстави вважати рефлексію важливим компонентом не тільки психологічної, а й загальнодидактичної підготовки студентів - майбутніх учителів початкової школи.

Аналізуючи і узагальнюючи науковий досвід сучасних дидактів (В.І.Бондар, В.В.Давидов, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, В.О.Метаєва, О.Я.Савченко, А.В.Хуторської, І.М.Шапошнікова та ін.), рефлексію як феномен дидактики, у контексті ключової дидактичної категорії – «процесу навчання» слід розглядати як опосередкований сферою мислення та почуттів процес усвідомлення суб'єктом освіти власної навчальної діяльності; процес осмислення власної освітньої діяльності, в ході якого суб'єкт акцентує увагу як на «знанневих» продуктах діяльності, так і на структурі самої діяльності, яка призвела його до створення певних продуктів; узагальнений тип реальності, який проявляється у різних видах мисленнєвої діяльності суб'єкта в процесі навчання і

обумовлюється аналізом, критичною реконструкцією реальності, з наступним її унормуванням.

Провідним видом діяльності студентів у вищому навчальному педагогічному закладі протягом дидактичної підготовки є професійно орієнтована навчальна діяльність. Тому, процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя повинен реалізуватись відповідно загальнодидактичних законів, закономірностей, принципів навчання з урахуванням його структури, взаємодії компонентів і місця у них рефлексії. Наприклад, кожний компонент процесу навчання: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, операційно-діяльнісний, контролью-регулюючий та оцінювально-результативний [34; 93; 220; 304], як процедура здійснення навчального процесу, вимагає усвідомлення, осмислення та аналізу кожного його етапу студентом як суб'єктом освітньої діяльності.

Так, наприклад, деякі науковці звертають увагу на те, що «...рефлексія повинна включатися у всі компоненти змісту освіти...» [113, с.18], запропоновані відомими радянськими дидактами І.Я.Лернером та М.М.Скаткіним [137; 245], а саме: знання способів діяльності, уміння здійснювати певні види діяльності, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до пізнавальної дійсності. Особливе значення при цьому надається змісту вищої педагогічної освіти [113, с.18]. З огляду на об'єкт нашого дослідження, нас цікавить зміст загальних засад дидактики як фундаментальної основи дидактичної діяльності майбутнього вчителя, представлений: загальнодидактичними знаннями; уміннями планувати, конструювати, організовувати, контролювати дидактичну діяльність, аналізувати її результати; досвідом творчої реалізації дидактичної діяльності; внутрішньо позитивною мотивацією та потребою здійснювати дидактичну діяльність у початковій школі.

Отже, знання та вміння дидактичної діяльності майбутнього вчителя і рефлексія взаємопов'язані. Тому, припускаємо, що рівень сформованості у майбутнього вчителя рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки може визначати якість та ефективність його навчальної, а згодом, і майбутньої професійної дидактичної діяльності.

У контексті компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів, рефлексія розглядається науковцями як метакомпетентність. Остання передбачає наявність рефлексивних здібностей, знання рефлексивних механізмів, що дозволяє сформувати власні цінності та принципи, визначати стратегію власного розвитку та спонукає до постійного саморозвитку та творчого ставлення до педагогічної діяльності [152, с.60]. Цей факт спонукає дослідників звернути особливу увагу на формування у студентів - майбутніх учителів - рефлексивних умінь з перших днів їх навчання у вищому педагогічному закладі.

Процес підготовки студента у вищому педагогічному навчальному закладі є, значною мірою, особистісним, індивідуальним і глибоко усвідомлюваним. Впродовж всієї підготовки студент виступає суб'єктом власної навчальної діяльності, тому у зв'язку з вище зазначеним, ефективність і якість дидактичної підготовки майбутніх учителів залежатиме від міри сформованості і розвитку у них основних (ключових) освітніх компетенцій, серед яких особливе місце посідає навчально-пізнавальна [37; 38; 86; 268; 292]. Фундаментальною складовою останньої виступає рефлексія.

Особливо актуальною проблема загальнонавчальних умінь як ключової компетентності постає на теренах початкової ланки освіти. Так, О.Я.Савченко, визначає «уміння вчитися» як ключову компетентність, «метауміння» [225, с.85], яке обов'язково повинно включати рефлексивну складову [225, с.86] і бути сформоване у дитини вже на момент закінчення нею початкової школи. На думку науковця, «розкриття змісту і обсягу поняття «уміння самостійно вчитися» залежить від того, як ми розуміємо сутність процесу навчання». У сучасному тлумаченні психологів і дидактів – це «...цілеспрямована взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка охоплює мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію і оцінювання результатів» [219, с.37].

Наукову цінність для нашого дослідження становить досвід видатного українського дидакта В.Ф.Паламарчук, яка теж, вважає формування загальнонавчальних умінь школярів пріоритетним завданням сучасної загальної середньої освіти. Зокрема, науковцем було розроблено методику поетапного

формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь учнів, в якій важливе значення надається рефлексивному етапу. Специфіка останнього полягає в усвідомленні школярем суті та структури певного уміння [182, с.22-24]. Слід зауважити, що програма 4 (3) класу початкової школи, розробленої вченим, є базовою для наступних класів [182, с.9], а це свідчить про значущість та необхідність сформованості на момент закінчення дитиною початкової школи загальнонавчальних умінь.

На необхідності початку цілеспрямованого формування та розвитку рефлексивних умінь у дітей молодшого шкільного віку також наголошують сучасні психодидакти: В.М.Белкіна, М.Е.Боцманова, В.В.Давидов, А.В.Захарова, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, І.І.Ревякіна, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман та ін.

Тому, у зв'язку з останніми досягненнями дидактики як науки, вимогами й концептуальними підходами до навчання молодших школярів, керуючись основними науковими положеннями теорії освіти, виникає необхідність враховувати рефлексивну складову в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до дидактичної діяльності.

## **1.2. Рефлексивна складова процесу і результату дидактичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи**

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити наступні тлумачення поняття “дидактична підготовка”. Перш за все, мається на увазі організація і порядок вивчення педагогічних дисциплін, а також їх функціональне забезпечення, тривалість та послідовність протікання за роками навчання [36; 165]. Так, наприклад, П.М.Гусак зазначає, що дидактична підготовка майбутнього вчителя проходить чотири фази, які відповідають певним видам діяльності: теоретичній, лабораторній, практичній та трудовій [165].

Перші три фази стосуються вузівського етапу підготовки, четверта – післявузівського. Стосовно порядку вивчення навчальних дисциплін, то дидактичну підготовку науковець пропонує здійснювати поетапно. Підготовчий

етап: «Вступ до спеціальності», «Педагогічна психологія», «Історія педагогіки»; базовий етап: «Дидактика»; інваріантний: дидактика окремих дисциплін – методики, спецкурси, спецсемінари; прикладний: педагогічні практики, курсова та дипломна роботи [165, с. 37; 165, с. 41-42]. Таким чином, майбутня педагогічна діяльність сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів включає в себе дидактичну діяльність як базову, оскільки в основу педагогічної професії покладено викладання.

Не менш важливим є розуміння дидактичної підготовки як процесу, який слід розглядати в контексті діяльності як психологічної категорії (О.М.Леонт'єв) [135].

Процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі обумовлений діяльністю викладача (процес викладання) і діяльністю студентів (учіння). Як зауважує В.О.Сластьонін: «педагогічна діяльність вчителя та навчальна діяльність майбутніх учителів мають однакову психологічну структуру. Вона складається з блоків мотивації, цілей і програм діяльності, інформаційної основи, блоку прийняття рішень, контролю, оцінки та підсистем професійно обумовлених якостей» [248, с. 84].

У §1.1 ми зазначили, що ядро дидактичної підготовки студента складають наукові засади загальної дидактики. Тому, процес підготовки майбутнього вчителя обумовлений змістом основних дидактичних категорій, якими студенти оволодівають спочатку на теоретичному, а згодом – на практичному рівні. Це, зокрема: «процес навчання», «закони і закономірності навчання», «принципи навчання», «методи, прийоми, засоби навчання», «форми організації навчання» тощо. Протягом підготовки студента до дидактичної діяльності «...кожна категорія проявляється в навчальному процесі у вигляді відповідного їй елемента, сукупність яких складає основу механізму протікання процесу навчання» [279, с.41-42]. Цей механізм представляє дидактичне середовище щодо навчання і розв'язання завдань дидактичної підготовки студента.

Загальна мета дидактичної підготовки полягає у тому, щоб сформувати у студентів – майбутніх вчителів – знання і вміння викладацької діяльності [124].

Значний внесок щодо вдосконалення процесу дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі належить В.І.Бондарю, О.Я.Савченко, І.М.Шапошніковій. Так, В.І.Бондарем визначено шляхи підвищення ефективності дидактичної підготовки кадрів, обґрунтовано системний підхід до аналізу методів навчання, розроблено ефективні технології навчання студентів дидактиці, запроваджено модульно-рейтингову технологію вивчення дидактики як навчальної дисципліни [34-37]. О.Я.Савченко опікується проблемами вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах особистісно орієнтованого підходу та підвищення їх «дидактичної грамотності» [221; 224]. І.М.Шапошнікова працює над питаннями підвищення дидактико-методичної підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» в контексті компетентнісного та модульно-рейтингового підходів [37; 303 - 305].

Також, розглядаючи навчальний процес у вищій педагогічній школі, значну увагу приділяють саме дидактичній підготовці майбутнього вчителя дослідники П.М.Гусак та О.Г.Мороз.

Дидактично підготовлений студент вищого педагогічного закладу зможе ефективно організувати майбутню педагогічну діяльність в цілому. Таким чином, якість педагогічної діяльності потенційного вчителя початкової школи багато в чому залежить від оптимального рівня його дидактичної підготовленості. Слід зауважити, що у вищих педагогічних навчальних закладах дидактична діяльність виступає предметом вивчення майбутніми учителями, а також, складовою мети й кінцевого результату – готовності студентів здійснювати педагогічну діяльність у школі.

Отже, на основі аналізу теоретичних джерел, в контексті нашого дослідження, дидактична підготовка у подальшому вживатиметься нами як поняття, що означає: цілеспрямований, розгорнутий в діяльності і у часі спеціально організований процес формування у студентів системи загальнодидактичних знань та вмінь розв'язувати типові і творчі задачі



дидактичної діяльності вчителя початкової школи з урахуванням методичних особливостей окремих навчальних предметів початкової школи.

Нам близька наукова позиція про те, що дидактика складає методологічну та технологічну базу викладання окремих методик, а рівень засвоєння методичних знань і вмінь обумовлюється мірою узагальнення та структурованості дидактичних [165, с.52]. Протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі загальнодидактичні уміння студентів будуть наповнюватися методичним змістом, в залежності від напрямку їх спеціалізації. Але, виходячи з об'єкта нашого дослідження, зазначимо, що особливу увагу ми будемо приділяти саме формуванню знань і вмінь з дидактики - фундаментальної дисципліни, яка детермінує та обслуговує методики викладання окремих навчальних предметів у початковій школі.

Беручи за основу фази дидактичної підготовки у вищому педагогічному закладі, визначені П.М.Гусаком [165, с.37; 165, с.41-42], погоджуємось, що результатом теоретичної, лабораторної та практичної фаз є дидактична готовність студентів до майбутньої педагогічної діяльності. До того ж, слушною є думка науковця про те, що «...дидактична діяльність учителя є складовою педагогічної, і (...) результатом дидактичної підготовки студентів» [165, с.33].

Отже, надалі дидактичну діяльність вважатимемо фундаментальною складовою педагогічної діяльності майбутнього вчителя, підготовка до якої здійснюється протягом навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

На рівні теоретичного узагальнення, дидактичну діяльність розумітимемо як спеціально організований усвідомлюваний та осмислений процес реалізації вчителем загальнодидактичних функцій проектування, організації та аналізу процесу й результатів навчальної діяльності учнів з метою розвитку та формування їх особистості.

Виходячи з об'єкта нашого дослідження, поняття дидактичної діяльності у процесі дидактичної підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» розглядатиметься нами бінарно: як в аспекті оволодіння загальними основами

теорії навчання («Дидактики») протягом підготовчого та базового етапів (I-II курси), так і в контексті навчально-виробничої діяльності майбутніх учителів початкових класів в процесі проходження педагогічної практики на перетворювальному та інтеграційному етапах навчання (III-IV курси).

Можна припустити, що дидактична діяльність, як і педагогічна діяльність у цілому, і як будь-який інший вид діяльності, мають інваріантну структуру. Але зміст дидактичної діяльності як результат дидактичної підготовки майбутнього вчителя має свої особливості та специфіку. Так, наприклад, видатний німецький дидакт, Л.Клінберг виділяє дидактичну діяльність вчителя як особливу і відносно самостійну, якій притаманні характерні особливості. На його думку, структуру дидактичної діяльності вчителя складають: дидактичне проектування, організація дидактичного процесу та дидактичний аналіз [105, с.99 -116].

Враховуючи вище викладене, можемо констатувати, що на сучасному етапі, спільної думки щодо структури педагогічної діяльності, і дидактичної, як її складової, у науковців немає, але деякі компоненти є сталими та спільними. Це, зокрема: цілепокладання, цілездійснення і ціледосягнення.

Якщо розглядати дидактичну підготовку як процес, з позицій діяльнісного підходу, то логічно припустити, що психологічна структура діяльності, розроблена О.М.Леонтьєвим, є інваріантною стосовно педагогічної діяльності у цілому, і дидактичної, як її складової. Вважаємо, що сутність дидактичної діяльності можна розкрити, аналізуючи її структуру, яку психолог визначав як єдність та взаємодію категорій: потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [135], обумовлених змістом дидактичної діяльності вчителя початкової школи, спрямованих на досягнення кінцевого результату дидактичної підготовки у вищому навчальному закладі, тобто дидактичної готовності.

Керуючись загальною теорією діяльності [135], науковими положеннями з питань структури педагогічної діяльності [124; 147; 238, с.294-295] і дидактичної, як її складової [165; 187; 248, с. 84] та, враховуючи досвід науковців, які ґрунтовно або опосередковано досліджували компонентний склад дидактичної діяльності вчителя (П.М.Гусак, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимняя, А.В.Карпов, Н.В.Кузьміна,

Ю.М.Кулюткін, О.Г.Мороз, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, Н.А.Шайденко, О.І.Щербаков, В.О.Якунін та ін.), а також, зокрема, вчителя початкової школи (В.І.Бондар, І.В.Колеснікова, О.Я.Савченко, І.М.Шапошнікова), узагальнену структуру дидактичної діяльності вчителя, в тому числі вчителя початкової ланки освіти, складають: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольньо-діагностичний компоненти. Як бачимо, всі структурні компоненти дидактичної діяльності відповідають послідовним етапам її здійснення: від мети до результату.

Оскільки, протягом підготовки у будь-якому вищому навчальному закладі студент є активним учасником процесу власного навчання, він повинен глибоко усвідомлювати, знати та розумітися на фундаментальних питаннях структури навчання як складної системи, орієнтуватися в загальних законах, закономірностях та принципах навчання як процесу. Особливої значущості ці вимоги набувають для майбутніх вчителів. Адже, виконуючи роль суб'єкта процесу навчання протягом підготовки у вищому педагогічному закладі, студент готується до виконання загальнодидактичних функцій вчителя - організатора процесу навчання у школі, які повністю відображають і характеризують кожний компонент структури майбутньої дидактичної діяльності. Це, зокрема: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та контрольньо-діагностичний компоненти, яким відповідають мотиваційно-цільова, гностична, проектувально-прогностична, конструктивна, організаційна (інформаційна, розвивальна, комунікативна); контрольньо-регулююча і оцінювально-результативна функції. Як бачимо, компоненти дидактичної діяльності відповідно логіки та послідовності їх функціонування складають процесуальну основу дидактичної підготовки студентів на кожному етапі. Ці функції стосуються одного із основних та обов'язкових видів діяльності майбутнього вчителя – дидактичної, а вона має свою специфіку, зміст і притаманні їй особливості.

Дидактична діяльність вчителя базується на знаннях і вміннях проектувати, прогнозувати, конструювати, організовувати та об'єктивно аналізувати явища і процеси дидактичної дійсності. Дані знання і вміння мають узагальнений та

фундаментальний характер, оскільки, відображаючи природу дидактичного процесу, здатні накладатись, переноситись, інтегруватись та широко використовуватись в комплексі з конкретними дидактичними, методичними або предметними знаннями й уміннями майбутнього вчителя відповідно його спеціалізації. Без сформованої системи загальнодидактичних знань та вмінь, майбутні вчителі не зможуть повною мірою оволодіти нюансами часткових дидактик – методик викладання окремих навчальних предметів у школі, якісно і ефективно навчати.

Ефективність навчання дидактичній діяльності безпосередньо залежить від ступеня усвідомленості, осмисленості, самоаналізу, саморегуляції реалізації студентом відповідних умінням дидактичних дій, прийомів, операцій з їх поточним і підсумковим контролем та самокорекцією – дидактичної рефлексії.

Так, В.О.Сластьонін та О.І.Міщенко, крім вище зазначених структурно-функціональних компонентів майбутньої педагогічної та навчальної діяльності студентів у вищому педагогічному закладі, окремо виділяють рефлексивний [248, с.84], але до детального його опису, характеристики та специфіки у контексті підготовки потенційного вчителя вчені детально не вдаються. Також науковці звертають увагу на те, що кожному функціональному компоненту відповідає система властивих йому умінь [248, с.84], якою повинен володіти майбутній учитель. Виходячи з цього, рефлексивний компонент, як і всі інші, повинен бути представлений відповідною йому системою рефлексивних умінь, але це питання дослідники теж залишають відкритим.

Отже, прямо або опосередковано, науковці визнають рефлексію складовою педагогічної діяльності вчителя, але на сьогодні не вирішеним залишається питання ролі та місця рефлексії у дидактичній діяльності вчителя початкових класів, і це спонукає нас до дослідження проблеми формування у студентів рефлексивних умінь у процесі їх дидактичної підготовки.

З огляду на вище викладене, рефлексивний компонент ми розглядаємо як «метакомпонент», який, одночасно, пронизує всі, без виключення, функціональні компоненти дидактичної діяльності вчителя. Ми вважаємо, що ізольовано і

автономно рефлексивний компонент у структурі майбутньої дидактичної діяльності студента існувати не може. На це вказують дослідження А.В.Карпова, В.О.Метаєвої, І.О.Зимньої [101; 102; 152; 87] та ін., які розглядають рефлексію як певне психічне «метаутворення», «метакомпетентність» вчителя. Тому, рефлексивні уміння це – «метауміння», які інтегруються з усіма педагогічними уміннями вчителя, в тому числі з дидактичними, та виступають функціональною основою дидактичної діяльності педагога.

Рефлексія - психічний процес, який характеризується найвищою мірою складності, оскільки інтегрує в собі три основні класи психічних процесів – когнітивних, регулятивних та комунікативних. По суті, це означає, що рефлексія представляє «процес організації всіх процесів» - тобто процес більш вищого порядку складності, ніж всі інші психічні процеси [101, с.439]. Отже, рефлексію в структурі майбутньої дидактичної діяльності вчителя, слід розглядати як складову кожного функціонального компонента.

Наразі, найчастіше у психолого-педагогічній літературі з питань структури педагогічної діяльності вчителя і готовності до неї, науковці розглядають рефлексію у складі контрольного-регулюючого та оцінно-результативного компонентів [124; 125; 132; 147]. Але, на нашу думку, це не дуже слушно, оскільки, якщо «...рефлексія – це момент, механізм та організованість діяльності» [310, с.107], свідомості та довільного контролю вчителя вимагають всі, без виключення, етапи дидактичної діяльності, яким відповідають: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та контрольний-діагностичний її структурні компоненти. Тому, відповідно до поданої нами вище загальної характеристики дидактичної діяльності, розглянемо останню з позицій наявності в кожному з її структурно-функціональних компонентів рефлексивної складової (Додаток А).

Узагальнюючи вище зазначене, можна зробити закономірний висновок про те, що ефективність майбутньої дидактичної діяльності визначатиме рівень володіння студентом низкою окреслених нами базових функцій, які знайдуть свою реалізацію через систему відповідних їм загальнодидактичних знань, умінь

і навичок. Перш, ніж студент набуває здатності виконувати загальнодидактичні функції у комплексі, у процесі дидактичної підготовки він оволодіває фундаментальними теоретичними знаннями у галузі дидактики та дидактичними вміннями стосовно основних видів дидактичної діяльності: проектувально-прогностичної, конструктивної, організаційної (інформаційної, розвивальної, комунікативної), контрольної-регулюючої та оцінно-результативної.

У відповідності з сучасними вимогами ECTS, у зв'язку з розробкою та впровадженням Галузевих стандартів у систему вищої педагогічної освіти України, в контексті компетентнісного та особистісно орієнтованого освітніх підходів, рефлексія стає важливим компонентом не тільки психологічної, а й загально-педагогічної підготовки (а також дидактичної, як її невід'ємної складової) майбутнього вчителя. Тому, орієнтуючись на кінцевий результат дидактичної підготовки студента – дидактичну готовність, коло наших наукових інтересів полягає у визначенні місця в ній рефлексивної складової.

Методологічну основу дослідження нами поняття «готовності до діяльності» склали наукові праці психологів: М.І.Дяченка [70], В.Л.Какабадзе [99], Л.О.Кандибовича [70], М.Д.Левітова [133], О.М.Леонтьєва [135], В.О.Моляко [159], К.К.Платонова [205], О.С.Прангішвілі [201], Д.М.Узнадзе [277-278], О.О.Ухтомського [280] та ін.

Досягнення цих науковців у вивченні явища «психологічної готовності до діяльності» створили методологічну базу для вчених, які продовжили досліджувати цю проблему у педагогічному контексті. Об'єкт нашого дослідження – дидактична підготовка майбутніх вчителів початкової школи. Тому, нас цікавить питання готовності майбутніх вчителів як результату їх підготовки до дидактичної діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі. Зважаючи на це, теоретичною основою вивчення нами даного питання стали роботи, присвячені висвітленню аспектів готовності вчителя до педагогічної діяльності: Д.О.Белухіна, О.Я.Іванців, Л.П.Кадченко, Г.І.Коберник, Л.В.Кондрашової, В.А.Крутецького, Н.В.Кузьміної, А.Ф.Линенко, Р.А.Нізамова, К.К.Платонова, В.А.Сластьоніна, Г.В.Троцько, В.Д.Шадрикова; готовності

вчителя початкової школи до різних видів педагогічної діяльності: Н.В.Воскресенської, І.В.Колеснікової, М.С.Севастьяк, Л.О.Хомич, у тому числі дидактичної: П.М.Гусака П.М, І.В.Колеснікової, О.Г.Мороза, І.М.Шапошнікової та ін.

Теоретичний аналіз цих досліджень засвідчив, що структуру «готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності» вчені розглядають як особистісне утворення, включаючи як змістовий, процесуальний [229; 275], так і оцінний [98] компоненти підготовки. Це дає підстави розглядати дане поняття на особистісному і діяльнісному рівнях. Підтвердженням цієї позиції є роботи Д.Г.Іванової [92], Л.В.Кондрашової [111], Л.С.Коржової [112], А.Ф.Линенко [139], Р.А.Нізамова [169], К.К.Платонова [205] та ін., які вважають, що готовність до педагогічної діяльності - це інтегральна властивість особистості, обумовлена підструктурою досвіду і, відповідно, знаннями, уміннями та навичками.

Тому, узагальнивши та систематизувавши наукові пошуки дослідників з цього питання, у структуру готовності до дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи ми включили наступні компоненти: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та контрольньо-діагностичний.

Отже, дидактична готовність майбутнього вчителя початкової школи як результат процесу підготовки - це складне системне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке передбачає сформованість мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольньо-діагностичного компонентів і виступає передумовою для успішного здійснення потенційним учителем комплексу базових функцій дидактичної діяльності. Як бачимо, результат підготовки студента – дидактична готовність - повною мірою відображає структуру дидактичної діяльності, до якої ми готуємо майбутнього вчителя початкової школи, а також, процедуру його дидактичної підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі.

Також, керуючись досвідом вище зазначених вчених, погоджуємось, що готовність майбутнього вчителя до дидактичної діяльності є стійким особистісним утворенням. Таким чином, стає очевидним, що поняття

«готовність» не можна розглядати поза особистістю студента як носія свідомості, мислення, спілкування та творчості. Професійно-педагогічна свідомість є центральним психологічним утворенням особистості студента. Важливо, що дидактична діяльність потенційного вчителя у майбутньому повинна виступати засобом розвитку і формування особистості кожного учня. Дидактична діяльність, до здійснення якої студент готується у вищому навчальному закладі, характеризується взаємодією свідомих особистостей, де вчитель і учень розглядаються як суб'єкти, які мають бути зацікавленими у результатах співпраці. А, якщо особа не рефлексує – вона не виконує ролі суб'єкта освітнього процесу. За останніх умов, особистісна орієнтованість навчання [219; 225; 314; 316], як освітня парадигма, підхід і принцип, якими сьогодні повинен керуватися кожний педагог, залишається формальним гаслом, що не має своєї реалізації на практиці. Ігнорування ролі рефлексії у навчальному процесі всіх освітніх ланок – це показник спрямованості тільки на процес діяльності, а не на ті зміни, які відбуваються у розвитку людини.

У контексті однієї з провідних цілей сучасної початкової школи – «навчити дитину вчитися» свідомо [63; 64; 218; 219; 225], перед нами постає завдання – підвищити рівень дидактичної підготовки студентів – майбутніх вчителів, створивши протягом навчання належні умови для досягнення якісного її результату – готовності до дидактичної діяльності. Формування у студентів рефлексивних умінь у процесі планування, конструювання, реалізації процесу навчання у початковій школі, об'єктивного оцінювання його результатів на засадах загальної дидактики є, на нашу думку, ефективним засобом підвищення якості дидактичної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Ми підтримуємо позицію В.О.Сластьоніна, І.Ф.Ісаєва та Є.М.Шиянова про те, що однією із найважливіших ознак вищого рівня професійної готовності вчителя є «...рефлексія стосовно передумов, процесу і результатів власної педагогічної діяльності, а також діяльності інших учасників педагогічного процесу» [187, с.82]. Дана дефініція у повній мірі стосується і готовності студента здій-



снювати майбутню дидактичну діяльність у школі на засадах рефлексії. Отже, процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи повинен мати рефлексивний характер, оскільки це сприятиме усвідомленому проектуванню, конструюванню, організації, контролю та аналізу результатів дидактичної діяльності. З огляду на це, припускаємо, що кожний структурний компонент дидактичної готовності студентів повинен включати і рефлексивну складову.

Пропонуємо характеристику кожного компонента готовності майбутніх учителів до дидактичної діяльності у початковій школі з урахуванням рефлексивної складової.

Оснoву психологічної характеристики студента як суб'єкта майбутньої дидактичної діяльності складає мотиваційно-цільовий компонент. Готовність потенційних вчителів до дидактичної діяльності визначають ціль, мета та обумовлені ними потреби, цінності, мотиви. Тому, мотиваційно-цільовий компонент дидактичної готовності включає наявність стійкої, усвідомлюваної потреби студента щодо оволодіння загальнодидактичними знаннями та вміннями творчо застосовувати їх в умовах дидактичної дійсності. Також важливою характеристикою даного компонента є те, що майбутній педагог повинен бути здатним до постійного моніторингу динаміки розвитку власних потреб, мотивів та інтересів з позицій «студент» і «майбутній учитель початкової школи»; вміти чітко визначати цілі і завдання власної навчальної та майбутньої дидактичної діяльності, надаючи їм особистісного смислу, позитивного емоційного забарвлення з метою самореалізації та самоактуалізації себе як особистості в процесі дидактичної підготовки. Тому з перших днів перебування студентів у вищому педагогічному навчальному закладі слід допомогти їм у: визначенні педагогічної спрямованості, характеру потреб, мотивів, намірів щодо обраної професії і дидактичної діяльності як її органічної складової; вивченні та діагностиці власних педагогічних здібностей, здатностей на предмет їх подальшого аналізу, осмислення, розвитку та корекції. Чітке усвідомлення студентами власних особистісних характеристик, системи професійно-педагогічних (загальнодидактичних) знань, умінь та навичок спонукатиме їх до

активного переосмислення змістів власної свідомості з метою постійного самовдосконалення та саморозвитку, а це підвищуватиме рівень їх дидактичної готовності. Також, у процесі дидактичної підготовки потенційний вчитель повинен керуватися такими цілями як: можливість у майбутній дидактичній діяльності творчо застосувати систему загальнодидактичних знань, умінь і навичок; можливість професійного та особистісного самовдосконалення шляхом самоаналізу та усвідомлення власної дидактичної діяльності; реалізація внутрішньої потреби сприяти всебічному, гармонійному розвитку та формуванню особистості молодшого школяра. Крім того, студент повинен відчувати потребу у рефлексії власної навчальної та майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності, позитивно ставитись і виявляти інтерес до здійснення педагогічної (дидактичної) рефлексії, усвідомлювати цілі її використання. Зазначене вище стосується рефлексивного аспекту мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх вчителів початкової школи до дидактичної діяльності.

Змістово-процесуальний компонент як структурна одиниця дидактичної готовності майбутнього вчителя початкових класів, представлений системою загальних знань, умінь і навичок з дидактики як базової навчальної дисципліни, що є необхідною, обов'язковою теоретичною та практичною основою в оволодінні студентами методик викладання окремих навчальних предметів в початковій школі.

Важливо зазначити, що, розглядаючи дидактичну підготовку як складову загальнопедагогічної, не можна не враховувати аспект взаємодії дидактики з іншими навчальними дисциплінами педагогічного циклу, а також з методиками викладання окремих навчальних предметів у початковій школі – частковими дидактиками.

Зміст дидактики як навчальної дисципліни та окремі методики викладання навчальних предметів у початковій школі співвідносяться між собою як «ціле і частина». Адже методики викладання різних навчальних предметів у початковій школі базуються на загальній теорії освіти і навчання, а також, прямо і безпосередньо їй підпорядковуються. Отже, студент, який розуміється у царині

певної науки, представленої відповідним навчальним предметом початкової школи, але не володіє загальними основами теорії навчання і освіти, не зможе творчо реалізувати загальнодидактичні знання на практиці та не буде здатний організувати засвоєння наукової інформації молодшими школярами в процесі навчання.

Загальнодидактичні знання – це наукова категорія, яка інтегрує гностичну та практичну діяльність студентів – потенційних вчителів. Дидактичні знання представлені системою дидактичних понять, категорій, термінів, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ дидактичної діяльності певного обсягу та якості. Дидактичні знання повинні проявлятися у вигляді умінь виконувати відповідні дидактичні дії та операції, інакше вони будуть залишатися фікцією.

Загальнодидактичні вміння – це складні інтегративні психічні утворення, що об'єднують в собі базові дидактичні знання, навички та реалізуються в усвідомлюваних й осмислених вчителем розумових і практичних діях (які дозволяють якісно і успішно здійснювати дидактичну діяльність) з можливим перетворенням їх у творчість, а також, спрямовані на розв'язання дидактичних задач (завдань) у постійно змінюваних умовах педагогічної дійсності. Важливо зауважити, що саме свідомий й осмислений характер формування та застосування студентом базових дидактичних знань і умінь надає можливість їх подальшої трансформації у загальнодидактичну компетенцію як обов'язкову складову майбутньої дидактичної компетентності вчителя початкової школи [37]. Тому, припускаємо, що, як складне інтегративне явище, загальнодидактичне вміння повинно включати й рефлексивну складову, оскільки аспект його подальшої екстеріоризації та успішного застосування залежить від ступеня його інтеріоризації, привласнення, і, як наслідку, особистісного новоутворення – загальнодидактичної компетенції майбутнього вчителя.

Узагальнюючи вище зазначене, слід зауважити, що базові функціональні компоненти структури дидактичної діяльності вчителя проявлятимуться через систему відповідних їм дидактичних умінь. І, оскільки, у всіх структурних ланках дидактичної діяльності педагога присутня рефлексивна складова, як

метадіяльність – вона повинна знаходити свою реалізацію у рефлексивних уміннях, які інтегруються з загальнодидактичними.

На нашу думку, саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх учителів готовності до дидактичної діяльності, оскільки педагог не користується єдиним способом дій у процесі викладання. Дидактична діяльність вчителя обумовлюється конкретною ситуацією, яка вимагає осмислення, усвідомлення її умов і адекватних дій. Вчитель повинен завжди діяти осмислено і відповідально, тому формування у студентів рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх дидактичної підготовки у вищому педагогічному закладі.

Досліджуючи питання структурного складу дидактичних умінь, ми спиралися на фундаментальні психолого-дидактичні дослідження П.Я.Гальперіна [55], І.І.Льясова [95], В.О.Онищука [176;177], Н.Ф.Тализіної [267]. Зокрема, диференціація та тлумачення понять «уміння» та «навичка» на сьогодні у наукових колах неоднозначна. Наприклад, Л.М.Фрідман вважає умінням – «... здатність до дії, яка не досягла найвищого рівня сформованості і застосовується повністю свідомо», а навичкою – «...здатність до дії, яка досягла найвищого рівня сформованості і здійснюється автоматизовано, без усвідомлення проміжних шляхів» [288, с.170 ]. Важливо, що науковець звертає особливу увагу на ознаку свідомості уміння. Але повною мірою з цим визначенням погодитись ми не можемо, оскільки уміння можуть функціонувати на двох рівнях - елементарному і складному. Так, «...значна кількість психологів та дидактиків схиляється до думки, що навичка є компонентом складного уміння. Дану позицію відображає схема: знання - елементарне уміння - навички - складні уміння» [176, с.20]. По суті, називатися «умінням» повною мірою може тільки складне уміння, оскільки елементарне – «...це тільки знання про способи виконання дії (прийому) та первинне його застосування» [176, с.21]. Виходячи з неоднозначності трактувань понять, виникає закономірне питання: яке місце навички у дидактичному умінні сучасного вчителя?

Поділяючи думку В.О.Онищука, під «навичкою» розумітимемо відпрацьовану через вправи автоматизовану дію (компонент уміння), яка формується на основі способів її виконання – прийомів.

Дія – це одиниця аналізу дидактичної діяльності учителя початкових класів, яка вимагає наявності певної орієнтовної основи (системи умов, алгоритмів) [267, с.94-96], на яку спирається студент у процесі виконання та свідомого її відпрацювання. У свою чергу, «уміння» – це здатність виконувати складні комплексні дії на основі знань, прийомів, навичок і досвіду – чуттєвого та практичного [176, с.21].

Водночас, автоматизація дій, якими обумовлюються уміння і навички не є однозначним критерієм їх успішного здійснення. Особливо це стосується умінь професійно-педагогічної діяльності, у нашому випадку – дидактичної. Адже одним із найважливіших показників професіоналізму є не автоматизм, а якість виконання умінь. На нашу думку, саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх учителів початкових класів готовності до дидактичної діяльності, оскільки педагог не користується єдиним способом дій у процесі викладання. Тому формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Особливо органічним, на нашу думку, є формування рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти і поступового їх перенесення на методичну діяльність, адже вони є взаємообумовленими.

Отже, попри наявність різних позицій вчених щодо характеристики та структури «уміння» як психолого-педагогічної категорії (П.Я.Гальперін, І.І.Льясов, В.О.Онищук, Н.Ф.Тализіна, Л.М.Фрідман), на рівні теоретичного узагальнення, можна констатувати, що загальнодидактичні уміння вчителя є складними за своєю структурою, однак обов'язковими і сталими для них залишаються наступні структурні компоненти: знання теоретичних основ дій, власне дії, прийоми, операції, чуттєвий та практичний досвід їх застосування.

Перш, ніж представити структуру дидактичного уміння вчителя початкової школи, визначимо інваріантні компоненти уміння як психолого-дидактичної категорії. Це, зокрема: знання теоретичної основи дій (поняття, закону теорії); наявність об'єкта, знання про нього, знання способів виконання дій з ним, їх послідовність та зміст; чуттєвий та практичний досвід виконання дій з об'єктом стосовно конкретної ситуації (як типової, так і нестандартної).

Дії, прийоми та операції мають специфічні для дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти ознаки та зміст. Загальнодидактичне уміння у контексті майбутньої дидактичної діяльності вчителя початкової школи представляє: знання теорії освіти і навчання як цілісної системи; комплекс загальнодидактичних умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, корегувати та оцінювати процес навчання; наявність уявного (реального) об'єкта загальнодидактичних дій та знання психофізіологічних характеристик молодшого школяра; чуттєвий та практичний досвід реалізації загальнодидактичних дій (прийомів, операцій) в типових (творчих), навчально-виробничих дидактичних ситуаціях.

Загальнодидактичні уміння створюють гнучку динамічну систему і знайшли відображення у науково-педагогічній літературі. Найбільш раціональним щодо класифікації базових дидактичних умінь, на наш погляд, є наукові доробки Н.Ф.Білокур та О.І.Бульвінської [18; 40], які покладають в основу цієї системи відповідність груп дидактичних умінь основним етапам навчального процесу (підготовчого, організації і здійснення діяльності вчителя й учнів, а також аналітичного). Відповідно до основних компонентів структури навчального процесу вони виділяють: конструктивні, виконавські та аналітичні загальнодидактичні уміння. Підготовчому етапу навчального процесу відповідають конструктивні дидактичні уміння, серед яких виділяються проектувальні і власне конструктивні. Уміння другої групи характеризують виконавську діяльність учителя, до якої належать гностичні, організаторські та комунікативні уміння. Третю групу складають аналітичні уміння, які включають уміння аналізу здійсненої діяльності.

Як бачимо, вчені розглядають систему базових дидактичних умінь з позицій діяльнісного підходу: від мети до результату. Кожна група умінь представляє певний структурний компонент дидактичної діяльності вчителя у їх логічній послідовності, як спеціально організований та усвідомлюваний процес з проектування, організації та аналізу результатів навчальної діяльності школярів з метою розвитку та формування їх особистості. Твердження науковців про те, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю (Г.О.Бізяєва, Д.О.Белухін, В.А.Семиченко, Б.З.Вульф, Г.О.Дегтяр, Ю.М.Кулюткін, С.Д.Максименко, В.О.Метаєва, В.М.Харькін, В.М.Чайка, Є.В.Чорний, Т.В.Юрова, Л.В.Яковлева, Т.М.Яблонська та ін.) дає нам підстави розглядати дидактичні уміння з позицій рефлексивного підходу.

Беручи за основу класифікацію загальнодидактичних умінь Н.Ф.Білокур [18] та О.І.Бульвінської [40], яка відображає структуру дидактичної діяльності вчителя, уточнює та розкриває її функції, на рівні теоретичних узагальнень розглянемо систему дидактичних умінь, враховуючи рефлексивний аспект.

Зауважимо, що ми намагалися систематизувати найбільш загальні для дидактичної діяльності вчителя уміння. Зміст загальних дидактичних функцій інтегрує знання, уміння та навички з дидактики як навчальної дисципліни у певну систему, яка є фундаментом потенційних дидактичних компетенцій як здатностей студента застосовувати комплексні уміння у майбутній дидактичній діяльності в умовах початкової школи.

Узагальнюючи вище зазначене, у нашому дослідженні надалі користуватимось наступною класифікацією загальнодидактичних умінь вчителя початкової школи: група проектувально-конструктивних умінь, яка диференціюється на гностичні (дидактичні уміння, які є інтеграцією загальнокультурних, спеціально-наукових, психолого-педагогічних (дидактичних) знань, у тому числі знань щодо рефлексії студентом дидактичної діяльності та навчального процесу у початковій школі), проектувально-прогностичні (уміння планувати навчальний процес у початковій школі відповідно до загальної, стратегічної мети освіти нашої держави, уміння визначати перспективні завдання навчання, стратегію та способи

її досягнення, уміння прогнозувати й передбачати результати як власної дидактичної діяльності у цілому, так і навчальної діяльності молодших школярів), конструктивні (уміння вчителя конструювати власну дидактичну діяльність та навчальну діяльність учнів у відповідності з конкретними навчально-виховними цілями).

Отже, в цілому, група проектувально-конструктивних дидактичних умінь базується на системі знань студентів теоретичних основ загальної дидактики. Методики, як окремі дидактики, насичують базові дидактичні знання змістом конкретних навчальних предметів, які викладає вчитель початкової ланки освіти. Також, зауважимо, що вивчення студентами загальної дидактики та окремих методик викладання навчальних предметів у початковій школі не можна розглядати ізольовано від циклу педагогічних і психологічних дисциплін. Так, зокрема, вже на початковому етапі оволодіння базовими дидактичними знаннями і вміннями, слід враховувати той факт, що студенти вже знаються і розуміються, наприклад, на характерних особливостях структури й функціонування педагогічної діяльності у цілому, а також - базових психолого-педагогічних категоріях. Теоретичні основи загальнодидактичної гностики реалізуються, приміром, у проєктивній та конструктивній діяльності майбутнього вчителя, зокрема через здатність планувати зміст освіти, складати плани-конспекти уроків з певного навчального предмета, визначаючи їх навчальну мету, добираючи методи, засоби та форми організації навчальної діяльності учнів. Високий рівень сформованості проектувально-прогностичних і конструктивних загальнодидактичних умінь передбачає здатність студента до роздумів стосовно майбутньої дидактичної діяльності та процесу навчання у початковій школі, уявлення про їх хід, прогнозування та планування мети (завдань), кінцевого та проміжних результатів, за умов осмисленого вибору найбільш ефективних способів їх виконання та прогностичного аналізу.

Таким чином, припускаємо, що конструктивна та проєктивна діяльність потенційного вчителя початкової школи вимагає рефлексивних дій та операцій,



які якісно впливатимуть на рівень формування і застосування дидактичних умінь певного виду на практиці.

Друга група - виконавські уміння - складається з стимулюючо-мотиваційних (уміння формувати в учнів позитивну мотивацію та інтерес до власної пізнавальної діяльності, уміння доцільно застосовувати стимули щодо навчальної діяльності молодших школярів), розвивальних (уміння раціонально поєднувати у процесі навчання виховні і розвивальні цілі), організаційних (уміння майбутнього вчителя організувати власну дидактичну та навчальну діяльність учнів, а також - інформацію в процесі її повідомлення; управляти пізнавальною діяльністю учнів, розвиваючи їх потенційні інтелектуальні можливості) і комунікативних (в процесі навчання молодших школярів, уміння організувати спілкування на засадах взаємодії, партнерства та співробітництва з метою ефективного розв'язання системи дидактичних завдань). Формування та застосування на практиці студентами – майбутніми учителями початкових класів - даної групи умінь теж обумовлюється рефлексією. Стійка, внутрішня потреба студента – оволодіти дидактичними уміннями з метою власної самореалізації та особистісного розвитку майбутніх учнів, спонукатиме його до створення у класі ситуації успіху, інтересу дітей до навчання. Організуючи процес власної навчальної діяльності протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у процесі оволодіння дидактичною теорією, а також під час проходження практики, студент повинен усвідомлювати і розуміти, як він сприймається одногрупниками (викладачами), учнями (вчителями); вміти координувати та спрямовувати спілкування з учасниками педагогічної взаємодії на засадах співпраці, співробітництва та компромісу. Таким чином, забезпечення реалізації майбутніми учителями початкової ланки освіти основних функцій навчання (освітньої, виховної, пізнавальної та мотиваційно-стимулюючої) у процесі організації навчання молодших школярів також неможливе без рефлексії.

Група аналітичних умінь включає в себе контроль-регулюючі уміння (вміння здійснювати контроль і корекцію як власної дидактичної діяльності, так і навчальної діяльності учнів, уміння встановлювати зворотній зв'язок - від учнів

до вчителя) та оцінювально-результативні (уміння об'єктивно оцінити результати власної діяльності й діяльності учнів). Високий рівень сформованості аналітичних дидактичних умінь у майбутніх учителів початкової школи передбачає не тільки фіксацію результатів власної дидактичної діяльності й навчальної діяльності учнів. Студенти повинні вміти надати об'єктивну оцінку ефективності власної дидактичної діяльності та діяльності учнів, проаналізувати власні помилки, визначити їх причини з метою подальшої корекції. В даному випадку предметом рефлексії стають передумови, мотиви та наслідки дидактичної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Така система найбільш типових, на наш погляд, загальнодидактичних умінь, відповідає як логіці розгортання дидактичної діяльності (і процесу навчання як її об'єкта) у цілому, так і мікродіяльності вчителя з учнями як найменшої «дидактичної клітинки» процесу навчання, в якому присутні всі види рефлексивної діяльності вчителя і учнів.

Отже, у контексті вище зазначеного, надалі поняття «загальнодидактичні вміння» майбутнього вчителя початкової ланки освіти ми будемо розглядати як певні складні інтегративні комплексні утворення студентів осмислено та усвідомлено здійснювати планування, проектування, організацію, контроль, оцінку і аналіз процесу навчання у початковій школі.

Контрольно-діагностичний компонент завершує структурний цикл дидактичної готовності майбутнього учителя початкової школи і виступає логічним продовженням двох попередніх: мотиваційно-цільового та змістово-процесуального. Критична, об'єктивна самооцінка студентом якості результатів дидактичної підготовки з урахуванням експертної оцінки його дидактичної готовності спеціалістами – викладачами, вчителями, поглиблює та конкретизує мотиваційно-цільовий і змістово-процесуальний компоненти. Виділення контрольно-діагностичної ланки дидактичної готовності студентів в окремий структурний компонент є необхідною умовою, оскільки контроль і оцінка є обов'язковим кінцевим етапом будь-якого процесу, яким є підготовка майбутніх учителів початкової школи до дидактичної діяльності. Важливо зауважити, що

діагностика й оцінка результатів дидактичної підготовки до майбутньої дидактичної діяльності буде носити формальний характер за умов ігнорування студентами рефлексії як засобу свідомого, осмисленого та об'єктивного аналізу процесу і результатів навчання дидактичній діяльності. Також, студенти повинні знати та реально усвідомлювати рівень власної готовності як здатності здійснювати систему функцій дидактичної діяльності з метою подальшого власного професійного росту та самовдосконалення.

Контроль та діагностика результатів дидактичної готовності студента виявляють шляхи, способи їх досягнення, тенденції та динаміку формування дидактичної рефлексії і рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки майбутнього спеціаліста в галузі початкової освіти.

Узагальнюючи висловлене вище, ми наголосимо, що всі компоненти дидактичної готовності взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування складного особистісного утворення.

Отже, дидактична готовність майбутнього вчителя початкової школи – це складне цілісне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке ґрунтується на здатності студента шляхом чіткого усвідомлення власної мотиваційно-цільової сфери застосовувати систему загальнодидактичних знань, вмінь та навичок, розв'язуючи типові й творчі задачі дидактичної діяльності з урахуванням методичних особливостей певного навчального предмета початкової школи, діагностувати і корегувати її результати.

Враховуючи особливості та характер компонентів готовності до дидактичної діяльності, основними завданнями дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є: формування стійкої внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до дидактичної діяльності вчителя початкової школи з чітким усвідомленням власних цілей та завдань стосовно неї; формування системи фундаментальних загальнодидактичних (методичних) та рефлексивних знань, умінь і навичок; формування чуттєвого та практичного досвіду реалізації загальнодидактичних (методичних) та рефлексивних дій (прийомів, операцій) в типових (творчих), навчально-виробничих дидактичних ситуаціях; формування у

студентів навичок саморегуляції, самодіагностики та корекції результатів навчальної теоретичної та практичної дидактичної діяльності.

Враховуючи зміст та послідовність оволодіння майбутніми учителями початкової школи загальними основами дидактичної теорії і практики, з метою розв'язання комплексу вище зазначених завдань, пропонуємо наступні етапи дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи з першого по четвертий курс - підготовчий, базовий, перетворювальний та інтеграційний.

### **1.3. Обґрунтування структури рефлексивних умінь майбутніх учителів початкових класів в аспекті їх готовності до дидактичної діяльності**

Педагогічній діяльності (і дидактичній, як її структурній складовій) притаманна багатофункціональність, тому майбутнього вчителя початкової школи слід підготувати так, щоб в кожній події шкільної дійсності він зумів знаходити множинний смисл. Але студента у процесі навчання не вчать вбачати у будь-якій події багатофункціональний склад, різноаспектні можливості. Ці педагогічні функції існують в його свідомості відокремлено [237, с.52]. Зокрема, в умовах вищого педагогічного навчального закладу, ми можемо сформувати у майбутнього вчителя систему загальнодидактичних знань, умінь і навичок, технологій, але, якщо вони будуть мало ним усвідомленими, осмисленими і особистісно не значущими, то матимуть формальний, поверховий, ситуативний або механічний характер. Такий спеціаліст буде нездатний до творчої реалізації на практиці дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти. Наразі, майбутніх вчителів слід вчити «...діяти водночас у кількох «вимірах»: прогнозуванні подальших дій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізу» [237, с.53]. Всі, щойно зазначені В.А.Семиченко аспекти стосуються різних проявів рефлексивних умінь, які так необхідні сучасному вчителю для ефективної реалізації комплексу функцій дидактичної діяльності, і формуванню яких приділяється мало уваги у системі професійно-педагогічної підготовки, і

дидактичної, зокрема. Розв'язанню цієї проблеми ми присвяtimo наступні параграфи розділів нашого дисертаційного дослідження.

На сьогодні, в наукових колах існують різні класифікації видів рефлексії і єдиної позиції щодо їх диференціації та тлумачення немає. Спробуємо визначити найбільш авторитетні думки та узагальнити їх відповідно до предмета нашого дослідження.

Наприклад, науковці від педагогіки і психології прямо або опосередковано вказують на те, що рефлексія – це найбільш складний інтегративний психічний процес (В.В.Давидов, А.В.Карпов, О.М.Матюшкін, І.М.Семенов, Г.П.Щедровицький та ін.).

Тому, поняття «рефлексія» розглядається дослідниками цих галузей у контексті розкриття та пояснення психологічного змісту різних феноменів і фактів: мислення (М.Е.Боцманова, В.В.Давидов, А.В.Захарова, Ю.М.Кулюткін, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов та ін.), пам'яті (М.М.Муканов, О.М.Лактіонов), свідомості (Л.С.Виготський, Н.І.Гуткіна, М.М.Муканов, І.М.Семенов, О.В.Смірнова, О.П.Сопіков, С.Ю.Степанов, Г.П.Щедровицький та ін.), особистості (Л.С.Виготський, Н.І.Гуткіна, Б.В.Зейгарнік та ін.), спілкування (Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Б.Ф.Ломов, Г.П.Щедровицький та ін.).

Як складний психічний процес мисленнєвої діяльності, рефлексію вчені диференціюють на наступні види: інтелектуальна рефлексія, у складі якої виділяють екстенсивну (характерна для репродуктивної особистісної позиції та здійснює контроль за реалізацією вихідних положень і власних дій); інтенсивну (властива продуктивній особистісній позиції, веде до усвідомлення підстав пошуку і, тим самим, – до можливості їх зміни для отримання правильної відповіді, виконує функцію корекції); конструктивну (забезпечує можливість самостійно вибудувувати власну мисленнєву діяльність та конструювати власне рішення) (В.К.Зарецький, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов).

Ситуативний, ретроспективний та перспективний види рефлексії І.М.Семенов, С.Ю.Степанов розглядають у складі особистісної рефлексії [79;

234]. Дослідник А.В.Карпов диференціює їх окремо, у якості критерію, керуючись так званім «часовим принципом» [103, с.49].

Відтак, підґрунтя для виділення ситуативної, перспективної та ретроспективної рефлексії у науковців дещо відрізняється. Зокрема, В.К.Зарецький, І.М.Семенов і С.Ю.Степанов розглядають зазначені види рефлексії в якості складових особистісної рефлексії у процесі формування розв'язання суб'єктами навчання творчих задач [79; 234]. Отримані дані проведеного науковцями експерименту підтверджують інтегративний та взаємопроникаючий характер особистісної та інтелектуальної рефлексії, оскільки здійснювати мисленнєву діяльність «позаособистісно» неможливо. Але, на нашу думку, створюючи умови для рефлексивної організації мислення учня у проблемно-конфліктній ситуації відносно перспективного, ситуативного та ретроспективного аспектів, вчені, скоріше ідентифікували їх з механізмами її розв'язання.

Ми схилиємося до позиції, яку висловив з цього приводу А.В.Карпов. Вчений виділяє перспективну, ситуативну та ретроспективну рефлексію як окремі види, обумовлені функцією, яку виконує рефлексія стосовно певного часового проміжку: минулого, теперішнього і майбутнього [103, с.49], якими обумовлена будь-яка діяльність. Для нашого дослідження ця позиція є принциповою, оскільки, якісний рівень дидактичної готовності майбутнього вчителя передбачає свідомий та осмислений характер здійснення діяльності з планування, прогнозування, конструювання, організації, контролю та аналізу навчального процесу в початковій школі. Тому, це вимагає цілеспрямованого формування у студентів таких видів рефлексії і, відповідно, похідних від неї видів умінь, як ретроспективні, перспективні та ситуативні.

Ще однією важливою для нас підставою виокремлення рефлексивних умінь стосовно категорії часу є те, що процес дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи можна тлумачити як «...рух (...), заданий із-зовні, який характеризує процес навчання, (...) і рух як саморух – учіння» [34, с.14]. Взаємодія учіння і навчання в процесі підготовки студентів до дидактичної

діяльності, результатом якої є кількісні і якісні зміни в особистісній сфері та майбутній професійній діяльності потенційних вчителів початкової школи – це розвиток, який поза філософськими категоріями «простору» і «часу» розглядати не можна [282, с.194-199]. З огляду на це, для нас було важливо виокремити ситуативні, перспективні та ретроспективні рефлексивні уміння, оскільки їх сформованість у майбутнього вчителя початкових класів, сприятиме здійсненню усвідомлюваних, осмислених, тобто, якісних загальнодидактичних дій з планування, проектування, конструювання, організації, контролю та аналізу навчального процесу у початковій школі.

Узагальнюючи науково-теоретичний доробок вчених, під ситуативною рефлексією ми розумітимемо процес, що забезпечує безпосередню включеність студента у дидактичну ситуацію; осмислення її елементів; здатність співвідносити з нею власні дії, координувати та контролювати елементи дидактичної діяльності у відповідності з мінливими умовами об'єктивної дійсності. Перспективна рефлексія включає в себе функцію аналізу майбутньої дидактичної діяльності; планування, прогнозування її мети (завдань), проміжних та кінцевого її результатів, а також вибір найбільш ефективних способів здійснення дидактичної діяльності. Ретроспективна рефлексія слугує для аналізу й оцінки виконаної в минулому дидактичної діяльності та подій, які відбулися.

Таким чином, відповідні рефлексивні уміння стосуються процесуального аспекту дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи стосовно певного часового проміжку.

Особистісну рефлексію ми схильні розглядати з позицій самосвідомості, яка потребує рефлексії у зв'язку усвідомленням суб'єктом себе не тільки у процесі діяльності, але і як цілісної особистості, яка реалізує та розвиває власну індивідуальність [234; 260, с.100]. Отже, особистісні рефлексивні уміння необхідні майбутньому вчителю початкової школи як у процесі здійснення власної мисленневої, так і комунікативно-кооперативної дидактичної діяльності. По суті - це так звана «інтрапсихічна» сфера існування рефлексії.

Відповідно до спрямованості педагогічної рефлексії А.В.Карпов, поділяє її на «інтрапсихічну» – здатність до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу (індивідуальна свідомість – сфера особистісної рефлексії) та «інтерпсихічну» – здатність розуміти психіку інших людей («уявити себе на місці іншої людини»), включаючи механізми проєкції, ідентифікації, емпатії – сфера комунікативно-кооперативної рефлексії) [103].

Тому, окрім інтелектуальної та особистісної рефлексії, І.М.Семенов і С.Ю.Степанов виокремлюють також комунікативну та кооперативну рефлексію.

Отже, предметом інтерпсихічної рефлексії виступає свідомість, мислення, діяльність, комунікація та кооперація іншої людини (групи людей). Процес навчання у школі передбачає взаємодію його суб'єктів – вчителя і учнів, учнів між собою, вчителя і колег, вчителя і батьків, що є сферою комунікативно-кооперативної рефлексії. Тому, формування комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь стає необхідною умовою дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Серед інших видів рефлексії, які виокремлюють науковці стосовно освітньої та професійно-педагогічної діяльності слід виділити педагогічну рефлексію (Т.М.Яблонська), онтологічну та психологічну (О.В.Хуторської).

Так, Т.М.Яблонська пропонує диференціювати рефлексію на особистісну та педагогічну. Особистісна рефлексія – усвідомлення суб'єкта у його суттєвих виявах («Я-у-Житті»), осмислення ним своїх властивостей, здібностей, проблем. Педагогічна рефлексія – усвідомлення суб'єктом «Себе-у-Професії», усвідомлене і ціннісно-визначене ставлення до професії, її особливостей, змістів і цінності "для мене", а також усвідомлення змісту і цілей педагогічної діяльності, її проблем [314].

О.В.Хуторської виділяє дві сфери існування рефлексії в освітній діяльності: онтологічну – пов'язану із змістом предметних знань, та психологічну – звернену до суб'єкта діяльності і до самої діяльності, пояснюючи це тим, що «осмислюючи власну освітню діяльність, учень акцентує увагу як на "знанневих" продуктах



діяльності, так і на структурі власне діяльності, яка привела його до створення даних продуктів [117, с.288].

Кожний вид рефлексії характеризується низкою відповідних саме йому рефлексивних умінь. Зазначимо, що диференціюючи рефлексивні уміння на певні види у нашому дослідженні ми керувалися теорією вчених В.В.Давидова, В.І.Слободчикова та Г.А.Цукерман [64] стосовно «трьох пронизуючих сфер існування рефлексії: мислення, комунікації і кооперації та свідомості (самосвідомості)», експериментально підтвердженими даними А.В.Карпова щодо напрямів її функціонування – «інтра-» та «інтерпсихічного», а також різних видів діяльності, на які спрямовується рефлексія (мисленнєва діяльність, практична діяльність, комунікативно-кооперативна діяльність). Крім того, наші припущення щодо диференціації рефлексивних умінь на певні види підтверджують експериментальні дослідження А.В.Карпова, який довів трьохаспектне існування і функціонування рефлексії: як психічної властивості, психічного процесу і психічного стану, яке відповідає трьом основним модусам психічного: когнітивному, регулятивному і комунікативному [103, с.56].

Отже, види рефлексивних умінь детерміновані різновидами рефлексивної діяльності та у якості «метаумінь» і «метадіяльності» [152], пронизують кожний компонент дидактичної діяльності вчителя початкової школи, інтегруючись із загальнодидактичними уміннями. Тому, в залежності від взаємодії певних видів рефлексії з компонентами дидактичної діяльності, до якої готується студент протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, ми виділили наступні рефлексивні уміння та спробували надати їм загальне визначення.

Узагальнюючи вище викладені наукові позиції та думки психологів з даного питання, рефлексивні уміння - це багатомірні комплексні психічні утворення, які представлені системою знань теоретичних основ рефлексивної діяльності, знань про об'єкт та способи дій з ним шляхом екстенсивної, інтенсивної та конструктивної мисленнєвої діяльності (інтелектуальні рефлексивні уміння), уміннями особистості здійснювати рефлексивну діяльність стосовно категорії часу та етапів діяльності (прогностичні, ситуативні та ретроспективні

рефлексивні уміння); уміннями враховувати у діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати себе (особистісні рефлексивні уміння), уміннями змінювати уявлення про іншу людину на більш адекватні для даної ситуації, знаннями про рольову структуру учасників спілкування та вміннями співпрацювати з іншими людьми (комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння) з метою їх інтегрованого застосування у типових і творчих ситуаціях.

Керуючись досягненнями психологів щодо розв'язання цієї проблеми, надалі розглянемо визначені вище види рефлексивних умінь у контексті готовності майбутнього вчителя початкової школи до дидактичної діяльності: особистісні (стосуються свідомості та самосвідомості особистості студента: усвідомлення «себе - у дидактичній діяльності», «дидактичної діяльності як засобу розвитку та самовдосконалення власної особистості»); інтелектуальні (передбачають організацію студентом мисленнєвого процесу протягом дидактичної діяльності на основі інтеріоризованої системи загальнодидактичних (методичних), рефлексивних знань і способів діяльності); комунікативно-кооперативні (стосуються особливостей взаємодії учасників дидактичної діяльності); перспективні, ситуативні та ретроспективні (характеризують процесуальний аспект щодо планування, проектування, конструювання, організації, контролю, оцінки та аналізу результатів дидактичної діяльності вчителя початкової школи).

Також, важливо зауважити, що всі види рефлексивних умінь часто функціонують комплексно, взаємодіючи між собою. Тому результатом сформованості рефлексивних умінь у потенційного вчителя початкової школи буде системне їх застосування у практичній дидактичній діяльності. Це підтверджують і дослідження І.М.Семенова, С.Ю.Степанова, які вказують на те, що у процесі індивідуальної підготовки учнем домашнього завдання для здійснення успішного мисленнєвого процесу достатньо буде застосувати інтелектуальну рефлексію. Коли завдання розв'язується у присутності реферантної особи, але без реальної з нею взаємодії – включається особистісна рефлексія. У разі безпосередньої взаємодії та спілкування у процесі розв'язання

задачі приєднується комунікативна рефлексія [233, с.38-39]. Отже, остання навчальна ситуація має максимальний рівень складності, оскільки вимагає від вчителя і учнів застосування комплексу різних видів рефлексивних умінь.

З огляду на теоретико-експериментальні дослідження А.В.Карпова і В.О.Метаєвої про рефлексію як психічне метаутворення, метакомпетентність вчителя [103; 152], ми розглядаємо рефлексивні уміння вчителя початкової школи як «метауміння», які здійснюють інтегративну, регулюючу та організуючу функцію стосовно всіх компонентів готовності студента до дидактичної діяльності. Як показано нами у §1.2, кожний компонент дидактичної готовності майбутніх вчителів початкової школи характеризується з точки зору присутності у ньому рефлексивної складової, тобто різних видів рефлексивних умінь. Всі види рефлексивних умінь взаємопов'язані та взаємодіють між собою і в дидактичній діяльності вчителя початкової школи вони проявляються, інтегруючись з загальнодидактичними (методичними). Так, наприклад, протягом здійснення вчителем проєктивно-конструктивної дидактичної діяльності (змістово-процесуальний компонент дидактичної готовності) активно задіяні прогностичні та інтелектуальні рефлексивні уміння; виконавської - ситуативні і комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння; аналітичної - ретроспективні рефлексивні уміння. Особистісні рефлексивні уміння характеризують дидактичну діяльність з позиції суб'єкта, який долучається до її організації - вчителя як особистості (мотиваційно-цільовий компонент дидактичної готовності). Взаємодія ретроспективних та особистісних рефлексивних умінь проявляється на етапі контролю, об'єктивної оцінки та аналізу вчителем результатів його дидактичної діяльності з метою подальшого самовдосконалення (контрольно-діагностичний компонент дидактичної готовності). Взаємообумовленість і взаємодію рефлексивних умінь, їх прояв у функціях і структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до дидактичної діяльності, представляємо у вигляді моделі (рис. 1.1):

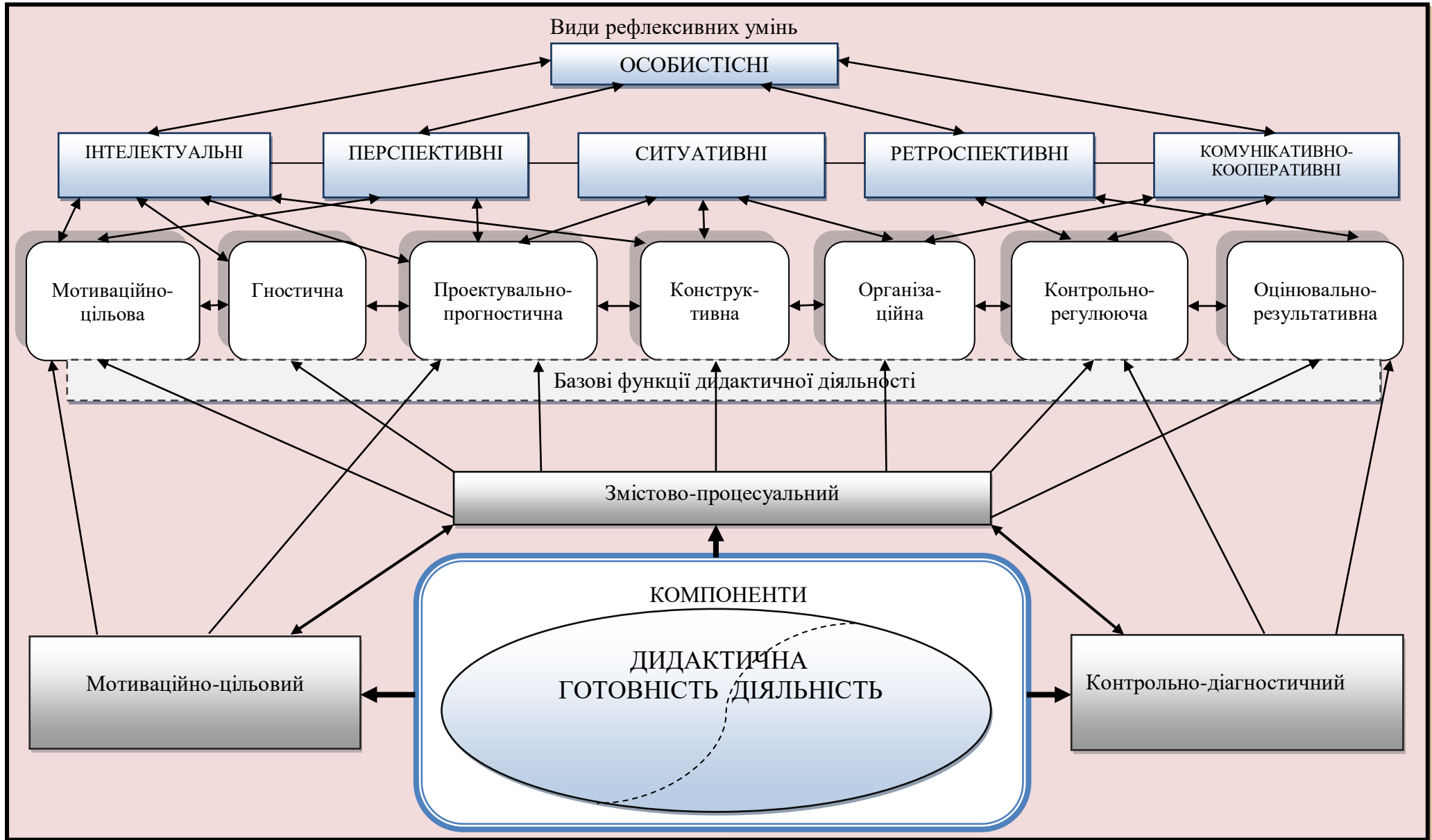


Рис. 1.1. Модель взаємозв'язків рефлексивних умінь з компонентами дидактичної готовності студентів та базовими функціями дидактичної діяльності вчителя початкової школи

Теоретичні засади тлумачення поняття «уміння» як психолого-дидактичної категорії та його структура, визначені нами у §1.2, складають основу класифікації та структурного складу рефлексивних умінь. Знання, дії, прийоми та операції є інваріантними структурними компонентами будь-якого уміння. Але їх зміст є специфічним для відповідного виду умінь, як дидактичних, так і рефлексивних.

Тому, відповідно до вищезазначеного, узагальнену структуру рефлексивного уміння в аспекті дидактичної готовності майбутнього вчителя початкових класів складають: знання теоретичних основ поняття «педагогічна рефлексія», «рефлексія дидактичної діяльності», видів рефлексивних умінь та їх структури; наявність об'єкта, на який спрямовано рефлексивні дії у процесі дидактичної діяльності: на себе, на власне мислення, на учня і його мислення, на комунікацію або кооперацію її учасників у різні часові проміжки; знання об'єкта рефлексії та способів діяльності з ним; чуттєвий та практичний досвід здійснення рефлексивних дій (прийомів, операцій) в типових (творчих) навчально-виробничих дидактичних ситуаціях.

Перш ніж описати дійову структуру рефлексивних умінь, слід звернутися до механізмів рефлексії, оскільки ці поняття взаємопов'язані між собою. Рефлексія як психолого-педагогічна категорія має свої механізми, своєрідну технологію.

Керуючись науковими дослідженнями Дж.Дьюї, Ю.М.Кулюткина, С.Л.Рубінштейна [69; 128; 213; 214] про основні механізми рефлексії: зупинку, фіксацію, аналіз і розв'язок, на рівні теоретичного узагальнення, загальну структуру рефлексивної діяльності можна представити у вигляді таких етапів [323]: усвідомлення фактів, які підлягають аналізу; осмислення основних принципів та ідей, що підлягають аналізу; аналіз усіх компонентів конкретної ситуації; синтез знань та ідей для прийняття рішення; оцінка прийнятого рішення.

Оскільки «процес навчання» для нашого дослідження є однією з ключових понять, нас особливо цікавлять особливості механізмів рефлексії в процесі навчальної діяльності, бо вони мають свою специфіку та особливості. Фундаментальні основи методики організації рефлексії в навчальному процесі розробили П.Я.Гальперін, М.Г.Алексєєв, А.В.Хуторської. Систематизувавши цей

науковий досвід, узагальненими дійовими компонентами рефлексивних умінь, які складають орієнтовну основу рефлексивних дій (ООД) [55; 267], у нашому дослідженні будуть наступні: зупинка – для здійснення подальшого аналізу власних дій слід зупинити мисленнєву діяльність, яка стосується предмета вивчення; виникнення установки щодо наступного аналізу; концентрація – максимальне зосередження уваги на діях і операціях, які були виконані, фіксація та відновлення послідовності виконаних дій та операцій (наприклад, за допомогою методики виділення основних моментів опорними словами у письмовій формі); аналіз – вивчення послідовності виконаних дій з точки зору їх ефективності та результативності, продуктивності та відповідності поставленій меті; перетворення – трансформація результатів аналізу у вигляді ідей, припущень, закономірностей, способів діяльності, гіпотез; реалізація – виконання наступної предметної діяльності з метою перевірки висунутих гіпотез.

Як було зазначено нами раніше, знання, дії, прийоми та операції є обов'язковими структурними компонентами будь-якого уміння. А відрізняються вони саме змістом цих дій, прийомів та операцій, які відповідають умінню певного виду діяльності.

Проаналізувавши наукові доробки психологів і дидактів відповідно механізмів процесу рефлексії, визначимо особливості дійової структури кожного з виділених нами видів рефлексивних умінь в контексті готовності майбутнього вчителя початкової школи до дидактичної діяльності.

Виділяючи особистісні рефлексивні уміння в окремий вид, ми керувалися положеннями про те, що однією з форм існування рефлексії є самосвідомість особистості як здатність до самосприйняття змісту власної психіки та її аналізу. Також, рефлексія є особливою психічною властивістю та станом особистості. Як властивість, рефлексія характеризується здатністю особистості до самосприйняття не тільки зовнішнього (інтерпсихічного), а й внутрішнього світу (інтрапсихічного). Це здатність до самовідображення власної психіки, що складає основу властивості та феномена свідомості. Отже, можна стверджувати, що особистісна рефлексія пов'язана з процесами саморозвитку та самовдосконалення

вчителя початкової школи засобами дидактичної діяльності. Керуючись психолого-педагогічною характеристикою механізмів здійснення рефлексивної діяльності, представимо дійову структуру (ООД) рефлексивних умінь певного виду у контексті дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Особистісні рефлексивні уміння: усвідомлення дидактичної ситуації або аспекту утруднення; відчуття потреби у самовдосконаленні та саморозвитку засобами дидактичної рефлексії; зосередження уваги на тих аспектах (загальнодидактичних знаннях, уміннях та ін.), які потребують трансформації; аналіз методів, прийомів саморозвитку, якими користувалась особистість до цього часу з метою підвищення якості та ефективності дидактичної діяльності; переосмислення результатів аналізу у вигляді ідей, способів діяльності, гіпотез; перевірка висунутих гіпотез шляхом реалізації дидактичної діяльності з метою зміни ставлення особистості до себе, до власного «Я» та зміни ставлення суб'єкта до системи власних загальнодидактичних знань та вмінь.

Перспективні (прогностичні) рефлексивні уміння: вихід у рефлексивну позицію стосовно дидактичної діяльності, яка планується, прогнозується; прогнозування та планування мети і результату дидактичної діяльності; осмислений вибір найбільш ефективних способів виконання дидактичної діяльності; прогностичний аналіз майбутньої дидактичної діяльності.

Ситуативні рефлексивні уміння: децентрація (вихід «за межі» дидактичної ситуації); об'єктивний аналіз складових певної дидактичної ситуації; готовність до переосмислення власних дидактичних дій; адекватна дидактичній ситуації оцінка та висновки; конструювання рішення, що оптимізує дидактичну діяльність у даній ситуації.

Ретроспективні рефлексивні уміння: вихід у рефлексивну позицію до власної дидактичної діяльності, що відбулася; об'єктивна оцінка ефективності власної дидактичної діяльності; аналіз власних помилок, промахів, роздумів над причинами, що їх обумовили.

Особливістю інтелектуальних рефлексивних умінь є інтроспекція – зосередження майбутнього вчителя початкової школи на власних мисленнєвих

процесах планування, проектування, конструювання, організації або аналізу процесу навчання молодших школярів. Специфіка рефлексивних умінь даного виду - здатність суб'єкта продивлятися та відслідковувати хід власної інтелектуальної діяльності. Конкретизують структуру цих рефлексивних умінь екстенсивні, інтенсивні та конструктивні рефлексивні дії [260]. З огляду на дидактичну діяльність, де вони набувають вияву, це: екстенсивні рефлексивні дії (установка на дидактичну діяльність; контроль і фіксація дій, а також досягнутих проміжних результатів дидактичної діяльності); інтенсивні рефлексивні дії (виникнення запитань, які регулюють просунення у вирішенні дидактичної проблеми; усвідомлення суб'єктом підстав подальшого пошуку розв'язку дидактичної проблеми); конструктивні рефлексивні дії (самоорганізація власних мисленневих дій стосовно дидактичної діяльності; знаходження актуального адекватного розв'язку дидактичної проблеми).

Для комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь характерні наступні дії: вихід у рефлексивну позицію «над» і «зовні» стосовно взаємодії учасників навчального процесу; аналіз власної позиції, саморегуляція та здатність «стати в позицію співбесідника» або «учасника» дидактичної взаємодії; координація та комунікація дидактичної взаємодії на засадах співробітництва, взаємоповаги, емпатії та взаєморозуміння.

Розглянувши загальні структурні особливості рефлексивних і загальнодидактичних умінь (§1.2), на основі щойно визначених ООД рефлексивних умінь окремих видів, користуючись змістом комплексних дидактико-методичних умінь вчителя початкової школи Галузових стандартів вищої педагогічної освіти [53], на прикладі одного виду рефлексивних та однієї групи загальнодидактичних умінь спробуємо представити узагальнену модель взаємозв'язків їх структурних складових (рис. 1.2):



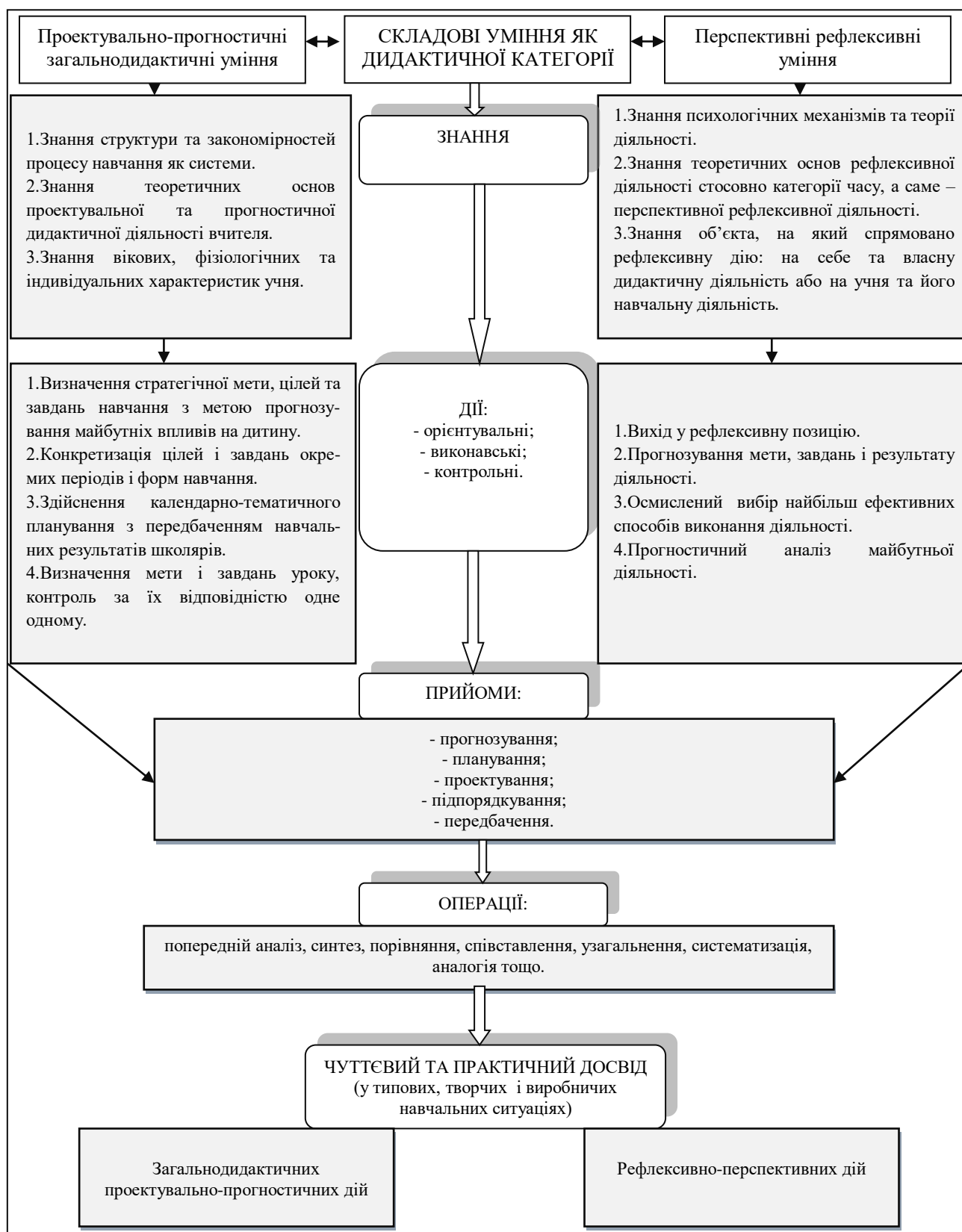


Рис. 1.2. Модель взаємозв'язків структурних компонентів рефлексивних та дидактичних умінь (на прикладі проектувально-прогностичних загальнодидактичних та перспективних рефлексивних умінь).

Як бачимо, спільними ознаками перспективних та проєктивно-конструктивних умінь учителя є фундаментальні психологічні знання з основ теорії діяльності; специфіки проєктувальної та прогностичної діяльності; дій стосовно інваріантних категорій мети, цілей, завдань та результату; прийомів, операцій і чуттєво-практичного досвіду у типових (творчих) навчально-виробничих ситуаціях. Даний приклад теоретичного узагальнення дає нам підстави вважати, що рефлексивні та дидактичні уміння взаємопов'язані між собою і можуть складати інтегровані комплексні утворення, розвиток яких сприятиме більш ефективній підготовці майбутнього учителя початкової школи до дидактичної діяльності.

Надалі зупинимось на визначенні та характеристиці критеріїв та показників сформованості рефлексивних умінь студентів – потенційних учителів початкової ланки освіти. Дані критерії і показники надалі допоможуть нам дослідити ефективність розвитку рефлексивних умінь кожного виду у майбутніх учителів початкової школи.

Під поняттями «критерій» ми розумітимемо «...мірило для визначення, оцінки предмета, явища» [253, с. 371], а «показник» - якісну характеристику сформованості певного критерію [163]. У зв'язку з тим, що рефлексивні уміння майбутнього вчителя початкової школи є складними комплексними утвореннями, носієм яких він є, у контексті нашого дослідження вони обумовлені змістом дидактичної діяльності, а критерії їх сформованості мають багатовимірний характер. Ми погоджуємось з позицією вчених О.І.Муратової та І.В.Федорова, які рекомендують протягом проведення психолого-педагогічних досліджень використовувати різні групи критеріїв (результативні та процесуальні, інтегральні та диференціальні, кількісні і якісні тощо [163, с.2]. Отже, узагальненими критеріями сформованості рефлексивних умінь різних видів як системи в аспекті готовності майбутнього вчителя початкової школи застосовувати їх у дидактичній діяльності, будемо вважати наступні: сформованість знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь; здатність застосовувати систему

рефлексивних умінь, проектуючи, конструюючи, організуючи, контролюючи та оцінюючи навчальний процес у початковій школі в типових і творчих дидактичних ситуаціях, враховуючи характерні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи; стійка потреба у постійному, систематичному використанні та вдосконаленні системи рефлексивних умінь здійснювати дидактичну діяльність в початковій школі.

Узагальненими показниками, які конкретизують критерії сформованості рефлексивних умінь в аспекті готовності майбутнього вчителя реалізувати навчальний процес у початковій школі є: системність – здатність до застосування різних видів рефлексивних умінь відповідно взаємопов'язаних і взаємообумовлених сфер їх існування – самосвідомості, мислення, діяльності (логіка та узгодженість дій, які стосуються рефлексивних умінь певного виду), комунікації, кооперації; усвідомленість – здатність до динамічного та тонічного контролю за діями конкретного рефлексивного уміння або комплексу рефлексивних умінь; осмисленість - застосування рефлексивних умінь на засадах розуміння їх сутності, призначення та взаємодії; довільність – процес формування та застосування рефлексивних умінь повинен мати характер вмотивованості та потреби особистості «запустити» рефлексивний процес та реалізувати його; дієвість – застосування рефлексивних умінь у стандартних і нестандартних ситуаціях теоретичної та практичної навчальної дидактичної діяльності, в органічній єдності теорії і практики; повнота – здатність здійснювати рефлексивні дії, прийоми та операції у розгорнутому вигляді за умов формування рефлексивних умінь певного виду, і у згорнутому (у процесі практичного застосування); самостійність – здатність застосовувати рефлексивні уміння в процесі дидактичної діяльності без сторонньої допомоги; інтегративність – застосування рефлексивних умінь в єдності з функціонуванням операційно-предметного і особистісного аспекту мислення; використання системи рефлексивних умінь як інтегруючої основи для формування у майбутніх учителів початкових класів – дидактичної готовності.

Узагальнюючи вище зазначене, на основі знань про види рефлексивних умінь, відповідно до критеріїв та показників оцінювання рефлексивних умінь дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, нами визначено високий, достатній, середній і низький рівні їх сформованості. Високий рівень сформованості рефлексивних умінь притаманний студентам, які керуючись системою знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь, здатні творчо застосовувати їх у всіх видах дидактичної діяльності, плануючи, проектуючи, конструюючи, організуючи, об'єктивно і критично контролюючи та оцінюючи процес навчання в початковій школі і себе у ньому, враховуючи тонкощі та нюанси викладання окремих навчальних предметів початкової ланки освіти; самостійно здатні реалізовувати рефлексивні уміння у навчальному процесі; характеризуються стійкою потребою та внутрішньо-позитивною мотивацією щодо здійснення дидактичної діяльності. Достатній рівень сформованості рефлексивних умінь характерний для студентів, які володіють системою знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь; постійно та систематично застосовують їх у всіх видах дидактичної діяльності - плануванні, проектуванні, конструюванні, організації, контролю та оцінці навчального процесу в початковій школі, враховуючи особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи; здатні реалізовувати рефлексивні уміння у навчальному процесі самостійно, у певних ситуаціях - творчо, керуючись внутрішньою потребою у здійсненні дидактичної діяльності та позитивним ставленням до неї. Середній рівень сформованості рефлексивних умінь властивий студентам, знання яких про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь є частково повними, і не становлять собою системи. В процесі планування, проектування, конструювання, контролю та оцінки результатів процесу навчання молодших школярів, не повною мірою усвідомлюючи та осмислюючи особливості викладання окремих предметів початкової школи та необхідність систематичного застосування рефлексивних

умінь у власній дидактичній діяльності, студенти використовують їх ситуативно, інтуїтивно, як правило, - у випадку виникнення проблем та труднощів. У зв'язку з останнім - потребують допомоги щодо застосування у навчальному процесі рефлексивних умінь. У контексті власної дидактичної діяльності - не відчують стійкої потреби у застосуванні рефлексивних умінь та керуються мотивами уникнення невдач та осуду. Низький рівень сформованості рефлексивних умінь мають студенти, знання яких про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь є поверховими, несистемними, неповними, неусвідомленими та надієвими. Студенти здійснюють планування, проектування, конструювання, контроль та оцінку результатів початкової діяльності молодших школярів поверхово, стереотипно, без усвідомлення та осмислення процедури здійснення основних видів дидактичної діяльності і методичних особливостей викладання навчальних предметів початкової школи. Не відчують потреби і не вважають доцільним використовувати рефлексивні вміння у власній дидактичній діяльності, керуються зовнішніми мотивами.

Детальнішу характеристику кожного рівня, з урахуванням структурно-дійових особливостей рефлексивних умінь кожного виду у контексті готовності майбутнього вчителя початкової школи до дидактичної діяльності представимо у таблиці, поданої у Додатку Б.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури показав, що чільне місце в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя займає дидактична складова. Але попри інтерес науковців до проблем дидактичної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, залишається багато невирішених питань трактування даного поняття, визначення сутності, структури, особливостей та механізмів її здійснення. Тому, робочим визначенням дидактичної підготовки майбутніх

учителів початкової школи вважатимемо - цілеспрямований, розгорнутий в діяльності і у часі спеціально організований процес формування у студентів системи загальнодидактичних знань та вмінь розв'язувати типові і творчі задачі дидактичної діяльності з урахуванням методичних особливостей окремих навчальних предметів початкової школи.

Впровадження у навчальний процес особистісно орієнтованого (В.П.Андрущенко, Г.О.Балл, О.С.Березюк, Д.О.Белухін, В.К.Зарецький, Є.Ф.Зеєр, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, О.Я.Савченко, С.О.Сисоєва, І.С.Якиманська та ін.) та компетентнісного (В.І.Бондар, С.П.Бондар, І.О.Зимняя, А.В.Карпов, А.К.Маркова, В.О.Метаєва, Дж.Равен, Ю.Г.Татур, О.Я.Савченко, А.В.Хуторської, І.М.Шапошнікова та ін.) підходів спонукає сучасних психологів, педагогів-дидактів визнати рефлексію важливою та необхідною складовою дидактичної діяльності вчителя. Спираючись на результати наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дидактів (В.І.Бондар, І.Я.Лернер, В.В.Давидов, Р.Р.Зігідулін, В.В.Краєвський, Д.Г.Левітес, В.О.Метаєва, А.З.Рахімов, О.Я.Савченко, Е.Стоунс, Ю.Г.Фокін, Л.М.Фрідман, А.В.Хуторської, І.М.Шапошнікова та ін.), ми розглядаємо рефлексію як феномен сучасної теорії освіти і навчання (дидактики), у контексті ключової дидактичної категорії – «процесу навчання», який слід розуміти як опосередкований сферою мислення та почуттів процес усвідомлення суб'єктом освіти власної навчальної діяльності; процес осмислення освітньої діяльності, впродовж якого суб'єкт акцентує увагу як на «знанневих» продуктах діяльності, так і на структурі самої діяльності, яка призвела його до створення цих продуктів; узагальнений тип реальності, який проявляється у різних видах мисленнєвої діяльності суб'єкта в процесі навчання і обумовлюється аналізом, критичною реконструкцією реальності, з наступним її унормуванням.

Впродовж навчання у вищих педагогічних закладах дидактична діяльність вчителя початкової школи є предметом детального її вивчення студентами, а результатом підготовки виступає готовність майбутніх вчителів здійснювати цю діяльність у початковій школі.

Тому, на рівні теоретичного узагальнення, дидактичну діяльність вчителя визначаємо як: спеціально організований усвідомлюваний та осмислений процес реалізації вчителем загальнодидактичних функцій проектування, організації, аналізу процесу й результатів навчальної діяльності учнів з метою їх особистісного розвитку та формування.

Аналізуючи наукову літературу, ми виявили та обґрунтували наявність рефлексивної складової в системі загальнодидактичних функцій вчителя, до реалізації яких готується студент протягом навчання у вищому педагогічному закладі.

Отже, ефективність майбутньої дидактичної діяльності визначатиме рівень володіння студентом низкою базових дидактичних функцій, які здійснюватимуться через систему відповідних їм загальнодидактичних знань, умінь і навичок. Перш, ніж майбутні учителі початкової школи набудуть здатності виконувати загальнодидактичні функції у комплексі, в процесі дидактичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі вони оволодівають фундаментальними теоретичними знаннями у галузі дидактики та дидактичними умінями стосовно основних видів дидактичної діяльності: проектувально-прогностичної, конструктивної, організаційної, контрольної-регулюючої та оцінювально-результативної.

Оскільки, рефлексія стає важливим компонентом не тільки психологічної, а й загальнопедагогічної підготовки (і, дидактичної, як її фундаментальної структурної одиниці), орієнтуючись на кінцевий результат дидактичної підготовки студентів (дидактичну готовність), ми обґрунтували присутність у кожному з її компонентів (мотиваційно-цільовому, змістово-процесуальному та контрольній-діагностичному) рефлексивної складової.

Тому, під дидактичною готовністю майбутнього вчителя початкової школи розуміємо складне цілісне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке ґрунтується на здатності студента шляхом чіткого усвідомлення власної мотиваційно-цільової сфери, застосовувати систему загальнодидактичних знань, умінь та навичок, розв'язуючи типові й творчі задачі дидактичної діяльності з

урахуванням методичних особливостей певного навчального предмета початкової школи, діагностуючи і корегуючи її результати.

У зв'язку з наявністю в структурі дидактичної діяльності вчителя рефлексії, з метою ефективної реалізації системи базових дидактичних функцій у процесі навчання молодших школярів, виникає закономірна необхідність у цілеспрямованому формуванні у майбутніх вчителів початкової школи рефлексивних умінь.

Керуючись теорією В.В.Давидова, В.І.Слободчикова, Г.А.Цукерман та Г.П.Щедровицького стосовно «трьох пронизуючих сфер існування рефлексії: мислення, комунікації (кооперації) та свідомості (самосвідомості)», а також, експериментально підтверджуючими ці позиції даними А.В.Карпова, І.М.Семенова, В.А.Семиченко, С.Ю.Степанова, визначаючи рефлексію як «метадіяльність» (В.О.Метаєва), рефлексивні уміння майбутніх учителів початкової школи у контексті дидактичної готовності визначаємо як багатомірні комплексні психічні утворення, представлені системою знань та способів здійснення особистісної (стосуються свідомості та самосвідомості особистості студента: усвідомлення «себе - у дидактичній діяльності», «дидактичної діяльності як засобу розвитку та самовдосконалення власної особистості»); інтелектуальної (передбачають організацію студентом мисленнєвого процесу протягом дидактичної діяльності на основі інтеріоризованої системи загальнодидактичних (методичних), рефлексивних знань і способів діяльності); комунікативно-кооперативної (стосуються особливостей взаємодії учасників дидактичної діяльності); перспективної, ситуативної та ретроспективної (характеризують процесуальний аспект щодо планування, проектування, конструювання, організації, контролю, оцінки та аналізу результатів дидактичної діяльності вчителя початкової школи) видів рефлексивної діяльності у навчальному процесі початкової школи.

У дидактичній діяльності всі види рефлексивних умінь взаємодіють між собою і проявляються, інтегруючись з загальнодидактичними вміннями вчителя планувати, проектувати, конструювати, організовувати та аналізувати процес і



результати навчання молодших школярів, враховуючи методичні особливості викладання окремих навчальних предметів в початковій школі.

Зважаючи на вище зазначене, нами було розроблено узагальнені критерії сформованості рефлексивних умінь в аспекті готовності майбутнього вчителя початкової школи застосувати їх у дидактичній діяльності: сформованість знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь; здатність застосовувати систему рефлексивних умінь, проектуючи, конструюючи, організуючи, контролюючи та оцінюючи навчальний процес у початковій школі в типових і творчих дидактичних ситуаціях, враховуючи характерні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи; стійка потреба у постійному, систематичному використанні та вдосконаленні системи рефлексивних умінь здійснювати дидактичну діяльність в початковій школі; та показники: системність, усвідомленість, осмисленість, довірливість, дієвість, повнота, самостійність, інтегративність. Відповідно критеріїв та показників, нами обґрунтовано чотири рівні, за якими можна визначити ступінь сформованості у студентів рефлексивних умінь у контексті готовності застосовувати їх у дидактичній діяльності (високий, достатній, середній і низький). Інваріантними складовими рефлексивних умінь є: знання, дії, операції, чуттєвий та практичний досвід у типових, творчих навчально-виробничих ситуаціях, але сфера прояву і функціонування рефлексивних умінь певного виду визначає характерні для нього структурно-діяльнісні особливості.

## РОЗДІЛ 2

### СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTI У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ДИДАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ

#### **2.1. Аналіз змісту та засобів формування рефлексивних умінь у практиці підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи**

Одним із найважливіших компонентів процесу підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності, і дидактичної, як її обов'язкової складової, є – змістовий. Реформування сучасної вищої педагогічної освіти в Україні зумовило потребу у розробці та впровадженні Державних стандартів, де в узагальнюються цілі, зміст та вимоги до підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Типові та навчальні програми з дисциплін педагогічного циклу, на жаль, не передбачають цілеспрямованого формування рефлексивних умінь студентів, а якщо і зустрічаються, то мають фрагментарний характер, оскільки система рефлексивних умінь в дидактиці вищої школи поки що не визначена.

Але, не зважаючи на це, теоретичний аналіз Галузевих стандартів вищої освіти, а саме – освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю «Початкове навчання» (ОКХ) [53, с.35 - 39] показав, що зміст комплексних кваліфікаційних умінь (ККУ) дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи прямо або опосередковано включає не тільки систему загальнодидактичних, методичних, а й рефлексивних умінь, якими повинні володіти студенти. Наприклад, пропонуємо фрагменти змісту ККУ, які передбачають сформованість у студентів прогностичних, ситуативних, ретроспективних та інтелектуальних рефлексивних умінь: «...включати учнів у активну та самостійну пізнавальну діяльність, навчати учнів приймати і свідомо ставити мету, вибирати засоби її досягнення, контролювати хід виконання

навчальних завдань, коригувати й оцінювати результати власної діяльності з метою реалізації завдань особистісно орієнтованого навчання» [53, с.37]; особистісних, ретроспективних, прогностичних рефлексивних умінь - «...на основі здійснення власного аналізу та самоаналізу діяльності згідно з концептуальними підходами до обраної системи навчання молодших школярів вміти прогнозувати майбутні впливи на особистість дитини з метою створення оптимальної моделі уроку і конструювання його фрагментів на основі навчальної програми початкової школи» [53, с.38] тощо. Цей факт надає нашому дослідженню більшої актуальності, створюючи підстави для організації цілеспрямованого формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь як важливого засобу підвищення якості дидактичної підготовки.

Аналіз змісту вітчизняних і зарубіжних підручників та посібників для вищої педагогічної школи на предмет сприяння розвитку рефлексивних умінь дозволив зробити наступні висновки: на сьогодні, деякими авторами підручників та посібників з дисциплін педагогічного циклу усвідомлюється необхідність сприяти розвитку рефлексії у майбутніх учителів. Серед них - «Дидактика» В.І.Бондаря [34], «Педагогіка» Н.П.Волкової [45], «Практикум з педагогіки» О.А.Дубасенюк [68], «Педагогіка» І.В.Зайченко [77], «Педагогіка. Завдання і ситуації» А.І.Кузьмінського, Л.П.Вовк, В.Л.Омельяненко [189], «Теоретичні основи навчання і виховання» В.І.Лозової, Г.В.Троцько [140], «Педагогіка» Н.Є.Мойсеюк [158], «Дидактика початкової школи» О.Я.Савченко [220], «Педагогіка» та «Вступ до педагогічної професії» М.М.Фіцули [284; 283], «Педагогіка» В.В.Ягупова [315] та ін. У переважній більшості, зміст цих підручників містить завдання, проблемні ситуації та ділові ігри, які спонукають майбутніх учителів до рефлексивних дій, але цілеспрямованого їх формування не передбачають.

Зарубіжні вчені виділяють рефлексію як особливий і обов'язковий процес, характерний для педагогічної діяльності. Тому деякі підручники для майбутніх учителів містять у своїй структурі окремі блоки, присвячені здійсненню саме

рефлексивної діяльності. Це, зокрема, навчальний посібник «Управление образовательными системами» Т.І.Шамової, Т.М.Давиденко та Г.М.Шибасвої [302]. Він призначений для самостійної роботи щодо засвоєння інформації, яка відображає стан наукових знань у галузі управління освітніми системами різного виду у вигляді модульної програми. Замість контрольних модулів та навчальних елементів у посібнику містяться рекомендації для здійснення рефлексії власної навчальної діяльності студентів, і, відповідно, самоконтролю та самооцінки. Мета авторів цього видання - сприяти формуванню у студентів стійкої потреби у саморефлексії засобами оволодіння загальнодидактичної теорії.

А.В.Хуторської у підручнику «Современная дидактика» зазначає, що «...рефлексивна діяльність стосується не тільки самостійного вивчення підручника, а й включає в себе всі ситуації комунікації, в яких студент приймає участь в процесі засвоєння курсу дидактики. Це можуть бути семінарські заняття, лекції, педагогічна практика, вільні обговорення або дискусії з певної проблематики» [293, с.10]. Наприкінці кожного розділу автор представляє алгоритмічні завдання та рекомендації з організації підсумкової рефлексії студентами власної навчальної діяльності, яка стосується змісту глави. Також А.В.Хуторської акцентує увагу на систематичності здійснення рефлексивної діяльності протягом вивчення всього курсу «Дидактика».

Вимогам стрімкого розвитку сучасної дидактики, відповідає навчальний посібник В.В.Краєвського та А.В.Хуторського «Основи навчання. Дидактика і методика» [117, с.288], в якому окремий розділ присвячено розгляду сутності, характеристики та присутності рефлексії в навчальному процесі і кожному з його структурних компонентів.

Отже, як бачимо, сучасні науковці від педагогіки, прямо чи опосередковано визнають важливість і необхідність розвитку рефлексивних процесів у майбутніх учителів початкової школи засобами змісту навчальних підручників та посібників. Але питання цілеспрямованого розвитку у студентів рефлексивних умінь окремих видів також залишається, поки що, поза увагою. Тому, ми вважаємо, що ця проблема заслуговує на детальне її вивчення та розв'язання.

Не менш важливим компонентом дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є операційно-діяльнісний. Перш, ніж розглянути, як представлена рефлексія в сучасних методах та формах організації навчальної діяльності студентів, надамо визначення цим загальнодидактичним поняттям. До сьогодні, в дидактиці немає однозначного тлумачення вище зазначених категорій. Так, І.Я.Лернер стверджує, що метод навчання це дидактична категорія, яка є теоретичним уявленням про приписну систему норм взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, в процесі якої здійснюється організація і регулювання пізнавальної діяльності учнів, забезпечуючи засвоєння ними змісту освіти через втілення основ соціального досвіду [136]. Ю.К.Бабанський пояснює, що метод навчання - це спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, тобто діяльності, спрямованої на розв'язання завдань освіти, виховання та розвитку [93; 186]. Підтримують його позицію щодо тлумачення методів навчання сучасні науковці В.І.Бондар, І.В.Колеснікова, О.Я.Савченко [34; 108; 220]. Ми теж вважаємо, що визначення методу навчання за Ю.К. Бабанським найбільш повно і точно відображає зміст цієї дидактичної категорії.

Щодо класифікації методів навчання, слід зазначити, що великий внесок у дослідження даного питання зробили А.М.Алексюк [4], Ю.К.Бабанський [93; 186], В.І.Бондар [34], І.Я.Лернер [136], В.Оконь [175], В.О.Онищук [177], О.Я.Савченко [220], М.М.Скаткін [245 ] та ін.

Узагальнюючи науковий досвід з даної проблеми, можна констатувати, що найбільш зручну і повну таксономію методів навчання представив В.І.Бондар. Він виділяє наступні основні групи методів навчання: за джерелом інформації: словесні, наочні і практичні; за рівнем включення у пізнавальну самостійну діяльність учнів: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові і дослідницькі; за логікою розгортання пізнавального процесу: індуктивні, дедуктивні, традиційні, синкретичні [34, с.95-96].

На сучасному етапі розвитку та реформування вищої освіти, спостерігається значна кількість викладачів, які активно впроваджують у процес навчання студентів – майбутніх учителів - поряд із традиційними, альтернативні методи

навчання: «метод портфоліо», «дискусії», «мозковий штурм», «метод розв'язання проблемних ситуацій», ділові ігри тощо. Слід зазначити, що вони містять в собі елементи особистісної, перспективної, ситуативної, ретроспективної, інтелектуальної і комунікативно-кооперативної рефлексії, але завдання з формування останніх не виділяються викладачами й студентами як значущі, і, тому, зазнають стихійного, а не свідомого, цілеспрямованого розвитку.

Важливо зазначити, що в контексті досліджень сучасних психодидактів, рефлексія розглядається як один із методів навчання, який у класифікації входить до групи «за рівнем пізнавальної активності і самостійності учнів», займаючи місце «...поряд з методом проблемного викладу, частково-пошуковим та дослідницьким» [151, с.47]. Даний аргумент повинен спонукати вчених до нових наукових пошуків щодо розробки системи рефлексивних методів навчання студентів – майбутніх учителів початкової ланки освіти основам дидактичної діяльності.

Стосовно форм організації процесу навчання, то спільної думки щодо їх визначення у науковців від дидактики також немає. Деякі дослідники розглядають методи та форми організації навчання у вищій школі як тотожні поняття [4; 165; 197; 249].

Ми погоджуємося з думкою про те, що категорії методів навчання, форм організації процесу навчання та форм організації навчальної діяльності слід розрізняти [34; 43; 254]. Таким чином, форми організації процесу навчання характеризуються сталістю чи змінюваністю учасників навчання, тривалістю та місцем їх проведення [34, с.131]. У школі – це урок, факультатив, екскурсія, самопідготовка. У вищому навчальному закладі – це лекція, семінарське, практичне заняття, колоквиум, лабораторне заняття, практикум, самостійна робота, науково-дослідна робота студентів, педагогічна практика та ін. Форми організації навчальної діяльності в умовах конкретного заняття виділяються за ознаками опосередкованої чи безпосередньої взаємодії суб'єктів навчання та стилю спілкування (індивідуальна, парна, групова, загальнокласна) [там же, с.131].

Найбільш широко розповсюдженою формою організації процесу навчання у вищому навчальному педагогічному закладі виступає лекція. Вона є головною ланкою дидактичного циклу навчання. Наші спостереження доводять, що, на сьогоднішній день, на жаль, ще зустрічаються випадки лекційної подачі матеріалу як монологу викладача, спрямованого на пасивне сприйняття студентами готової інформації, яку вони механічно відтворюватимуть згодом на семінарських та практичних заняттях.

Серед можливих недоліків лекційного викладу матеріалу науковці виділяють: привчання до пасивного сприйняття чужих думок, що загальмовує самостійне мислення; одні студенти встигають осмислити, інші – лише механічно записати слова лектора, у змісті лекцій не відображаються актуальні проблеми сучасної науки, культури, виробництва; має місце невідповідність змісту й обсягу лекційних курсів і чинних навчальних планів, порушується логіка вивчення тем і розділів; не завжди забезпечується ефективний зв'язок лекцій з іншими формами організації навчання, особливо самостійною роботою студентів [4]; недостатнє врахування закономірностей навчального пізнання, розвитку особистості студентів, умов плідного навчання, що виражається у невмінні викладача налагодити живий контакт з аудиторією, об'єднати слухачів на основі спільної праці, відповідним чином організувати пізнавальну діяльність студентів на лекції [74, с.148]. Але, не зважаючи ці недоліки, сучасна вища школа не може категорично відмовитись від лекційної форми подачі матеріалу, оскільки це знижує науковий рівень підготовки студентів, системність і рівномірність їх роботи. На нашу думку, вказані вище проблеми можуть бути усунені завдяки високому професіоналізму і творчому підходу щодо підготовки й організації лекції викладачем засобами залучення студентів до рефлексивної діяльності і формуванням у них рефлексивних умінь.

Орієнтуючись на розвиток творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи, значна кількість викладачів намагається запроваджувати нові, інноваційні технології щодо подання матеріалу лекцій. Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації студентів, формуванню стійкого пізнавального інтересу до

виучуваної дисципліни, стимулює активність щодо вивчення і реалізації у майбутній педагогічній діяльності власних індивідуальних потенційних можливостей.

Семінарські і практичні заняття також займають велику частку процесу дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Головною метою семінарів виступає розвиток у студентів теоретичного мислення, практичні заняття спрямовані на формування у них умінь та навичок дидактичної діяльності. Звичайно, викладачі вищої школи намагаються удосконалювати проведення цих видів занять, але не поодинокими є випадки, коли семінарські заняття перетворюються у бездумне зазубрювання та механічне відтворення студентами категорій, ідей та провідних положень дидактики як науки. А загальнодидактичні уміння формуються без осмислення майбутніми учителями початкової школи способів діяльності, мають ситуативний характер і, як наслідок, не перетворюються на особистий досвід студента. Дуже корисними для студентів є лабораторні заняття, які допомагають швидше адаптуватися до реальних умов початкової школи, набути дидактичного досвіду досвідчених педагогів, проаналізувати рівень власної теоретичної та практичної складових дидактичної підготовки.

У зв'язку з переходом вищої школи на модульно-рейтингову систему навчання, значно збільшилась частка самостійної роботи студентів. А без здійснення рефлексивної діяльності (або, відповідних їй умінь) у процесі навчання цей вид роботи втрачає істинне призначення – на основі розробки студентами власної траєкторії навчання, засобами засвоєння системи загальнодидактичних знань і вмінь - розвиток особистості майбутнього вчителя. У контексті зазначеного, рефлексивні уміння набувають особливої актуальності, оскільки саме рефлексія визначає міру особистісної значущості для студентів майбутньої дидактичної діяльності, спонукаючи до постійного самовдосконалення та відповідальності за результати власного навчання.

Педагогічна практика допомагає майбутнім вчителям початкової школи реалізувати та вдосконалити загальнодидактичні знання і вміння, впроваджуючи



їх у реальний процес навчання молодших школярів, а, отже, передбачає об'єктивний аналіз, глибоке усвідомлення педагогічного процесу як цілісної системи, його результатів, що без рефлексивних умінь здійснити не можливо.

Щоб визначити ступінь усвідомлення значущості рефлексивних умінь для студентів і викладачів у процесі навчання майбутніх вчителів початкової школи, а також міру прояву рефлексії в методах та формах організації навчального процесу вищого педагогічного навчального закладу, ми запропонували студентам анкету з переліком запитань, представлених у Додатку В.

В анкетуванні прийняло участь 288 студентів випускних курсів спеціальності «Початкове навчання» Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Слов'янського державного педагогічного університету.

Кількісні та якісні показники отриманих нами даних дозволили нам здійснити їх інтерпретацію. Система запитань анкети складена з метою - дослідити, чи присутні рефлексія і рефлексивні уміння в операційно-діяльнісному компоненті дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Додаток В). Так, 155 (53,8%) респондентів зазначили, що їм важливіше встигнути занотувати слова лектора. А це означає, що лекційна інформація не осмислюється, отже після заняття у студентів залишаються фрагментарні, мало узгоджені між собою частки почутого, а тому більша половина - не володіє ситуативними і ретроспективними рефлексивними уміннями. 133 (46,2%) майбутніх учителя початкових класів вважають за необхідне спочатку уважно прослухати інформацію, а потім занотувати головне. Таким чином, у цієї категорії студентів відбуваються процеси самостійного аналізу та переробки почутого, а це означає присутність ознак ретроспективної і ситуативної рефлексії. 170 (59%) студентів відмічає, що частіше лекція виглядає як монолог викладача. Як відомо, монологічне мовлення лектора не спонукає слухачів до виявлення активної позиції, спричиняє пасивність та ригідність мислення. 118 (41%) респондентів зазначає, що викладачі будують лекції на засадах діалогу та взаємодії із студентами, що свідчить про тенденцію залучати студентів до

комунікативно-кооперативної рефлексивної діяльності. Для 193 (67%) майбутніх учителів початкової школи, семінарські заняття перетворюються на перевірку викладачем засвоєних студентами теоретичних знань. І лише 95 (33%) сприймають цей вид занять як певну можливість оволодіти уміннями та навичками постановки та розв'язання інтелектуальних проблем і завдань, спростування та доведення власної точки зору, а отже – інтелектуальними і ситуативними рефлексивними уміннями. Лише третина студентів на семінарських заняттях оволодіває теорією науки засобами аналізу, усвідомлення та її осмислення, що спонукає виробленню власного бачення певного наукового питання або проблеми. 175 (60,8%) майбутніх учителів початкової школи зазначили, що практичні заняття виглядають як відпрацювання стереотипних умінь і навичок. Тільки 113 (39,2)% студентів відповіли, що найчастіше на практичних заняттях вони розв'язують завдання різного виду складності. Усвідомлення власного рівня навчальних досягнень дозволяє їм виробити власний індивідуальний стиль учбової діяльності та осмислено обирати завдання відповідного рівня складності, чому сприяють, у нашому випадку, особистісні рефлексивні уміння. У процесі самостійної роботи більша половина студентів діє за зразком – 168 (58,3%); 100 (34,7%) респондентів здатні самостійно обирати засоби і методи розв'язання завдання, і лише 20 (7%) майбутніх учителів початкової школи виконують роботу на творчому пошуковому рівні, а без рефлексивної діяльності це навряд чи можливо. Важливим показником рефлексії студентів під час навчання є повернення до лекційного матеріалу з метою доопрацювання, осмислення. Отже, лише третина студентів – 93 (32,3%) знову повертаються до опрацювання лекційного матеріалу. Відповідно 195 (67,7%) респондентів такої діяльності не здійснюють, а значить, не володіють ретроспективними рефлексивними уміннями. Це свідчить про недостатній рівень розвитку рефлексивних процесів у майбутніх учителів початкової школи. У свою чергу, 184 (63,9%) респондентів, зазначає, що семінарські, практичні та лабораторні заняття не спонукають їх до аналізу рівня розвитку власних знань та умінь з метою їх подальшого удосконалення (а це сфера особистісної рефлексії).

І лише 104 студента (36,1%) вважають вище зазначені заняття стимулом для особистісного аналізу з метою корекції рівня розвитку власних знань, умінь і навичок. Таким чином, більша половина студентів має низький рівень сформованості особистісних рефлексивних умінь. Педагогічну практику 180 (62,5%) студентів, на жаль, сприймають як можливість отримання позитивної оцінки, ніж засіб реалізувати засвоєні загальнодидактичні знання, уміння і навички з метою їх об'єктивного аналізу та подальшого вдосконалення – 108 (37,5%) осіб. 265 (92%) студентів відмітили, що викладачі не цікавляться їх думкою з приводу проведення лекційних, семінарських та практичних занять, і не звертаються до них з метою отримання «зворотнього зв'язку». Тільки 23 (8%) респонденти відповіли на це запитання позитивно. Щодо використання викладачами рефлексивних методів навчання майбутніх учителів початкової школи, зауважимо, що найбільшою мірою сприяють розвитку рефлексії проблемні методи. Також студенти засвідчили домінування пояснювально-ілюстративних та репродуктивних методів (відповідно 66 осіб (22,9%) і 118 осіб (41%). Проблемні методи навчання застосовуються набагато рідше, про що зауважили загалом 104 особи (36,1%). Щодо виявлення у студентів тенденцій розвитку інтелектуальної рефлексії протягом навчання, отримані нами дані дозволили засвідчити те, що тільки 43 (14,9%) особи під час самостійної та індивідуальної роботи постійно відслідковують хід власної інтелектуальної діяльності. 89 (30,9%) респондентів спонукає до даного виду діяльності допущена ними помилка, і 156 (54,2%) майбутніх учителів початкової школи взагалі не здійснюють подібної діяльності. Стосовно рівня розвитку у студентів комунікативно-кооперативної рефлексії у контексті різних форм організації навчальної діяльності 92 (32%) майбутніх учителя не зважають на думку колег, зосереджуючись на доведенні власної думки. 69 (24%) студентів намагаються поставити себе у позицію співбесідника і, враховуючи його точку зору, знаходять компромісне рішення. 127 (44%) респондентів поводять себе конформно, чекаючи, поки інші знайдуть правильне рішення, а згодом - погоджуються з ним.

Отже, всього 219 (76%) студентів не володіють комунікативно-кооперативними рефлексивними вміннями взаємодії учасників процесу навчання.

Аналіз змісту типових, навчальних програм, підручників та посібників з педагогічних дисциплін для студентів педагогічних навчальних закладів продемонстрував, що цілеспрямоване формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи не передбачається, а якщо і зустрічається, то має фрагментарний, інтуїтивний характер. Деякі автори підручників та посібників з педагогічних дисциплін, усвідомлюючи важливість формування рефлексивних механізмів у студентів, включають у їх зміст проблемні завдання, ситуації, але поза врахуванням різних видів рефлексивної діяльності; у методах і формах організації навчальної діяльності студентів, застосовуваних викладачами, недостатньою мірою представлений рефлексивний аспект, про що свідчать кількісні і якісні показники проведеного нами опитування.

Таким чином, аналіз змісту педагогічних дисциплін і засобів навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, засвідчив, що формування рефлексивних умінь не виступає важливим завданням ні для викладачів, ні для студентів. Тому розвиток рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи є ситуативним, інтуїтивним та мало усвідомлюваним.

Отримані нами результати анкетування дають підстави продовжити досліджувати стан і проблеми формування рефлексивних умінь у студентів спеціальності «Початкове навчання» у контексті їх готовності до дидактичної діяльності.

## **2.2. Вивчення рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи у контексті готовності до дидактичної діяльності**

Результати проведеного нами вище теоретичного та емпіричного аналізу підтвердили той факт, що на сьогодні питання місця та ролі рефлексії в системі дидактичної підготовки вчителя початкової школи залишається відкритим і

потребує детального вивчення та дослідження. На актуальність та нагальність вирішення даної проблеми у контексті підвищення рівня та якості дидактичної підготовки майбутніх учителів саме початкової ланки освіти вказують наукові доробки В.В.Давидова, А.З.Зака, О.Я.Савченко, В.І.Слободчикова, Г.А.Цукерман та ін., які наполягають на рефлексивному розвитку молодших школярів (6-11 років) та розглядають рефлексію необхідною складовою уміння вчитися, яка може і має бути сформована у дитини молодшого шкільного віку засобами навчальної діяльності [64; 78; 219; 225; 294].

Щоб розв'язати наразі це питання на теренах початкової ланки освіти та, відповідно, у процесі дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, особливу увагу слід приділити формуванню у них рефлексивних умінь, адже вчитель, який досконало володіє рефлексивними діями та операціями, активно застосовує їх у навчальному процесі, зможе навчити молодшого школяра вчитися самостійно та ефективно.

Констатувальний експеримент здійснювався нами у декілька етапів. По-перше, ми провели діагностику рівня готовності випускників спеціальності «Початкове навчання» до дидактичної діяльності. Для того, щоб дослідження відповідало вимозі статистичної значущості, слід зібрати достатню кількість фактів, спостережень. Відповідно до номограми достатньо великих чисел, ми встановили величину ймовірності та величину допустимої помилки. В нашому випадку допустима помилка у висновках, які повинні бути зроблені в результаті дослідження, порівняно з теоретичними припущеннями не повинна перевищувати 0,05 як у позитивну, так і у негативну сторону. За таблицею достатньо великих чисел ми визначили, що правильний висновок можемо отримати у 9 випадках із 10, коли число одиниць спостережень буде не менше 270. Таким чином, на різних етапах констатувального експерименту приймали участь 288 студентів четвертих курсів спеціальності «Початкове навчання» Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Слов'янського державного педагогічного університету, а також викладачі

педагогіки, методисти, учителі. Отже, статистичну значущість відповідного експерименту було забезпечено на рівні ймовірності 0,90.

У попередньому, досліджуючи проблему готовності до дидактичної діяльності в психолого-педагогічній літературі, ми прийшли до висновку, що – це складне особистісне утворення, яке відображає повний цикл взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольного-діагностичного.

З метою визначення стану готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності «Початкове навчання» до дидактичної діяльності, ми діагностували кожний з вище зазначених компонентів, оскільки вони можуть мати різний ступінь сформованості.

Визначення стану готовності до дидактичної діяльності здійснювалось під час складання випускниками державних іспитів з фахових дисциплін, враховуючи результати педагогічної практики. Узагальнюючи викладені нами у §1.2 позиції, з метою вивчення факту наявності (відсутності) кореляційного зв'язку між рівнем сформованості у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь та ступенем їх готовності до дидактичної діяльності у констатувальному експерименті, а також розробки й обґрунтування методики формування експерименту, ми визначили критерії, показники, що розкривають зміст і рівні дидактичної готовності студентів.

Слід відмітити, що запропоновані нами критерії та показники, які характеризують зміст компонентів дидактичної готовності, відображають повний цикл дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти, а тому обумовлюють як процесуальну, так і результативну складову дидактичної підготовки – готовність студентів здійснювати дидактичну діяльність у початковій школі. Отже, загальними критеріями дидактичної готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи є: мотиваційно-цільовий (спрямованість на майбутню дидактичну діяльність як складову професійно-педагогічної спрямованості вчителя початкової школи; усвідомлення мети, цілей та завдань дидактичної діяльності); когнітивно-операційний (повнота, глибина,

конкретність, усвідомленість, гнучкість, узагальненість та системність теоретичних дидактичних знань і реалізація їх через комплекс проєктувально-конструктивних, виконавських та аналітичних загальнодидактичних умінь, враховуючи особливості певного начального предмета початкової школи) та контроль-аналітичний (самооцінка і самоконтроль студентами результатів дидактичної підготовки та діяльності).

Кожний критерій дидактичної готовності майбутніх учителів відповідно її основних компонентів проявлявся на високому, достатньому, середньому та низькому рівнях. Керуючись досвідом В.П.Беспалько щодо класифікації рівнів якості засвоєння знань та застосування їх на практиці [23], готовність майбутніх учителів початкових класів до дидактичної діяльності у нашому дослідженні визначатиметься чотирма рівнями.

Високий рівень – рівень творчості. «Педагогічна творчість вчителя – це особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя» [191, с.35]. У дидактичній діяльності має місце термін «викладацька майстерність», «індивідуальний стиль викладання». Безперечно, це обумовлюється досвідом роботи у школі, але вже наприкінці навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, пройшовши педагогічну практику, студенти володіють системою не тільки традиційних методів та форм організації навчального процесу, але й вміють самостійно знаходити необхідні дидактичні знання, формувати, корегувати та вдосконалювати загальнодидактичні уміння, використовуючи найсучасніші досягнення та розробки у галузі дидактики як науки. На цьому рівні загальнодидактичні знання і вміння є не метою, а засобом розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи. За цих умов студент має стійку внутрішню потребу у застосуванні системи загальнодидактичних знань, умінь і навичок, які складають інтегративну єдність проєктувально-конструктивних, виконавських та аналітичних загальноди-

дактичних умінь з методичними та рефлексивними знаннями і вміннями, які проявляються у комплексних дидактико-методичних вміннях вчителя початкової ланки освіти. Достатній – рівень застосування загальнодидактичних знань, умінь та навичок в нових умовах теоретичної та практичної навчальної дидактичної діяльності. Керуючись внутрішньою потребою у здійсненні дидактичної діяльності, студент, самостійно, у повному обсязі, вміє виконувати дидактичні дії відповідно основних груп дидактичних умінь (проектувально-конструктивних, виконавських та аналітичних), дотримуючись загальної методики і послідовності (алгоритму) здійснення, переносячи їх у зміст конкретного навчального предмета початкової школи та нові умови їх реалізації, самостійно контролюючи процес і результати дидактичної діяльності. Середній – рівень відтворення загальнодидактичних знань і умінь у стандартних (типових) умовах теоретичної і практичної (виробничої) навчальної дидактичної діяльності. Студент може відтворити (повторити) інформацію, операції, дії, розв'язати типові задачі дидактичного характеру, опрацьовані під час навчання та втілити на практиці у стандартних умовах. Потребує часткової допомоги та корекції викладача. Загальнодидактичні знання і уміння не представляють собою системи, (проявляючись у вигляді окремих базових дидактичних умінь певної групи), частково усвідомлюються, є не гнучкими та не глибокими, ситуативно і частково реалізуються та взаємодіють з методичними знаннями і вміннями. Ставлення студента до дидактичної діяльності характеризується переважно зовнішньо позитивною та негативною мотивацією. Низький – рівень уявлення (знайомства). Студент здатний впізнавати загальнодидактичні категорії, явища і процеси за їх описом, ознаками, характеристиками. На цьому рівні майбутній учитель володіє знанням-знайомством і здатний впізнати (вгадати), розрізнити та співвіднести об'єкти та процеси дидактичної теорії і практики. У теоретичній та практичній (виробничій) навчальній дидактичній діяльності, загальнодидактичні знання і вміння є нестійкими, поверховими, фрагментарними, неусвідомлюваними, відсутня їх інтеграція із знаннями та вміннями методичними. Домінує зовнішньо негативна мотивація та відсутність інтересу до майбутньої дидактичної



діяльності. Ступінь самостійності низький: у виконанні загальнодидактичних дій потребує постійного контролю з боку викладача.

Для діагностики рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності студентів було проведене анкетування, самооцінка та метод експертних оцінок. Експертами у констатувальному експерименті виступили вчителі-класоводи, у яких проходили переддипломну практику студенти, а також викладачі – методисти, які нею керували.

Анкетне опитування (Додаток Г) здійснювалось із 288 студентами – випускниками спеціальності «Початкове навчання» – з метою аналізу потреб та мотивів їх майбутньої дидактичної діяльності в початковій школі. В перелік питань ми включили такі, які допоможуть з'ясувати, як студенти усвідомлюють власні наміри і потреби стосовно майбутньої дидактичної діяльності та на скільки останні є для них осмисленими та цілеспрямованими. Також ми спробуємо визначити, чи вдаються випускники до рефлексії з досвіду власної дидактичної діяльності, який вони отримали протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та проходження педагогічної практики.

Проаналізувавши отримані під час анкетування дані, можемо зробити певні висновки: 95 осіб (33%) визначили найголовнішою метою дидактичної підготовки у вищому навчальному закладі – оволодіння системою загальнодидактичних знань, умінь і навичок. Майже однакова кількість студентів визначили серед пріоритетних цілей дидактичної підготовки - можливість сприяти розвитку й формуванню особистості дитини та творчо застосувати набуті протягом навчання загальнодидактичні знання, уміння, навички та досвід - відповідно 81 і 78 особа (28,1%; 27,1%). На жаль, лише 26 майбутніх учителів початкової школи (9%) вважають однією з провідних цілей дидактичної підготовки - власне самовдосконалення шляхом глибокого усвідомлення та постійного самоаналізу дидактичної діяльності. Слід відзначити, що у студентів була можливість визначити власний варіант найбільш значущої мети дидактичної підготовки у вищому навчальному закладі. Нею скористались тільки 8 студентів (2,8%) із загальної кількості опитаних, які запропонували комбінацію декількох

мотивів, серед яких найбільш поширеним було поєднання варіантів а), е) та є) (див. Додаток Г), аргументуючи вибір необхідністю розглядати навчальний процес як двосторонню взаємодію між вчителем та учнем. Так, вони пропонували не диференціювати ці цілі за пріоритетністю, а розглядати їх як однаково важливі, рівнозначні. Ось приклад такого варіанту відповіді: «Я вважаю, що головна мета моєї дидактичної підготовки у вищому навчальному закладі - оволодіти системою загальнодидактичних знань і вмінь, які допоможуть у моїй майбутній дидактичній діяльності створити всі умови для навчання й розвитку особистості дитини, а також, власного самовдосконалення».

Результати опитування показали, що найважливішими стимулами ефективної реалізації цілей майбутньої дидактичної діяльності більшості студентів із загального числа опитаних виступає потреба в оволодінні системою загальнодидактичних знань, умінь і навичок, а також, можливість творчої їх реалізації: разом кількість студентів становить 173 особи (60,1%). Також, ми виявили групу студентів, які поставили на перше місце за значенням - оволодіння системою загальнодидактичних знань і вмінь; друге місце віддали - отриманню диплому про вищу освіту, це - 87 осіб (30,2%). Домінанта цих мотивів є, безперечно, важливою необхідністю для студента-випускника, але демонструє занадто вузьке сприйняття дидактичної діяльності, оскільки: роль дитини у ній сприймається як другорядна; формальний, «ЗУНівський» підхід до дидактичній діяльності унеможлиблює її глибоке усвідомлене та осмислене планування, проектування, організацію та контроль.

Щодо міри усвідомлення студентами власних потреб і мотивів, а також їх впливу на дидактичну діяльність: 135 студентів (46,9%) усвідомлюють залежність результатів дидактичної діяльності від особистісних мотивів та потреб. Не відчують потреби замислитись над цією взаємозалежністю 124 студенти (43%). Взагалі не думали над цим питанням 29 студентів (10,1%). Як видно, більша половина майбутніх учителів початкової школи (153 студента, що становить 53,1%) не усвідомлюють впливу власних стимулів та потреб на результативність та ефективність дидактичної діяльності, що є свідченням

низького рівня розвитку особистісних рефлексивних умінь студентів у контексті дидактичної підготовки та дидактичної діяльності.

Стосовно систематичного аналізу та осмислення різних аспектів власної дидактичної діяльності: 167 майбутніх учителів початкової школи (58%) вважають, що постійного аналізу та осмислення з боку вчителя початкових класів потребує навчальна діяльність учнів. 23 студента (8%) надають перевагу аналізу власної дидактичної діяльності. 98 студентів (34%) стверджують, що систематичному аналізу слід піддавати як навчальну діяльність учнів, так і власну дидактичну. Як бачимо, більшість студентів досить формально сприймають дидактичну діяльність, надаючи більшої значущості осмисленню та аналізу навчальної діяльності учнів. Важливість та необхідність свідомого аналізу як власної дидактичної діяльності, так і навчальної діяльності учнів усвідомлює лише третина респондентів.

Також, ми з'ясували, чи усвідомлюють випускники спеціальності «Початкове навчання» значущість рефлексії у дидактичній діяльності вчителя початкової ланки освіти. Так, 186 студентів (64,6%) вважають, що дидактична діяльність учителя не потребує рефлексії. 72 випускники (25%) зізнались, що взагалі не розуміють значення цього поняття. 30 студентів (10,4%) засвідчили приналежність рефлексії дидактичній діяльності. Дуже інформативними для нашого дослідження виявились аргументи студентів стосовно вибору варіантів а) і б) (див. Додаток. Г). Зокрема, в групі студентів, які висловились негативно, вагомих аргументів власного вибору представлено не було у 141 особи (49%), а відповіді 45 осіб (15,6%) в якості найбільш поширеного аргументу представляли наступний: «рефлексія – це психологічне поняття, а дидактична діяльність - педагогічне». Цей факт свідчить про відсутність у студентів системи та інтеграції психолого-педагогічних знань, які вони отримали у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також їх формальний, поверховий характер. Також, у групі студентів, які підтвердили факт взаємодії рефлексії і дидактичної діяльності вчителя, зовсім не представили власних доведень 15

респондентів (5,2%). Це можна пояснити нерозумінням ними суті поняття «рефлексія» або формальним вибором відповіді анкети.

Щодо виявлення рівня усвідомленості майбутніми учителями початкових класів присутності рефлексивної складової у всіх компонентах їх дидактичної готовності: мотиваційно-цільовому, змістово-процесуальному та контрольнo-діагностичному, відповіді студентів розподілились наступним чином: найбільшої значущості стосовно ефективності дидактичної діяльності вчителя початкової школи студенти надали рівню розвитку у нього системи загальнодидактичних знань, умінь та навичок – 83 особи (28,8%), дидактичних здібностей та особистісних характеристик – 71 студент (24,7%). Найменше, на думку 20 осіб (6,9%), впливають на ефективність дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти уміння контролювати та аналізувати результати власної дидактичної діяльності, рівень розвитку його мотиваційної сфери стосовно дидактичної діяльності – 32 особи (11,1%), рівень навчальних можливостей учнів початкових класів – 34 студенти (11,8%) та рівень розвитку рефлексивних умінь вчителя – 48 студентів (16,7%).

Щоб додати об'єктивності діагностиці мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи, ми вдалися до застосування методів самооцінки студентів та експертної оцінки з боку вчителів та методистів протягом педагогічної практики. З цією метою студентам пропонувалось оцінити себе за десятьма показниками мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності відповідно 8-бальної шкали оцінювання. Вчителям та методистам з педагогічної практики також було запропоновано оцінити рівень сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до дидактичної діяльності (Додаток Д).

Результати самооцінки та експертної оцінки рівнів мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкових класів представлено в таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Показники рівнів сформованості мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи

Рівні сформованості мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності	Самооцінка		Оцінка вчителя		Оцінка методиста		Середнє арифметичне	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	69	24	35	12,2	37	12,8	47	16,3
Достатній	78	27,1	59	20,5	55	19,1	64	22,2
Середній	92	31,9	100	34,7	84	29,2	92	32
Низький	49	17	94	32,6	112	38,9	85	29,5

Як видно з таблиці 2.1, самооцінка студентів мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності є вищою за оцінку вчителів та методистів, які спостерігали та аналізували роботу практикантів. Порівнюючи дані експертів та власну оцінку студентами мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності, спостерігаємо тенденцію до більшої об'єктивності компетентних осіб - вчителів та викладачів-методистів педагогічної практики.

Рівень сформованості змістово-процесуального компонента готовності студентів до дидактичної діяльності (теоретичної та практичної його складової) визначався за допомогою кількісного та якісного аналізу результатів педагогічної практики і державних іспитів, а також спостереження та анкетування.

Зміст дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи складають знання ними загальнодидактичної теорії та практики. Таким чином, ступінь теоретичної готовності студентів до дидактичної діяльності як складової її змістово-процесуального компонента, перевірявся на державних іспитах. Відповідно узагальнених критеріїв дидактичної підготовки, визначених нами на початку §2.2, аналізуючи показники успішності складання іспитів з фахових дисциплін, ми отримали підстави для диференціації рівнів сформованості теоретичного елемента змістово-процесуального компонента дидактичної підготовки студентів: високого, достатнього, середнього та низького. Показниками сформо-

ваності знань виступали: повнота, глибина, усвідомленість, гнучкість, конкретність, узагальненість та системність. Студенти з низьким рівнем сформованості загальнодидактичних знань поверхово оперують категоріально-понятійним апаратом дидактики, здатні розрізнити та співвіднести поняття дидактичної дійсності, але не можуть пояснити та обґрунтувати зв'язки та залежності між ними. Загальнодидактичні знання є фрагментарними, безсистемними і мають низький рівень осмисленості. Середній рівень сформованості базових дидактичних знань демонструють студенти, які репродуктивно, без глибокого рівня осмисленості, відтворюють теоретичний матеріал, хоча можуть пояснити елементарні зв'язки і залежності між дидактичними категоріями та поняттями. Достатній рівень, характерний для студентів, які вільно оперують фундаментальними дидактичними знаннями, глибоко розуміють їх зміст, наводять приклади, можуть пояснити систему зв'язків і залежностей між фактами та явищами дидактичної дійсності. Майбутні учителі з високим рівнем теоретичної підготовки досконало володіють дидактичним матеріалом, підкріплюючи його фактами з власного педагогічного досвіду, демонструючи глибину осмисленості дидактичної дійсності як цілісної системи через призму власних умовивідів та суджень.

Результати, отримані шляхом кількісного оцінювання теоретичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи, наведено в таблиці 2.2:

*Таблиця 2.2*

Показники рівнів сформованості теоретичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності студентів

Рівні сформованості загальнодидактичних знань	Кількість студентів	%
Високий	33	11,4
Достатній	86	29,9
Середній	143	49,7
Низький	26	9

З поданої таблиці видно, що показник високого та достатнього рівня сформованості разом складає 119 студентів (41,3%) - відповідно 33 і 86 респондентів. Це на 24 студента менше, ніж тих, які відповідають середньому рівню сформованості дидактичних знань. 26 студентів, що відповідає 9,0% продемонстрували низький рівень загальнодидактичних знань.

Рівень сформованості загальнодидактичних умінь, які представляють діяльнісну складову змістово-процесуального компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкової ланки освіти, визначався за допомогою аналізу даних педагогічної практики: шляхом спостереження, аналізу продуктів діяльності студентів-практикантів (щоденників педагогічної практики та планів-конспектів уроків). Нам цікаво було співвіднести показники сформованості базових дидактичних умінь майбутніх учителів початкової школи, отримані за допомогою оцінки методистів, вчителів з результатами власної самооцінки студентів.

Ступінь сформованості загальнодидактичних умінь майбутніх учителів початкових класів як елемента змістово-процесуального компонента дидактичної готовності, визначався за наступними показниками: продуктивність, гнучкість, усвідомленість дидактичних дій, творчий характер, системність та критеріями відповідності структурним компонентам загальнодидактичного вміння, представленим у §1.2. Це, зокрема: знання теорії освіти і навчання як цілісної системи; комплекс загальнодидактичних умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, корегувати та оцінювати процес навчання у початковій школі, організуючи його на засадах співпраці та партнерства; практичний досвід реалізації системи загальнодидактичних умінь в типових і творчих навчально-виробничих ситуаціях.

Високий рівень сформованості – ґрунтовне володіння та творче застосування у дидактичній діяльності системи загальнодидактичних знань є засобом розвитку особистості студента та учнів; студент якісно та ефективно проектує, конструює, організує, контролює, регулює процес навчання молодших школярів, об'єктивно (кількісно і якісно) оцінюючи результати навчальних досягнень учнів; визначає цілі навчання з урахуванням триєдиної взаємодії їх дидактичної, виховної та

розвивальної складової, конкретизує та обґрунтовує способи їх поетапної реалізації, передбачає результати, можливі відхилення та небажані явища навчального процесу, прогнозує розвиток власної особистості, особистості учня та колективу; з урахуванням конкретних цілей навчання (урок, низка уроків, заняття, цикл занять), творчо конструює власну дидактичну діяльність та навчальну діяльність учнів; досконало володіє методами та способами зацікавлення учнів до власної пізнавальної діяльності, формує у дітей позитивну мотивацію до навчання та стійку потребу у самонавчанні; вміє раціонально та оптимально поєднувати розвивальні, виховні цілі навчання, створюючи умови для розвитку індивідуальних особливостей кожної дитини; організаторські уміння дозволяють на високому рівні здійснювати власну дидактичну діяльність та забезпечують включеність учнів у всі види навчальної діяльності. Студент вміє організувати спілкування з учасниками дидактичної взаємодії на основі емпатії. Достатній рівень – майбутній вчитель початкової школи володіє системою загальнодидактичних знань і вміє застосовувати їх в нових умовах теоретичної і практичної дидактичної діяльності; у процесі дидактичної діяльності студент реалізує проектувально-прогностичну дидактичну функцію, чітко формулюючи мету та завдання розвитку особистості дитини, поетапно реалізуючи їх у навчальному процесі початкової школи; майбутній вчитель початкової школи вміє конструювати урок у чіткій відповідності до його мети, враховуючи місце даного уроку в системі уроків; формує позитивну мотивацію учнів до навчання; у процесі навчання молодших школярів керується триєдністю навчальної, розвивальної та виховної функції освіти; організуючи навчання учнів, будує його на засадах співпраці та взаємодії між її учасниками; комунікативні здібності дозволяють студенту вільно спілкуватися з усіма учасниками дидактичної взаємодії; також студент намагається об'єктивно оцінювати результати навчальної діяльності учнів. Середній рівень – дидактичні знання відтворюються на репродуктивному рівні у стандартних умовах теоретичної і практичної діяльності; визначаючи мету навчального процесу, майбутній вчитель поверхово визначає проміжні цілі та завдання, що призводить до виникнення труднощів у їх



реалізації; конструюючи навчальну діяльність учнів на уроці, користується «стандартним набором» методів та форм організації навчальної діяльності учнів, які не завжди відповідають меті та поставленим завданням; несистематичним є зацікавлення учнів до навчальної діяльності; періодично у студента виникають труднощі в організації навчання молодших школярів; майбутній вчитель дотримується дистанції у спілкуванні з учнями, батьками та колегами; відчуває труднощі в об'єктивній оцінці навчальних результатів учнів. Низький рівень – дидактичні знання студента є фрагментарними та поверховими; формулюючи мету навчання, виховання та розвитку власної особистості та особистості молодшого школяра, студенту важко конкретизувати та визначити поетапні цілі та завдання (уроку, системи уроків), тому поставлена мета часто не співпадає з результатом; студенту важко сформувати у дітей інтерес до навчання, через те, що він сам не відчуває внутрішньої потреби до здійснення дидактичної діяльності; конструюючи навчальний процес, користується мінімальним арсеналом методів, засобів та форм організації навчання учнів, через що один урок у нього схожий на інший; організуючи навчальну діяльність учнів, майбутній вчитель початкової школи керується чіткою субординацією у стосунках з дітьми; нерідко студент стає учасником конфліктів з дітьми, батьками та колегами через недостатній рівень розвитку комунікативних умінь; не вміє об'єктивно оцінити результати навчальної діяльності учнів: завищуючи або занижуючи оцінки.

Шляхом спостереження, кількісної, якісної оцінки та аналізу результатів діяльності студентів протягом педагогічної практики, нами було визначено відсоткове співвідношення між рівнями розвитку загальнодидактичних умінь майбутніх учителів початкової школи. Ми співставили отримані нами результати сформованості загальнодидактичних умінь студентів з їх власною оцінкою та експертною оцінкою методистів і вчителів-класоводів. Отримані дані представлено у таблиці 2.3:

Таблиця 2.3

Показники рівнів сформованості загальнодидактичних умінь студентів як практичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності

Рівні сформованості загально-дидактичних умінь	Самооцінка		Оцінка вчителя		Оцінка методиста		Середнє арифметичне	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	24	8,3	18	6,3	15	5,2	19	6,6
Достатній	111	38,5	84	29,2	75	26	90	31,2
Середній	124	43,1	147	51	158	54,9	143	49,7
Низький	29	10,1	39	13,5	40	13,9	36	12,5

Отже, узагальнені середні показники демонструють нам, що найбільша кількість студентів – 143 особи (49,7%) - має середній рівень сформованості загальнодидактичних умінь, 90 студентів (31,2%) володіють цими вміннями на достатньому рівні. Високий рівень сформованості загальнодидактичних умінь визначено у 19 осіб (6, 6%) майбутніх учителів початкових класів. І 36 випускників (12,5%) продемонстрували низький рівень сформованості відповідних умінь. Також, слід відмітити, що всі студенти дещо переоцінюють власні можливості, про що свідчать дані, отримані від незалежних експертів та показники середнього арифметичного.

Узагальнюючі показники рівнів сформованості теоретичної та практичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкових класів у відсотках представимо у таблиці 2.4:

Таблиця 2.4

Узагальнюючі показники рівнів сформованості теоретичної та практичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи

Рівні сформованості змістово-процесуального компонента дидактичної готовності	Загальнодидактичні знання		Загальнодидактичні уміння		Середнє арифметичне	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	33	11,4	19	6,6	26	9
Достатній	86	29,9	90	31,2	88	30,5
Середній	143	49,7	143	49,7	143	49,7
Низький	26	9,0	36	12,5	31	10,8

Узагальнюючі показники рівнів сформованості теоретичної та практичної складової змістово-процесуального компонента дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи демонструють, що 26 осіб (9%) мають високий рівень його сформованості, 88 студентів (30,5%) – достатній, 143 (49,7%) випускники – середній і 31 особа (10,8%) – низький.

Контрольно-діагностичний компонент готовності представлений уміннями об'єктивної діагностики майбутніми учителями початкової школи процесу та результатів власної дидактичної діяльності. Вони перевірялися шляхом спостереження та аналізу продуктів діяльності під час проходження студентами виробничої практики за допомогою власної самооцінки та оцінки незалежних експертів. Сформованість цього компонента готовності студентів до педагогічної діяльності визначалась відповідно до таких показників: саморегуляція, самодіагностика; критична, об'єктивна самооцінка та корекція результатів дидактичної діяльності, за такими рівнями: високий – майбутній вчитель вміє ефективно здійснювати контроль та корекцію власної дидактичної діяльності; вміє критично та об'єктивно оцінити результати власної дидактичної діяльності; достатній – студент поетапно контролює власні дидактичні дії, вносячи необхідні корективи; адекватно оцінює результати власної дидактичної діяльності; середній - вміє контролювати власну дидактичну діяльність та робить це ситуативно, не завжди усвідомлюючи роль поетапної регуляції власних дій; оцінка власної дидактичної діяльності носить формально-кількісний характер без якісного

обґрунтування; низький – студент здійснює контроль навчальної діяльності учнів, уникаючи самоконтролю та самокорекції власних дій; зазнає труднощів у критичній та об’єктивній оцінці власної діяльності, завищуючи рівень власних дидактичних знань і вмінь.

Порівняльний кількісний аналіз стану сформованості рівнів контрольно-діагностичного компонента готовності студентів до дидактичної діяльності представлено у таблиці 2.5:

*Таблиця 2.5*

Показники рівнів сформованості у студентів – майбутніх учителів початкової школи - контрольно-діагностичного компонента дидактичної готовності

Рівні сформованості контрольно-діагностичного компонента дидактичної готовності	Самооцінка		Оцінка вчителя		Оцінка методиста		Середнє арифметичне	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	17	5,9	14	4,9	11	3,9	14	4,9
Достатній	49	17	38	13,2	33	11,4	40	13,9
Середній	61	21,2	52	18	46	16	53	18,4
Низький	161	55,9	184	63,9	198	68,7	181	62,8

Для діагностики рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи різних видів рефлексивних умінь ми застосували методику визначення рівня розвитку рефлексивності як психічної властивості, запропонували студентам розв’язати низку дидактичних завдань і ситуацій, а також скористались методом експертної оцінки та самооцінки рівня розвитку у них комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь протягом проходження педагогічної практики. Експертами у констатувальному експерименті виступили вчителі-класоводи, у яких проходили переддипломну практику студенти, а також викладачі-методисти, які керували нею.

Ступінь розвитку рефлексивних умінь студентів визначався за допомогою методики дослідження рівня рефлексивності як особливої властивості особистості - вченого А.В.Карпова [103], яка була адаптована до предмета нашої роботи (Додаток Е).

Результати впровадження цієї методики представлено в таблиці 2.6:

Таблиця 2.6

Показники рівнів сформованості у студентів – майбутніх учителів початкової школи - рефлексивних умінь

Рівні сформованості	Рефлексія як особистісна властивість		Ретроспективні рефлексивні уміння		Ситуативні рефлексивні уміння		Перспективні рефлексивні уміння		Комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	23	8	26	9	11	3,8	38	13,2	18	6,2
Достатній	33	11,4	59	20,5	18	6,3	32	11,1	23	8
Середній	120	41,7	131	45,5	116	40,3	105	36,5	127	44,1
Низький	112	38,9	72	25	143	49,6	113	39,2	120	41,7

За результатами, представленими у таблиці, бачимо, що в процесі дидактичної діяльності вищий рівень сформованості у майбутніх учителів початкових класів мають перспективні рефлексивні уміння – 38 студентів (13,2 %). За ними, у порядку зменшення, будуть ретроспективні рефлексивні уміння, - 26 студентів (9 %), комунікативно-кооперативні – 18 осіб (6,2%), і на останньому місці – ситуативні рефлексивні уміння – 11 осіб (3,8%). Кількість студентів, які володіють достатнім рівнем сформованості рефлексивних умінь розташувалась наступним чином: 59 майбутніх учителів початкової школи (20,5%) володіють ретроспективними уміннями; 32 студенти (11,1%) - перспективними; 23 особи (8%) - комунікативно-кооперативними; 18 осіб (6,3%) - ситуативними. Як бачимо, найбільш розвинені у студентів ретроспективні та перспективні рефлексивні уміння. Припускаємо, це пов'язано із тим, що аналіз здійсненої

дидактичної діяльності, її планування та прогнозування обумовлені життєвим досвідом студентів. Найбільші відсотки по всіх групах умінь отримали студенти із середнім рівнем їх сформованості: ретроспективними уміннями володіє – 131 студент (45,5%); комунікативно-кооперативними – 127 студентів (44,1%); ситуативними – 116 осіб (40,3%); перспективними – 105 студентів (36,5%). Низький рівень розвитку рефлексивних умінь демонструє також велика кількість студентів, з них не володіють: ситуативними рефлексивними уміннями – 143 (49,6%) майбутніх учителя; комунікативно-кооперативними – 120 осіб (41,7%); перспективними - 113 студентів (39,2%) і ретроспективними - 72 студенти (25%). Показники розвитку особистісної рефлексії розподілилися таким чином: у 120 студентів (41,7%) відмічаємо середній рівень розвитку даного виду рефлексії, у 112 майбутніх учителів початкової школи (38,9%) – низький рівень, і у 56 (19,4%) респондентів рівень розвитку особистісної рефлексії відповідає достатньому і високому рівню разом.

Для конкретизації даних рівня розвитку рефлексивних умінь стосовно основних видів дидактичної діяльності – планування, конструювання, проектування, контролю, корекції та оцінки, студентам пропонувалося розв'язати низку дидактичних завдань та ситуацій.

В оцінці рефлексивних умінь кожного виду в контексті дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи ми спирались на критерії щодо структурних особливостей орієнтовної основи дій, властивих рефлексивному умінню певного виду та на узагальнені показники їх сформованості (§1.3), враховуючи особливості проектування, конструювання, реалізації, контролю, корекції та оцінки процесу навчання у початковій школі.

Для визначення рівня сформованості у майбутніх учителів початкових класів прогностичних рефлексивних умінь, їм пропонувалося наступне дидактичне завдання, складаючи план-конспект уроку з теми: «Ґрунт» (предмет: «Я і Україна» 2 клас, підручник авторів Н.Бібік, Н.Коваль, враховуючи його мету та тип (засвоєння нових знань), відповідно етапу актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду, обрати відповідну до нього частину змісту навчального

матеріалу, розробити алгоритм мікродіяльностей вчителя і учнів. Рівень навчальних можливостей учнів при цьому – високий. У процесі конструювання кожної дидактичної клітиночки (за В.І.Бондарем), студентам рекомендується фіксувати власні думки, майбутні дії та труднощі, супроводжуючи їх детальним обґрунтуванням.

Оцінка рівня розвитку перспективних (прогностичних) рефлексивних умінь майбутніх учителів початкових класів стосовно дидактичної діяльності здійснювалась за наступними рівнями.

Високий рівень розвитку прогностичних рефлексивних умінь - у процесі конструювання дидактичної клітиночки уроку студент правильно і точно формулює цільове завдання, проміжний результат, обирає найбільш оптимальні навчальні завдання, методи, форми, засоби взаємодії з учнями, призупиняючи поступальний хід конструктивної діяльності, супроводжуючи власний вибір чіткими аргументами, об'єктивним аналізом та прогнозом як власних досягнень, так і рівня навченості учнів. Достатній рівень розвитку прогностичних рефлексивних умінь – відповідно дидактичних вимог майбутній вчитель правильно формулює цільове завдання, передбачаючи проміжний результат. Підбір методів, форм та засобів навчання супроводжує загальним аналізом та поясненнями. Середній рівень – під час конструювання дидактичної клітиночки, студент частково правильно формулює цільове завдання та проміжний результат мікродіяльності, формально підбираючи методи, форми та засоби взаємодії з учнями, супроводжує власні дії та їх послідовність частковою аргументацією, усвідомленням та осмисленням. Низький рівень – розробляючи дидактичну клітиночку, студент допускає помилки у формулюванні цільового завдання та проміжного результату, підборі методів, засобів та форм організації навчальної діяльності учнів. Обґрунтування, осмислений аналіз та пояснення власних дій майже відсутні.

У таблиці 2.7 нами представлений кількісний аналіз отриманих даних з цього питання:

Таблиця 2.7

Показники рівнів сформованості прогностичних рефлексивних умінь студентів стосовно майбутньої дидактичної діяльності

Рівні сформованості прогностичних рефлексивних умінь	Кількість студентів	%
Високий	28	9,7
Достатній	42	14,6
Середній	105	36,5
Низький	113	39,2

Як видно з таблиці, 105 і 113 студентів (36,5% і 39,2% ) мають, відповідно, середній і низький рівні розвитку прогностичних рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності. Разом це складає 218 (75,7%) респондентів. На жаль, високим і достатнім рівнем сформованості цього виду рефлексивних умінь володіють лише 70 (24,3%) осіб від загальної кількості респондентів.

Для визначення рівня розвитку ситуативних рефлексивних умінь, студентам пропонувалося розв'язати дидактичну ситуацію: уявіть собі, що після детально сконструйованої вами у попередньому завданні дидактичної клітинки, ви реалізуєте її на уроці. Згодом, розумієте, що не досягли запланованого проміжного результату. Наприклад, у дітей не сформувалися знання, уміння, поняття. Що ви будете робити і якими, при цьому, будуть ваші думки? Опишіть ваші роздуми і дії, які обумовила дана ситуації. Виділіть основні моменти, на які ви звертали особливу увагу. Що виявилось для вас найважчим у даній ситуації?

Рівні, за якими визначався ступінь сформованості у студентів ситуативних рефлексивних умінь охарактеризуємо далі.

Високий рівень розвитку ситуативних рефлексивних умінь - студент глибоко осмислює дидактичну ситуацію та її елементи, здійснює ситуативний логічний аналіз того, що відбувається в даний момент. Майбутній вчитель співвідносить з предметною дидактичною ситуацією власні дії, координує, контролює та корегує елементи власної діяльності у відповідності із змінюваними умовами.



Достатній рівень розвитку ситуативних рефлексивних умінь - студент вміє виходити у рефлексивну позицію; усвідомлює і виділяє елементи дидактичної ситуації, аналізує власні дії у відповідності до неї, оцінює, контролює їх та зазнає незначних труднощів у корекції власних дій. Але майбутній вчитель знаходить найбільш оптимальний розв'язок ситуативної проблеми. Середній рівень розвитку ситуативних рефлексивних умінь – студенту важко зосередитись на власних мисленневих процесах, він фрагментарно намагається аналізувати причини виникнення даної дидактичної ситуації. Майбутній учитель дає формальну оцінку власним діям і формулює висновки, у зв'язку з чим, проблему розв'язує поверхово. Низький рівень розвитку ситуативних рефлексивних умінь – студент не вміє здійснювати вихід у рефлексивну позицію, не здатний виділити складові даної дидактичної ситуації та усвідомити її причини, вагається у визначенні об'єктивної оцінки та висновків, в результаті чого йому не вдається сконструювати нові рішення і відкорегувати власні дії. Може взагалі відмовитись від розв'язання проблеми.

Результати дослідження рівня розвитку ситуативних рефлексивних умінь студентів стосовно їх дидактичної діяльності представлено у таблиці 2.8:

*Таблиця 2.8*

Показники рівнів сформованості ситуативних рефлексивних умінь студентів стосовно майбутньої дидактичної діяльності

Рівні сформованості ситуативних рефлексивних умінь	Кількість студентів	%
Високий	9	3,1
Достатній	14	4,9
Середній	118	41
Низький	147	51

Як бачимо, найнижчі показники розвитку серед всіх видів рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності майбутніх учителів початкових класів мають ситуативні. Причому кількість студентів із низьким - 147 осіб (51%) - і

середнім – 118 студентів (41%) - рівнями разом складають 265 осіб (92%.) А це досить тривожна цифра, яка говорить про невміння або труднощі у майбутніх учителів молодших класів аналізувати та усвідомлювати власні дії у поточній дидактичній ситуації, і як наслідок цього – приймати правильні рішення або корегувати їх, що негативно впливатиме на ефективність навчального процесу.

З метою визначення ступеня сформованості у майбутніх учителів початкових класів ретроспективних рефлексивних умінь дидактичної діяльності, їм пропонувалось розв'язати наступне дидактичне завдання: проаналізуйте та оцініть спроектовану вами дидактичну клітиночку після проведення уроку за таким алгоритмом:

1. Поверніться у своїх роздумах до ситуації реалізації запланованої вами мікродіяльності та уявіть себе стороннім спостерігачем.

2. Визначіть ступінь досягнення проміжного результату та детально зупиніться на допущених вами помилках:

а) проаналізуйте змістове забезпечення дидактичної клітиночки з огляду на характер опрацювання його учнями і відповідність реалізації завдань виховання і розвитку;

б) спробуйте об'єктивно оцінити використані на уроці методи навчання (за джерелом подачі інформації, логікою розгортання змісту, рівнем пізнавальної активності учнів);

г) обґрунтуйте ефективність застосування методів навчання, конкретних прийомів, дій та логічних операцій відповідно до ланки процесу засвоєння знань, якій відповідає дане цільове завдання; дайте характеристику проміжного результату;

д) визначіть доцільність використання обраних вами форм організації процесу навчання;

3. Опишіть шляхи усунення виявлених недоліків.

Рівні сформованості ретроспективних рефлексивних умінь у контексті дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи представляємо у таблиці 2.9.

Високий рівень розвитку ретроспективних рефлексивних умінь - майбутній учитель аналізує власну дидактичну діяльність з об'єктивної точки зору, дивлячись на себе ніби «зі сторони»; повністю розуміє, усвідомлює і структурує вже здійснену дидактичну діяльність; визначає передумови, мотиви, етапи і результати, отриманого у минулому досвіду; здійснює корекцію допущених помилок. Достатній рівень - студент володіє умінням абстрагуватися від щойно здійсненої дидактичної діяльності; осмислює та аналізує її етапи; виділяє власні похибки та причини, через які були допущені помилки. Середній рівень – студент аналізує власну дидактичну діяльність, дотримуючись запропонованого алгоритму; оцінка здійсненої діяльності є суб'єктивною; студент частково виділяє власні помилки, але не може проаналізувати причини їх виникнення. Низький рівень – студенту важко зайняти позицію «поза діяльністю, яка вже відбулась», і як результат – адекватно її оцінити; він не бачить власних помилок та не може виділити умови, які до цього призвели.

Отримані результати діагностики рівня сформованості ретроспективних умінь у майбутніх учителів початкової школи нами було систематизовано у таблиці 2.9:

*Таблиця 2.9*

Показники рівнів сформованості ретроспективних рефлексивних умінь студентів стосовно майбутньої дидактичної діяльності

Рівні сформованості ретроспективних рефлексивних умінь	Кількість студентів	%
Високий	22	7,6
Достатній	55	19,1
Середній	137	47,6
Низький	74	25,7

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок про те, що 77 (26,7%) студентів вміють аналізувати здійснену діяльність свідомо, визначаючи власні помилки, застосовуючи відповідні корекційні дії на високому і достатньому

рівнях. Частково володіють даними уміннями 137 (47,6%) студентів, що відповідає середньому рівню. 74 (25,7%) майбутні учителі початкової школи не вміють об'єктивно аналізувати власну здійснену дидактичну діяльність, а значить свідомо визнати і виправити власні помилки.

Ступінь сформованості у студентів інтелектуальних рефлексивних умінь дидактичної діяльності вчителя початкових класів визначався з допомогою наступного дидактичного завдання: пригадайте та опишіть допущену вами під час проведення уроку дидактичну помилку. Відслідкуйте хід вашої інтелектуальної діяльності на предмет її аналізу. Виділіть і, по-можливості, назвіть етапи здійснення вами довільної регуляції мисленнєвої діяльності: від моменту знаходження помилки до її корекції. Прокоментуйте хід ваших думок та дій в процесі знаходження правильного рішення.

Рівні сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь студентів в процесі дидактичної діяльності визначались наступним чином.

Високий рівень розвитку інтелектуальних рефлексивних умінь - студент легко зосереджується на власній інтелектуальній діяльності, фіксує труднощі, помилки, схематизує, моделює та узагальнює проміжні результати діяльності; оцінює, аналізує і конкретизує власні дії, співставляючи їх з еталоном, формулює запитання; робить припущення, які реалізуються у ствердженнях, усвідомлює засоби знаходження конструктивного рішення. Достатній рівень розвитку інтелектуальних рефлексивних умінь - майбутній вчитель демонструє готовність до відстеження власної мисленнєвої діяльності; фіксує помилки і труднощі, висуває питання і оцінює власні дії; зіставляючи власну діяльність із зразком, аналізує її, робить припущення щодо пошуку правильного рішення. Середній рівень розвитку інтелектуальних рефлексивних умінь – студент потребує додаткової мотивації у формуванні установки на відслідковування власної інтелектуальної діяльності; фіксує труднощі і помилки, але оцінює їх поверхово, епізодично, тому потребує допомоги у знаходженні конструктивного рішення. Низький рівень розвитку інтелектуальних рефлексивних умінь – у студента частково сформовані процеси установки та фіксації здійсненої діяльності; після

тривалого пошуку помилок, він відмовляється від подальшого розв'язання та корекції проблеми.

Результати діагностики рівня сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь студентів в процесі здійснення дидактичної діяльності представлено у таблиці 2.10:

*Таблиця 2.10*

Показники рівнів сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь студентів стосовно майбутньої дидактичної діяльності

Рівні сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь	Кількість студентів	%
Високий	21	7,3
Достатній	27	9,4
Середній	129	44,8
Низький	111	38,5

Представлені у таблиці дані свідчать, що майже у половини респондентів - 129 (44,8%) - рівень розвитку інтелектуальних рефлексивних умінь відповідає середньому. У значній кількості майбутніх учителів початкових класів інтелектуальні рефлексивні уміння знаходяться на низькому рівні розвитку – 111 (38,5%). І всього 48 (16,7%) студентів мають високий і достатній рівні сформованості цього виду рефлексивних умінь.

Комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння майбутніх учителів початкової школи у процесі їх дидактичної діяльності, окрім тестування за методикою А.В.Карпова [103], досліджувалися за допомогою спостереження під час проходження педагогічної практики вчителями, методистами, а також самооцінки студентів.

Так, експертам за допомогою спостереження пропонувалося оцінити рівень розвитку комунікативно-кооперативних умінь студентів стосовно їх дидактичної діяльності за п'ятибальною шкалою. Студенти отримали можливість оцінити рівень розвитку цього виду рефлексивних умінь у самих себе (Додаток Ж).

Метод самооцінки студентами та експертами рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь стосовно потенційної дидактичної діяльності дозволив нам отримати кількісні дані, які ми узагальнили у таблиці 2.11.

*Таблиця 2.11*

Показники рівнів сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів стосовно майбутньої дидактичної діяльності

Рівні розвитку комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь	Самооцінка		Оцінка вчителя		Оцінка методиста		Середнє арифметичне	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	34	11,8	21	7,3	17	5,9	24	8,3
Достатній	39	13,5	32	11,1	28	9,7	33	11,5
Середній	149	51,7	132	45,8	100	34,7	127	44,1
Низький	66	23	103	35,8	143	49,7	104	36,1

Порівнюючи дані самооцінки студентів та незалежних експертів, ми отримали середні показники розвитку комунікативно-кооперативних умінь.

Так, на жаль, третина від загальної кількості респондентів продемонстрували низький рівень розвитку даного виду умінь - 104 особи (36,1%). Майже половина студентів - 127 осіб (44,1%) - має середній рівень розвитку комунікативно-кооперативних умінь, а це свідчить про труднощі, які вони відчують у спілкуванні з оточуючими, в координації та організації навчального процесу в початковій школі. Не мають проблем у спілкуванні та співпраці з учнями, колегами, батьками у процесі дидактичної діяльності тільки 57 (19,8%) студентів (достатній і високий рівні).

Загальні показники рівнів дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи відповідно мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольньо-діагностичного компонентів представимо у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Загальні показники рівнів дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи - відповідно мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольно-діагностичного компонентів

Компоненти дидактичної готовності Рівні дидактичної готовності	Мотиваційно-цільовий		Змістово-процесуальний		Контрольно-діагностичний	
	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%	(к-ть студ.)	%
Високий	47	16,3	26	9	14	4,9
Достатній	64	22,2	88	30,5	40	13,9
Середній	92	32	143	49,7	53	18,4
Низький	85	29,5	31	10,8	181	62,8

Як видно з таблиці 2.12, у більшій половині студентів мотиваційно-цільовий та змістово-процесуальний компоненти дидактичної готовності характеризуються середнім та низьким рівнями розвитку.

Особливо гостро постає проблема сформованості контрольно-діагностичної складової дидактичної готовності випускників спеціальності «Початкове навчання», про що свідчать кількісні показники середнього та низького рівнів.

Узагальнені показники рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи різних видів рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності за результатами тестування, розв'язання дидактичних завдань та оцінки експертів (за кількістю студентів) представимо у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Узагальнені показники рівнів сформованості у студентів - майбутніх учителів початкової школи - різних видів рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності

Рівні сформованості	Рефлексивні уміння	Особистісні (тестування за А.В. Карповим) (к-ть студ.)	Інтелектуальні (розв'язання дид. завдань) (к-ть студ.)	Ретроспективні (к-ть студ.)		Ситуативні (к-ть студ.)		Перспективні (к-ть студ.)		Комунікативно-кооперативні (к-ть студ.)	
				Тестування за А.В. Карповим	Розв'язання дид. завдань	Тестування за А.В.Карповим	Розв'язання дид. завдань	Тестування за А.В.Карповим	Розв'язання дид. завдань	Тестування за А.В.Карповим	Експертна оцінка
Високий		23	21	26	22	11	9	38	28	18	24
Достатній		33	27	59	55	18	14	32	42	23	33
Середній		120	129	131	137	116	118	105	105	127	127
Низький		112	111	72	74	143	147	113	113	120	104

Узагальнені середні показники рівнів сформованості у студентів різних видів рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності за результатами тестування, розв'язання дидактичних завдань та оцінки експертів (у відсотках) зафіксовано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Узагальнені показники рівнів сформованості у студентів різних видів рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності

Рівні сформованості	Рефлексивні уміння	Особистісні (тестування за А.В. Карповим) (к-ть студ.)	Інтелектуальні (розв'язання дидактичних завдань) (к-ть студ.)	Ретроспективні (%)		Ситуативні (%)		Перспективні (%)		Комунікативно-кооперативні (%)	
				Тестування за А.В. Карповим	Розв'язання дидактичних завдань	Тестування за А.В.Карповим	Розв'язання дидактичних завдань	Тестування за А.В.Карповим	Розв'язання дидактичних завдань	Тестування за А.В.Карповим	Експертна оцінка
Високий		8	7,3	9	7,6	3,8	3,1	13,2	9,7	6,2	8,3
Достатній		11,4	9,4	20,5	19,1	6,3	4,9	11,1	14,6	8	11,5
Середній		41,7	44,8	45,5	47,6	40,3	41	36,5	36,5	44,1	44,1
Низький		38,9	38,5	25	25,7	49,6	51	39,2	39,2	41,7	36,1



Узагальнені середні показники кількості студентів з відповідними рівнями сформованості у них рефлексивних умінь різних видів стосовно дидактичної діяльності представимо у таблиці 2.15:

Таблиця 2.15

Узагальнені середні показники кількості студентів відповідно рівнів сформованості рефлексивних умінь різних видів стосовно дидактичної діяльності

Рівні сформованості \ Рефлексивні уміння	Особистісні (к-ть студ.)	Інтелектуальні (к-ть студ.)	Ретроспективні (к-ть студ.)	Ситуативні (к-ть студ.)	Перспективні (к-ть студ.)	Комунікативно-кооперативні (к-ть студ.)
Високий	23	21	24	10	33	21
Достатній	33	27	57	16	37	28
Середній	120	129	134	117	105	127
Низький	112	111	73	145	113	112

Узагальнимо отримані нами попередю кількісні дані, визначивши середні показники рівнів сформованості всіх груп рефлексивних умінь у відсотках (таблиця 2.16).

Таблиця 2.16

Узагальнені середні показники кількості студентів відповідно рівнів сформованості у них рефлексивних умінь різних видів (у відсотках)

Рівні сформованості \ Рефлексивні уміння	Особистісні (%)	Інтелектуальні (%)	Ретроспективні (%)	Ситуативні (%)	Перспективні (%)	Комунікативно-кооперативні (%)
Високий	8	7,3	8,3	3,5	11,5	7,3
Достатній	11,4	9,4	19,8	5,6	12,8	9,7

## Продовження таблиці 2.16

Середній	41,7	44,8	46,5	40,6	36,5	44,1
Низький	38,9	38,5	25,4	50,3	39,2	38,9

Упродовж проведення констатувального експерименту, нас цікавило наступне питання: чи є зв'язок між рівнем розвитку рефлексивних умінь студентів і рівнем їх готовності до дидактичної діяльності? Для з'ясування цієї проблеми, ми застосували один з методів математичної обробки даних – кореляційний аналіз, а саме - коефіцієнт кореляції r-Пірсона (Pearson r) [166]. Перш, ніж здійснити статистичну обробку отриманих даних, зауважимо, що коефіцієнт кореляції – це кількісна міра сили та напряму можливого зв'язку двох змінних; приймається значення у діапазоні від -1 до +1 [166].

Сила зв'язку досягає максимуму за умов однозначної відповідності: коли кожному значенню однієї змінної відповідає одне значення іншої змінної (і навпаки), емпіричний взаємозв'язок при цьому співпадає з функціональним лінійним. Показником сили зв'язку є абсолютна (без урахування знаку) величина коефіцієнта кореляції [166, с.64-72].

Коефіцієнт кореляції r-Пірсона застосовується для вивчення взаємозв'язку двох метричних змінних, які вимірювалися на однаковій вибірці. Нас цікавило, чи є взаємозв'язок і взаємозалежність між рівнем дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи та ступенем сформованості у них рефлексивних умінь? Для відповіді на це запитання, ми сформулювали наступні гіпотези:

$H_0$ : між рівнем сформованості у майбутнього вчителя початкової школи рефлексивних умінь та рівнем його дидактичної готовності відсутній стійкий кореляційний взаємозв'язок: рівень дидактичної готовності студента не залежить від рівня розвитку у нього рефлексивних умінь.

$H_1$ : між рівнем сформованості у майбутнього вчителя початкової школи рефлексивних умінь та рівнем його дидактичної готовності існує стійкий

кореляційний взаємозв'язок: рівень дидактичної готовності студента залежить від рівня розвитку у нього рефлексивних умінь.

Спочатку, ми виміряли обидва цих показника – рівень дидактичної готовності і рівень сформованості рефлексивних умінь у кожного члена вибірки. Всього – 288 осіб. Розрахункові дані для вивчення взаємозалежності показників за коефіцієнтом кореляції r-Пірсона зведені у таблицю, представлену нами у Додатку 3.

Зведена інформація щодо середніх показників рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до дидактичної діяльності та ступеня сформованості у них рефлексивних умінь представлена нами у таблиці 2.17 та у діаграмі (рис. 2.1).

*Таблиця 2.17*

Показники рівнів дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи - та сформованості у них рефлексивних умінь (результати констатувального експерименту)

Показники Назва рівнів	Дидактична готовність		Рефлексивні уміння	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Високий	29	10,1	22	7,6
Достатній	64	22,2	33	11,5
Середній	96	33,3	122	42,4
Низький	99	34,4	111	38,5



Рис. 2.1 Діаграма показників рівнів дидактичної готовності студентів - майбутніх учителів початкової школи - та ступеня сформованості у них рефлексивних умінь.

На основі отриманих математичних даних (Додаток 3) спочатку підрахуємо суми всіх значень показників рівнів дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи, потім - сформованості у них рефлексивних умінь для обрахунку відповідних середніх значень  $M_x$  і  $M_y$ , де  $X$  - показник дидактичної готовності, а  $Y$  - показник сформованості рефлексивних умінь.

$M_x = 2,08$ ;  $M_y = 1,88$ . Отже:  $M_x = 599 : 288 = 2,08$ ;  $M_y = 542 : 288 = 1,88$ .

Надалі, для кожного досліджуваного, обчислювалися відхилення від середнього: для  $X$  і для  $Y$ . Кожне відхилення від середнього підносилося в квадрат. Остання графа таблиці (Додаток 3) містить результат множення двох відхилень від середнього для кожного досліджуваного.

Суми цих відхилень для кожної змінної повинні дорівнювати нулю (з точністю до похибки відхилень). Сума квадратів відхилень є необхідною для обчислення стандартних відхилень за наступними формулами - (2.1) і (2.2).

(2.1)

$$\sigma_x = \sqrt{\frac{(x_i - M_x)^2}{(N - 1)}} = \sqrt{\frac{277,16}{287}} = \sqrt{0,9657} = 0,9827$$

(2.2)

$$\sigma_y = \sqrt{\frac{(y_i - M_y)^2}{(N-1)}} = \sqrt{\frac{227,99}{287}} = \sqrt{0,7943} = 0,8912$$

Сума добутку відхилень, дає нам значення чисельника, добуток стандартних відхилень та  $(N - 1)$  – значення знаменника формули коефіцієнта кореляції. Отже, за формулою (2.3) коефіцієнта кореляції К. Пірсона отримуємо:

(2.3)

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - M_x) \cdot (y_i - M_y)}{(N-1)\sigma_x \sigma_y}$$

$$r_{xy} = \frac{199,72}{287 \cdot 0,9827 \cdot 0,8912} = \frac{199,72}{251,3495} = 0,79459 = 0,8$$

У свою чергу, для отримання більш точної та достовірної інформації скористаємось альтернативною формулою (2.4):

(2.4)

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - M_x) \cdot (y_i - M_y)}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - M_x)^2 \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - M_y)^2}}$$

$$r_{xy} = \frac{199,72}{\sqrt{277,16 \cdot 227,99}} = \frac{199,72}{\sqrt{63'189,71}} = \frac{199,72}{251,37563} = 0,79 = 0,8$$

За градацією величин відповідно до сили зв'язку, з'ясуємо наявність (або відсутність) зв'язку між рівнем готовності до дидактичної діяльності та ступенем сформованості рефлексивних умінь:

$r \leq 0,3$  – слабкий зв'язок (менше 10% від загальної частки дисперсії);

$0,3 < r \leq 0,7$  – помірний зв'язок (від 10 до 50% від загальної дисперсії);

$r > 0,7$  – сильний, тісний зв'язок (50% і більше від загальної частки дисперсії) [166, с.75].

Наш коефіцієнт кореляції становить 0,8, що дає можливість стверджувати про тісний та сильний зв'язок між показниками рівня готовності до дидактичної діяльності та ступенем сформованості рефлексивних умінь студентів – майбутніх учителів початкових класів, оскільки «...сильна, або, висока кореляція – це кореляція з коефіцієнтом  $r > 0,7$ » [240].

Отримані нами дані можна вважати достовірними, оскільки у нас був достатньо великий об'єм вибірки.

Отже, в кінці констатувального експерименту отримані нами кількісні дані засвідчили, що середній та низький рівні дидактичної готовності з 288 осіб мають відповідно 96 (33,3%) та 99 (34,4%) потенційних вчителів початкових класів, що обумовлено середнім та низьким рівнями розвитку у них рефлексивних умінь, які разом відповідно становлять 122 (42,4%) і 111 студентів (38,5%). А це дає нам підстави для проведення експерименту з цілеспрямованого та спеціально організованого формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь з метою підвищення рівня їх дидактичної готовності.

### **Висновки до другого розділу**

Аналіз змісту, методів та форм організації навчальної діяльності студентів показав, що, на сьогодні, процесу дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи бракує рефлексивної складової, про що свідчать кількісні і якісні показники проведеного нами дослідження.

Констатувальний експеримент проводився нами протягом 2003 – 2004 н.р. на однаковій вибірці студентів кількістю 288 осіб випускних курсів спеціальності «Початкове навчання» Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Слов'янського державного педагогічного університету за участю викладачів педагогіки, методистів, учителів.

Обґрунтуванню та розробці формувального експерименту передувало дослідження сучасного стану сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь як складової їх дидактичної готовності. Тому, констатувальний експеримент здійснювався нами у три етапи.

З метою вивчення факту наявності (відсутності) кореляційного зв'язку між рівнем сформованості у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь та ступенем їх готовності до дидактичної діяльності у констатувальному експерименті, а також - розробки й обґрунтування методики формувального експерименту, ми визначили критерії та рівні дидактичної готовності студентів. Критерії відображають повний цикл дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти, а тому обумовлюють як процесуальну, так і результативну складову дидактичної підготовки – готовність студентів здійснювати дидактичну діяльність у початковій школі. Серед критеріїв дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи виділяємо: мотиваційно-цільовий: спрямованість на майбутню дидактичну діяльність як складову професійно-педагогічної спрямованості вчителя початкової школи; усвідомлення мети, цілей та завдань дидактичної діяльності (мотиваційно-цільовий компонент готовності); когнітивно-операційний: повнота, глибина, конкретність, усвідомленість, гнучкість, узагальненість та системність теоретичних дидактичних знань і реалізація їх через комплекс проєктувально-конструктивних, виконавських та аналітичних загальнодидактичних умінь, враховуючи особливості певного начального предмета початкової школи (змістово-процесуальний компонент готовності) та контрольньо-аналітичний: самооцінка і самоконтроль студентами результатів дидактичної підготовки та діяльності (контрольно-діагностичний компонент готовності).

Кожний з цих критеріїв дидактичної готовності майбутніх учителів, відповідно її основних компонентів проявлявся на чотирьох рівнях: високому, достатньому, середньому та низькому.

Результати констатувального експерименту показали, що високий рівень сформованості дидактичної готовності мали 29 студентів (10,1%), достатній – 64

особи (22,2%), середній – 96 респондентів (33,3%), і низький - 99 (34,4%) випускників спеціальності «Початкове навчання».

Також, було виявлено, що студентів з високим рівнем сформованості рефлексивних умінь - 22 (7,6%), з достатнім – 33 особи (11,5%), середнім – 122 випускники (42,4%) і низьким – 111 респондентів (38,5%).

Кількісний і якісний аналіз отриманих даних констатувального експерименту продемонстрував, що сформованість у студентів загальнодидактичних знань не гарантує ефективного їх застосування на практиці. Часом, не зважаючи на достатній рівень базових дидактичних знань з дидактики, застосування їх студентами відзначалось наявністю певних труднощів або носило формальний, ситуативний, неусвідомлюваний характер. Значна кількість студентів виявилась неспроможною або не здатною виокремити складові конкретної дидактичної ситуації, усвідомити причини ситуативних проблем і труднощів, відслідкувати хід власної мисленнєвої діяльності, об'єктивно оцінити та проаналізувати перспективи і результати власних дидактичних дій, а також самостійно відкорегувати їх. Детальний аналіз показників рівнів сформованості у випускників спеціальності «Початкове навчання» рефлексивних умінь показав, що найменш розвиненими у них є ситуативні та інтелектуальні рефлексивні уміння. Тривожною тенденцією можна вважати те, що більша половина респондентів мали низький та середній рівні сформованості рефлексивних умінь стосовно планування, проектування, конструювання, організації, контролю та оцінки процесу навчання у початковій школі. Отже, загальнодидактичні уміння більшості студентів виявились не контрольованими свідомістю, а значить – малорухливими і малодієвими.

Результати проведеного нами констатувального експерименту засвідчили, що між рівнем сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь та рівнем їх дидактичної готовності існує стійкий кореляційний взаємозв'язок: рівень дидактичної готовності студентів залежить від рівня розвитку у них рефлексивних умінь (коефіцієнт кореляції  $r$ -Пірсона становить 0,8). Отримані дані можна вважати достовірними, оскільки у нас був



достатньо великий об'єм вибірки. Таким чином, ми довели, що рефлексивні вміння виступають органічною складовою дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи.

Низький і середній рівні сформованості рефлексивних умінь стосовно планування, проектування, конструювання, організації, контролю та оцінки процесу навчання у початковій школі у більшій половині студентів, обумовили розробку та впровадження експериментальної роботи з цілеспрямованого формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь з метою якісного підвищення ступеня їх дидактичної готовності.

### РОЗДІЛ 3

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

### 3.1. Структурно-функціональна модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки

Моделювання виступає методом наукового пізнання, що презентує відтворення характеристик певного об'єкта на іншому, який спеціально створений для їх вивчення. Останній представляє собою модель, тобто об'єкт, який має подібність у деяких аспектах до прототипу та слугує засобом опису (пояснення) або прогнозування поведінки прототипу [12].

Розробивши теоретичну модель структури педагогічної діяльності (важливою складовою якої є дидактична), В.А.Семиченко вказує на інваріантність її структурних компонентів компонентам системи підготовки майбутнього вчителя. Ця наукова позиція є для нашого дослідження слушною, оскільки за цих умов, дидактична готовність потенційного вчителя початкових класів і його майбутня дидактична діяльність не вступатимуть у конфлікт «відірваності теорії від практики». Як доречно зазначає науковець: «цю модель зручно використовувати під час розгляду поточних дій з метою аналізу поведінки та чинників, що її зумовлюють. Вона забезпечує впорядкування рефлексивного супроводу поведінки людини, усвідомлення нею того, що відбувається, або в момент прояву активності, або після нього» [237, с. 293].

Перед нами стоїть завдання побудувати теоретичну модель формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь та експериментально перевірити її у практиці дидактичної підготовки студентів. Таким чином, наша

модель представлятиме ідеальну та матеріально реалізовану систему формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» рефлексивних умінь з метою підвищення рівня їх дидактичної готовності.

Модель формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь ґрунтується на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях, керуючись певними принципами та умовами її організації і функціонування.

Відповідно до філософського рівня методологічних знань, модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки базується на гуманістичному (Г.О.Балл, Ф.Бекон, Дж.Дьюї, Я.-А.Коменський, К.Роджерс, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський та ін.) діалектичному (Г.Гегель, Ф.Енгельс, К.Маркс), екзистенційному (М.О.Бердяєв, О.Ф.Большов Ж.П.Сартр, М.Хейдеггер, К.Ясперс та ін.) підходах [282]. Зазначені філософські напрями визначають основу і підстави для теоретичної та подальшої практичної реалізації моделі формування у потенційного вчителя початкових класів рефлексивних умінь як взаємодії суб'єкта навчального процесу з освітнім середовищем, в основу якого покладено принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. В процесі дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи гуманістичний підхід повинен мати не декларативний характер, а реалізуватися шляхом створення умов для розвитку особистості та потенційних можливостей майбутнього спеціаліста. Саме гуманістичний, діалектичний та екзистенційний підходи дозволяють визначити найбільш суттєві характеристики особистості майбутнього вчителя початкової ланки освіти, можливості самореалізації, з урахуванням його потреб, інтересів, здібностей та свобод.

На загальнонауковому рівні, методологічною основою моделі формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь є системний підхід (П.К.Анохін [11], В.С.Анфілатов [12], С.І.Архангельський [13], В.П.Безпалько [23], Б.П.Бітінас [28], Б.З.Вульфів [50], В.І.Загвязинський [73], Ф.Ф.Корольов [114], Н.В.Кузьміна [126], О.Т.Куракін [129], Г.І.Легенький [134], В.П.Мізінцев [154], Л.І.Новікова [172], М.П.Пальянов [183], О.М.Саранов [227],

Ю.П.Сокольніков [256], Н.М.Таланчук [266], П.Т.Фролов [289] та ін.), в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем. Даний підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманіття типів зв'язків у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину [239].

Розроблена нами модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи представляє собою дидактичну систему теоретичного і практичного характеру, оскільки «...системний підхід у педагогічному дослідженні вимагає не тільки попереднього моделювання досліджуваного об'єкта, але й розробки та дотримання ряду обмежувальних правил в експериментальній перевірці реалізації теоретичної моделі» [126, с.91]. Серед різноманіття видів систем, дидактична система у вигляді моделі формування у студентів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки є соціальною [257, с. 668-674 ], реальною (за походженням), складною (за рівнем складності), відкритою (за характером взаємодії із навколишнім середовищем), динамічною (за ознакою мінливості), ймовірною (за способом детермінації), цілеспрямованою (за наявністю цілей), самокерованою (за ознакою керованості). За умов цілеспрямованості та динамічності, їй притаманні ще й розвиваючі властивості [302, с.9].

У нашому випадку, цілеспрямоване і послідовне формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки, сприятиме розвитку у них базових дидактичних умінь як складових комплексних кваліфікаційних умінь (ККУ), високий рівень сформованості яких обумовлюватиме підвищення рівня дидактичної готовності як передумови ефективної дидактичної діяльності.

Модель формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь є складною системою, оскільки має властивість поліструктурності, яка представлена ієрархією підсистем і метасистеми. У якості метасистеми виступає об'єкт нашого дослідження – дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи. Системотвірним компонентом системи дидактичної підготовки у нашому дослідженні є формування у потенційних учителів початкової ланки

освіти рефлексивних умінь, які сприяють підвищенню ефективності і якості їх дидактичної готовності. У якості головних суб'єктів системи формування рефлексивних умінь виступають: студент - майбутній учитель початкової школи і викладач – суб'єкти, які обумовлюють функціонування та розвиток системи і представляють собою рефлексивну підсистему (викладач-студент), здатну відтворювати в середині себе інформаційні процеси та генерувати нову інформацію [129].

Наша дидактична система представлена моделлю формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь і обумовлюється диференціацією відповідальності щодо вибору дій у конкретній ситуації між двома та більше індивідами (групами індивідів), де хтось бере ініціативу на себе; але самоосвіта, самовиховання та саморозвиток студента, є важливою передумовою успішності та дієвості цієї системи [126], що визначає особистісну спрямованість останньої.

Так як формування рефлексивних умінь здійснюється у процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, модель включає в себе її компоненти і етапи. Мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та контрольнo-діагностичний компоненти на момент закінчення студентами вищого педагогічного навчального закладу трансформуються в одноіменні результативні складові дидактичної готовності. Етапи дидактичної підготовки представлені: підготовчим, базовим, перетворювальним та інтеграційним. Процес формування рефлексивних умінь обумовлений стадіями (стадія формування особистісних, перспективних та ретроспективних умінь; стадія формування інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь; стадія формування комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь та стадія синтезу всіх видів рефлексивних умінь) і процесуальними (процедурними) етапами формування рефлексивних умінь (цільовим, когнітивним, операційним, конструктивним та аналітико-регулятивним). Таким чином, модель формування рефлексивних умінь у студентів спеціальності «Початкове навчання» характеризується структурністю, функціональністю та інтегративністю її системотвірних підструктур.

Отже, на рівні теоретичних узагальнень [11; 14; 110; 126; 318] можна констатувати, що розробленій нами моделі формування рефлексивних умінь у студентів - майбутніх учителів початкової школи - притаманні наступні системні ознаки: компонентна, структурна, функціональна, інтеграційна та цілеспрямовуюча.

На конкретно-науковому рівні модель формування у студентів рефлексивних умінь ґрунтується на синергетичному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, антропологічному, компетентнісному, полісуб'єктному та рефлексивному підходах.

Ознаки відкритості, складності, самокерованості, поліфункціональності, динамічності системи формування рефлексивних умінь вказують на її синергізм (В.І.Андрєєв [7], Л.Я.Зоріна [90], В.І.Редюхін [210], Н.М.Таланчук [266]), оскільки процес оволодіння студентами рефлексивними механізмами дидактичної діяльності має на меті не тільки підвищення рівня їх дидактичної готовності, а й особистісного росту шляхом саморозвитку, самоуправління, самоорганізації та самоосвіти. З позицій синергетичного підходу центром нашого експериментального дослідження виступають якісні зміни в особистісній сфері майбутнього вчителя початкових класів і його дидактичній підготовці шляхом формування рефлексивних умінь. Також, ми поділяємо думку М.Міріманової про те, що рефлексія є механізмом розвитку самоорганізуючих систем [155], якою є особистість студента.

З позицій діяльнісного підходу дидактична підготовка у вищому навчальному педагогічному закладі освіти відбувається через оволодіння студентами досвідом майбутньої дидактичної діяльності. Досвід будь-якого виду діяльності складають уміння. Оскільки рефлексія є невід'ємною складовою процесу мислення і діяльності [308], можна припустити, що володіючи системою рефлексивних умінь, майбутній учитель початкової школи стає активним суб'єктом самонавчання, відповідальним за власний продукт освітньої діяльності – дидактичну готовність, яка є складним особистісно-діяльнісним утворенням. Високий рівень сформованості у потенційного вчителя початкових класів

рефлексивних умінь сприятиме свідомій підготовці до майбутньої дидактичної діяльності, цілеспрямованому особистісному самовдосконаленню, що визначатиме рівень і якість його загальнопедагогічної готовності до діяльності професійної.

Центральною ланкою особистісно орієнтованого підходу в освіті є безперервний розвиток особистості тих, хто навчається [21; 84; 197; 316]. У свою чергу, Д.Г.Левітес звертає увагу на особистісно орієнтований підхід в освіті, який притаманний, найбільшою мірою, філософії відкритої освіти, що передбачає не тільки розвиток, але і саморозвиток, самоактуалізацію особистості, а тому повинен бути спрямований на індивідуально-психологічні особливості того, хто навчається [138]. Ми погоджуємося з думкою А.В.Коржуєва, В.А.Попкова та О.Л.Рязанової, що: «Особистісно орієнтована освіта акцентує увагу на розвитку особистісно-сислової сфери студентів, характерною ознакою якої є їх ставлення до дійсності, що пізнається, усвідомлення її цінності, пошуків причин та смислу того, що відбувається навкруги, інакше кажучи, уміння рефлексувати» [113, с.18]. У контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти, ключовими є процеси саморозвитку, самоосвіти, саморегуляції, самовиховання, які повинні реалізуватися через потребу майбутнього вчителя початкової школи у самовизначенні, самовираженні, самореалізації та самоактуалізації.

Застосування особистісно орієнтованої парадигми освіти у вищій педагогічній школі вимагає від викладача подолання власних стереотипів в організації рефлексивного навчального середовища і створення оптимальних умов для формування й розвитку у студентів системи загальнодидактичних і рефлексивних умінь у комплекси - комплексні кваліфікаційні уміння (ККУ), визначені у Державних стандартах вищої освіти України за спеціальністю «Початкове навчання» [53]. Високий рівень сформованості у студентів загальнодидактичних знань і вмінь як складових ККУ сприятиме ефективній реалізації ними дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи. Так як окремі ККУ містять у своєму змісті рефлексивні аспекти (див.§2.1), з метою реалізації останніх у майбутній дидактичній діяльності,

виникає потреба у цілеспрямованому формуванні у студентів рефлексивних умінь.

Кількісні і якісні результати даних констатувального експерименту дають нам підстави вважати рефлексію складовою дидактичної готовності, майбутньої компетентності потенційного вчителя початкових класів і засобом їх формування.

Недостатня увага, яка приділяється визначенню системи рефлексивних умінь та їх формуванню у дидактичній теорії та практиці, спричинила розробку та впровадження нами моделі формування рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Таким чином, формуючи у майбутніх учителів початкової школи рефлексивні уміння в процесі їх дидактичної підготовки, ми забезпечуємо не декларативний, а дієвий характер особистісно орієнтованого, компетентнісного та рефлексивного підходів у навчанні студентів. Адже, у майбутній дидактичній діяльності рефлексія спонукатиме потенційного вчителя початкової ланки освіти конструювати та організовувати навчальний процес на засадах співпраці вчителя і учнів, спрямованої на індивідуальну самореалізацію дитини, розвиток її особистісних якостей. Вчитель початкової школи, який активно реалізує власні рефлексивні уміння у процесі викладання, організує навчальний процес не засобами «передачі знань, умінь і навичок», а створює для молодшого школяра таке освітнє середовище (в якому б, він, навчаючись, розвивався як унікальна, неповторна особистість) може вважатись справжнім педагогом. Власне, модель формування рефлексивних умінь, передбачає створення рефлексивного навчального середовища не тільки з метою якісної дидактичної підготовки студентів, а й особистісного їх розвитку та самовдосконалення.

Спираючись на антропологічний підхід у процесі розробки та впровадження експериментальної моделі формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкових класів, ми намагалися створити умови для виявлення та дослідження студентами власних індивідуальних особливостей, характеристик, здібностей та умінь на предмет їх відповідності майбутній дидактичній діяльності, з метою їх саморозвитку та самокорекції з допомогою викладача. Студент у контексті нашої



моделі є центральною ланкою, яка інтегрує наші формувальні впливи, тому ми схильні розглядати його як складну біо-психо-соціо-культурну систему, особливості якої органічно накладаються на рефлексивно орієнтовану навчальну діяльність, яку організує викладач, а згодом – і сам майбутній учитель початкових класів [27; 143; 281].

Майбутня дидактична компетентність студента спеціальності «Початкове навчання» базується на загальнодидактичних знаннях, уміннях, і виявляється у здатності здійснювати адекватний дидактичній ситуації вибір, залежно від об'єктивної оцінки себе у ній, а це, безпосередньо, – сфера рефлексії. Без умінь рефлексивної діяльності, майбутній вчитель початкової школи буде не здатний до свідомого та осмисленого викладання, а також самовдосконалення засобами власної дидактичної діяльності. Тому, ґрунтуючись на компетентнісному підході в сучасній освіті (В.І.Бондар, С.П.Бондар, І.О.Зимня, А.В.Карпов, А.К.Маркова, В.О.Метаєва, Дж.Равен, Ю.Г.Татур, О.Я.Савченко, А.В.Хуторської, І.М.Шапошнікова та ін.), впровадження нашої експериментальної моделі, покликане сприяти оволодінню студентами досвідом майбутньої дидактичної діяльності шляхом формування у них рефлексивних умінь. Як ми зауважували раніше, рефлексія як метакомпетентність, є обов'язковим утворенням особистості вчителя, а тому - детермінантою для всіх типів професійно-педагогічних компетентностей, у тому числі і дидактичної. Становлення системи загальнодидактичних умінь як складових дидактичних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи, на наш погляд, суттєво залежить від ступеня сформованості і досвіду застосування рефлексивних умінь. Рефлексивні уміння як «метаутворення», на нашу думку, виконують інтегруючу, організуючу та координуючу функцію відносно всієї системи педагогічних умінь вчителя, у тому числі, - і загальнодидактичних.

З точки зору полісуб'єктного підходу (О.С.Березюк, М.М.Бахтін, Т.О.Флоренська, О.О.Ухтомський, В.А.Кан-Калик та ін.), ми виходили з позицій того, що рефлексивні уміння майбутніх учителів початкових класів позитивно

впливають на характер взаємодії між суб'єктами навчального процесу у ВНЗ – студентами і викладачами, студентами і студентами. Адже комунікативно-кооперативна рефлексія забезпечує конструктивну співпрацю між ними з метою формування у студентів готовості до дидактичної діяльності. Отже, формування у студентів рефлексивних умінь сприяє позитивним міжособистісним контактам, взаємопорозумінню та узгодженості між учасниками навчального процесу.

Дуже важливим для нашої експериментальної моделі є власне рефлексивний підхід, яким ми керувалися у її розробці та впровадженні. Цей методологічний підхід передбачає стимулювання внутрішніх зусиль особистості та її саморозвитку (О.С.Анісімов, Б.З.Вульфова, А.В.Карпов, С.Л.Рубінштейн, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, А.В.Хуторської, Г.П.Щедровицький та ін.). На думку Б.З.Вульфової, рефлексія – це особливий вияв індивідуального самоуправління шляхом безпосереднього звернення педагога до внутрішніх духовно-моральних структур особистості [49]. Узагальнюючи позиції науковців від педагогіки, можна зробити висновок про те, що завдяки рефлексивним умінням результативність діяльності вчителя та учнів значно підвищується. У процесі викладання, майбутній вчитель початкової школи повинен свідомо і осмислено здійснювати дидактичну діяльність щодо прогнозування, планування, конструювання, комунікації, організації, аналізу, контролю та корекції навчання молодших школярів, а без рефлексивних умінь – це зробити не можливо.

Технологічний підхід (В.П.Беспалько, Н.О.Морева, Г.К.Селевко, Д.В.Чернілевський, А.С. Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак та ін.) реалізувався нами у процесі впровадження моделі формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь, особливості та деталі якого розглядатимуться нами у §3.2. По суті – технологія цілеспрямованого та спеціально організованого формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в нашому дослідженні представляє собою особистісно орієнтовану дидактичну систему.

Крім методологічних підходів, у процесі розробки та впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів спеціальності «Початкове

навчання», ми керувалися системою дидактичних принципів освітньої діяльності викладачів як організаторів навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, і принципів освітнього процесу, яких повинні дотримуватись студенти як свідомі, активні, повноправні суб'єкти навчання (термін «принцип освітнього процесу» запропоновано А.В.Хуторським, який розглядає його як такий, що «регламентує цілісний освітній процес у динаміці його основного компоненту – освітньої діяльності» [293, с. 87] студентів).

Серед дидактичних принципів, які стосуються реалізації викладачем процесу формування у студентів рефлексивних умінь в контексті їх дидактичної підготовки, ми виділяємо: принцип індивідуалізації навчання (передбачає організацію викладачем навчального процесу відповідно індивідуальних психофізіологічних та вікових особливостей студентів з урахуванням закономірностей функціонування рефлексивних процесів та створення на цій основі умов для розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи та вибору ним індивідуальної освітньої траєкторії); принцип цілісності (експериментальна модель є цілісною системою з визначеною структурою, в якій кожний елемент виконує свою функцію щодо формування у майбутнього вчителя початкових класів рефлексивних умінь, спрямованою на розвиток особистості студента у цілому; передбачає сприйняття та розуміння особистості як цілісної складної, неподільної психічної системи, якій притаманні власна структурно-функціональна організація; єдність екстеріо- та інтеріоризації у процесі становлення студента як суб'єкта навчання); принцип розвитку освітніх потреб майбутніх учителів початкових класів (передбачає створення для студентів умов, які б стимулювали усвідомлення та реалізацію їх навчальних потреб засобами рефлексивних умінь); принцип систематичності і послідовності навчання потенційних учителів початкових класів (у контексті етапності процесу дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відбувається послідовне і систематичне формування певних видів рефлексивних умінь у відповідності з цілями, змістом, формами, методами, засобами навчання, спрямованими на досягнення якісних освітніх результатів); принцип проблемного

навчання (ґрунтується на використанні у процесі формування рефлексивних умінь студентів, проблемних методів навчання з метою розвитку їх самостійності, активності та відповідальності стосовно актуальної навчальної та майбутньої дидактичної діяльності); принцип модульного навчання (відповідає вимогам реформування сучасної вищої педагогічної освіти до європейських вимог у контексті Болонського процесу, специфічними особливостями якого є: наявність модульної програми як певної дидактичної системи, яка забезпечує обов'язкове опрацювання кожного з модулів; чітка структура змісту навчання із забезпеченням навчального процесу інформаційно-предметною системою оцінювання і контролю засвоєння знань, який дозволяє вносити корекцію процесу навчання; адаптація навчального процесу до індивідуальних особливостей і запитів студентів); принцип зв'язку дидактичної теорії та практики (забезпечує органічну взаємодію теоретичної та практичної складових дидактичної підготовки студентів до майбутньої дидактичної діяльності шляхом їх залучення до шкільних реалій з другого по четвертий курси); принцип інтеграції (формування у майбутніх учителів початкової школи ККУ як здатностей виконувати дидактико-методичну виробничу функцію базується на взаємодії змісту загальної дидактики та методик викладання окремих дисциплін шляхом інтеграції рефлексивних, загальнодидактичних та методичних умінь); принцип науковості (передбачає врахування у процесі дидактичної підготовки вчителів початкової школи останніх тенденцій та надбань сучасної дидактичної науки та практики, високий науковий рівень викладання дисциплін педагогічного циклу); принцип рефлексивності навчального середовища (передбачає створення викладачем у процесі дидактичної підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» системи умов для формування та розвитку різних видів рефлексивних умінь); принцип співробітництва у навчальному процесі (забезпечує організацію дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах діалогу, толерантності, взаємоповаги, комунікації та кооперації, а також активне залучення студентів до спільної з викладачами діяльності щодо планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу

навчання); принцип психологічного забезпечення навчального процесу – створення освітнього середовища, де особистість відчуває емоційний комфорт, довіру між всіма учасниками навчального процесу; забезпечення права на помилку.

Також, для студентів як активних суб'єктів навчального процесу, нами було розроблено та запропоновано дотримуватись наступних «принципів учіння»: принцип свідомості навчання – усвідомлення потенційними учителями початкових класів власної траєкторії учіння, осмисленість власних дій та операцій, а також способів діяльності засобами різних видів рефлексивних умінь; принцип «усунення» – уникнення оцінки «погано-добре» в процесі аналізу власної або чужої діяльності, оскільки це суттєво заважає нормальному протіканню процесу рефлексії впродовж здійснення навчальної діяльності; принцип особистісної «включеності» – вміння аналізувати власну навчальну діяльність та її продукти не із-зовні, а з середини, роблячи висновки та приймаючи адекватні рішення, дослідницька самостійність студента, відповідальність за результати власної навчальної діяльності; принцип високої критичності (самокритичності аналізу) – вміння студента бачити та усвідомлювати свої проблеми, якщо вони є, та адекватно їх розв'язувати; принцип особистісного цілепокладання, прогнозування, конструювання, організації та аналізу студентом власної навчальної діяльності (вміння визначати та формулювати власні освітні цілі, планувати, конструювати, організовувати процес навчання й аналізувати його результати, координуючи їх із нормативними вимогами до майбутньої дидактичної діяльності та конкретними навчальними цілями викладача); принцип продуктивності навчання (передбачає орієнтацію у навчанні на особистісний освітній «приріст» студента, який представлено внутрішніми та зовнішніми продуктами його навчальної діяльності [293, с.84]. У нашому випадку, продуктами навчальної діяльності майбутніх вчителів початкової школи, наприклад, є сформованість та дієвість системи рефлексивних умінь, а також їх дидактична готовність); принцип освітньої рефлексії [293, с.87] (процес підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» до дидактичної

діяльності супроводжується його рефлексивним усвідомленням засобами формування різних видів рефлексивних умінь); принцип самостійності навчання (вміння здійснювати планування, організацію, контроль та аналіз власної пізнавальної діяльності, керуючись внутрішніми мотивами та потребами саморозвитку та самовдосконалення).

Ми розглядаємо процес дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи як системний об'єкт, який включає в себе фундаментальні та обов'язкові категорії діяльності: мету, зміст, форми, методи, засоби і результат. Відповідно до нормативних документів, які представляють систему вимог до підготовки вчителя за спеціальністю «Початкове навчання» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр», навчання здійснюється протягом чотирьох років навчання [53; 54].

Рефлексивний аспект кожного з компонентів дидактичної готовності як результату дидактичної підготовки, детально розглянуто нами у §1.2. Тому, мотиваційно-цільовий компонент процесу формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи полягає у забезпеченні взаємозв'язку між мотивами, цілями та потребами в оволодінні різними видами рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності. Змістово-процесуальний (змістовий та операційно-діяльнісний підкомпоненти) - обумовлює формування системи знань щодо рефлексії дидактичної діяльності та різних видів рефлексивних умінь. Формування рефлексивних умінь відбувається на змісті дисциплін педагогічного циклу і педагогічної практики студентів з першого по четвертий курси в органічній єдності з формуванням загальнодидактичних (методичних) знань і вмінь студентів. Центральне місце у нашому дослідженні належить загальній дидактиці як системотвірному джерелу формування загальнодидактичних знань і вмінь стосовно інших дисциплін педагогічного циклу, які доповнюють картину дидактичної діяльності вчителя з різних сторін.

Керуючись принципами послідовності і наступності, процес формування різних видів рефлексивних умінь здійснюється постадійно (стадія формування особистісних, ретроспективних, перспективних рефлексивних умінь; стадія

формування інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь; стадія формування комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь і стадія синтезу всіх видів умінь), а також поетапно: етап цілеутворення (потреба в оволодінні рефлексивним умінням певного виду); когнітивний етап (формування знань теоретичних основ різних видів рефлексивних умінь); операційний та конструктивний етапи (чуттєвий та практичний досвід здійснення рефлексивних дій, прийомів та операцій, властивих певному рефлексивному умінню за допомогою рефлексивно орієнтованих методів і форм організації процесу навчання) та аналітико-регулятивний (діагностика, корекція та аналіз сформованості певного рефлексивного уміння). Як бачимо, процедура формування у майбутніх учителів початкових класів різних видів рефлексивних умінь відповідає їх основним структурним компонентам.

Послідовність стадій формування певного виду рефлексивних умінь є умовною і визначалась даними констатувального експерименту щодо стану сформованості певних видів рефлексивних умінь у випускників вищих педагогічних навчальних закладів та експериментально підтвердженим науковим досвідом фахівців у галузі педагогічної психології та дидактики (В.М.Белкіної, І.І.Ревякіної, В.В.Давидова, В.І.Слободчикова, Г.А.Цукерман) [17;64]. На думку В.В.Давидова, В.І.Слободчикова та Г.А.Цукерман, рефлексивні процеси існують у трьох пронизуючих, але не тотожних одна одній сферах: мисленнєвій діяльності, комунікації та кооперації, самосвідомості. Всі сфери існування рефлексії науковці пов'язують з навчальною діяльністю, зазначаючи, що у молодшому шкільному віці рефлексивні процеси здійснюються у такій послідовності: мислення, діяльність (інтелектуальна рефлексія, перспективна, ретроспективна, ситуативна), комунікація-кооперація (комунікативно-кооперативна рефлексія) і самосвідомість (особистісна рефлексія). В юності, представниками якої є студентство, відбувається інверсія. Визначним підґрунтям у визначенні освітньої мети стає самосвідомість. Комунікативно-кооперативний прошарок навчальної діяльності залишається проміжним, який забезпечує зв'язок індивідуального «Я» і культури [64; 270].

Керуючись дослідженнями психологів щодо вікових особливостей розвитку, функціонування та домінування рефлексії, враховуючи специфіку організації процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та результати констатувального експерименту, ми визначили необхідним розпочати роботу з формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкових класів з особистісного їх типу протягом I курсу через зміст дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки» та «Історія педагогіки». Паралельно відбувається формування перспективних та ретроспективних рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Особистий життєвий досвід студентів - першокурсників щодо цілепокладання, планування, оцінки та аналізу власної діяльності є фундаментом для формування на цій основі перспективних і рефлексивних умінь, але вже у контексті майбутньої дидактичної діяльності.

Вивчення на II курсі «Дидактики» - фундаментальної дисципліни педагогічного циклу закладає загальні теоретичні та практичні основи дидактичної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. На нашу думку, формування інтелектуальних та ситуативних, і вдосконалення рефлексивних умінь, сформованих на попередньому етапі, сприятимуть більш ефективному і якіснішому засвоєнню майбутніми вчителями загальнодидактичних знань і вмінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, оцінювати та аналізувати процес навчання у початковій школі. Лабораторні заняття в умовах початкової школи сприяють усвідомленню та осмисленню студентами зв'язків і залежностей між всіма компонентами процесу навчання, створюючи цілісну картину теорії та практики загальної дидактики як системи.

Рефлексивні вміння, сформовані на попередньому етапі, не втрачають своєї актуальності - удосконалюються та ускладнюються через засвоєння студентами основ дидактичної теорії. Так, наприклад, під час проектування уроків, прогностичні (перспективні) вміння застосовуються студентами у процесі визначення мети, складання макроструктури уроку; у свою чергу, ретроспективні вміння проявляються через аналіз проміжних та кінцевого результату з проектування уроку як системи, труднощів і помилок, яких вони припустилися з



наступним усвідомленням, визначенням й осмисленням причин їх виникнення, самостійною корекцією тощо.

Протягом III курсу глибоке вивчення низки методик викладання окремих навчальних предметів початкової школи та педагогічна практика передбачають вдосконалення загальнодидактичних знань і вмінь студентів. Тому, у контексті найближчої перспективи щодо взаємодії студентів з учнями в реальних умовах навчального процесу початкової школи, особливої значущості набувають комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння. Отже, через змістове наповнення окремих методик, в умовах аудиторії, через створення певних навчальних ситуацій та завдань з шкільної практики, на основі досвіду спостережень навчального процесу у початковій школі на лабораторних заняттях протягом другого року навчання, майбутні учителі початкової школи вчаться організувати і скоординувати співпрацю та спілкування шляхом усвідомлення, осмислення позицій всіх учасників дидактичної взаємодії. Провідна форма навчання за даних умов – дидактичний рефлексивно-комунікативний тренінг. У нашому випадку, тренінг – це особлива форма навчання студентів, яка спрямована на інтеграцію загальнодидактичних, методичних та рефлексивних знань, умінь, навичок та досвіду діяльності в умовах створення навчального рефлексивного комунікативного середовища, шляхом відпрацювання найбільш важливих для успішної адаптації та проходження педагогічної практики дидактичних задач і ситуацій в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Слід зауважити, що протягом проходження тренінгу, особлива увага на якому приділяється формуванню у студентів комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь, всі види рефлексивних та загальнодидактичних (методичних) умінь, сформовані на попередніх етапах, знаходять своє подальше вдосконалення.

Навчальна переддипломна педагогічна практика, яку проходять студенти на IV курсі, передбачає інтеграцію всіх видів рефлексивних, загальнодидактичних та методичних умінь у цілісну систему, сприяє формуванню та застосуванню

якісно нових утворень - комплексних кваліфікаційних умінь (ККУ) здійснювати дидактико-методичну функцію вчителя початкових класів.

Важливо, що формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи відбувається не відокремлено, а в органічній єдності із становленням загальнодидактичних умінь, що має сприяти більш високому рівню готовності студентів до дидактичної діяльності. Також, слід зауважити, що зазначена вище послідовність формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи є умовною, і розглядати кожний етап щодо формування певних видів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки ізольовано один від одного не можна, оскільки всі види взаємодіють та взаємопов'язані один з одним. Тому, з кожним наступним етапом, де більша увага приділяється формуванню у студентів рефлексивних умінь певних видів, рефлексивні уміння, сформовані на попередніх етапах, продовжують удосконалюватись та ускладнюватись.

Так, як рефлексивне уміння є складним за своєю природою, то процес його формування ґрунтується на особистісно орієнтованому, діяльнісному, цілісному та інтегративному підходах. У визначенні процедурних етапів формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, ми керувалися їх структурою та теорією планомірного формування розумових дій Н.Ф.Талізінної та П.Я.Гальперіна [267; 55], який є послідовним втіленням діяльнісного підходу у навчанні. По суті, ефективність формування різних видів рефлексивних умінь залежить від якості виконання студентом системи дій, прийомів та операцій, які їм відповідають. Уміння вважається сформованим, якщо відповідні йому дії є розумовими (інтеріоризованими), узагальненими (визначають міру виділення суттєвих для виконання предметних дій серед інших, несуттєвих), скороченими (у процесі формування дій система прийомів та операцій зменшується, дії набувають характеру згорнутості) та засвоєними (легкість та швидкість виконання дій). Отже, в залежності від трансформації даних властивостей (параметрів) рефлексивного уміння, ми розробили процедурні етапи його формування. Таким чином, етап цілеутворення та когнітивний здійснюють

орієнтувальну функцію; операційний та конструктивний етап – виконавську; аналітико-регулятивний – контрольню-коректувальну функцію щодо формування дій, відповідних певному умінню.

Контрольно-діагностичний компонент передбачає систематичну діагностику рівнів сформованості певних видів рефлексивних умінь (високого, достатнього, середнього та низького) з метою їх корекції або вдосконалення як викладачем, так і самим студентом. Рівні сформованості рефлексивних умінь студентів в процесі дидактичної підготовки визначалися нами відповідно загальних критеріїв і показників, представлених нами у §1.3, на основі детальної характеристики рівнів сформованості рефлексивних умінь як цілісної системи у контексті дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи (Додаток Б).

Процес формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь є багатофункціональним. По-перше, – він є інтегративним, оскільки формування рефлексивних умінь розглядається нами в органічній єдності із дидактичною підготовкою спеціалістів у галузі початкової освіти. Також, процес формування рефлексивних умінь у майбутніх «учителів-початківців» здійснюється через інтеграцію всіх його компонентів: мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольню-діагностичного.

По-друге, - цей процес має розвивальний та виховний характер, оскільки оволодіваючи теоретичними і практичними дидактичними знаннями, студент формується як особистість, яка здатна самостійно та свідомо керувати процесами самовдосконалення. До того ж, результатом формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи є якісні особистісні зміни.

По-третє, освітня функція процесу формування рефлексивних умінь полягає у засвоєнні майбутніми учителями початкових класів системи загальнодидактичних знань і умінь, які є фундаментальною і обов'язковою умовою їх дидактичної готовності, а також розвитку рефлексивних умінь як обов'язкової складової однієї із основних освітніх компетенцій - навчально-пізнавальної. Остання, як ми зазначали у §1.1, має особливе значення для початкової ланки освіти.

I, нарешті, - координуюча функція процесу формування рефлексивних умінь полягає у забезпеченні наступності, системності та логіки оволодіння студентами теоретичними основами дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклу у єдності з педагогічною практикою, за центральної та системоствірної ролі дидактики.

Узагальнюючи вище зазначене, ефективність формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки залежатиме від реалізації викладачем наступних умов: формування рефлексивних умінь відповідно компонентів (мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольнo-діагностичного) та етапів дидактичної підготовки шляхом оволодіння студентами загальною теорією освіти і навчання; включення студентів у різні види рефлексивної та дидактичної навчальної діяльності; побудови процесу навчання студентів на засадах інтеграції різних видів загальнодидактичних та рефлексивних умінь засобами створення навчального рефлексивного середовища, яке реалізується через: включення студентів у рефлексивну діяльність на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях та під час педагогічної практики; форми організації навчальної діяльності: колективну, групову, індивідуальну; методи: рефлексивного тренінгу, рефлексивного практикуму, моделювання ситуацій дидактичної діяльності, лекційного діалогу; проблемних завдань на формування та відпрацювання певного виду рефлексивних умінь; розв'язання проблемних задач, ситуацій і завдань з дидактико-рефлексивними змістом; групового занурення в імітовану подію; групової дискусії; ведення рефлексивних щоденників тощо.

Взаємозв'язок та взаємодію вихідних для нашої експериментальної моделі структурних складових системи формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки (детальну характеристику яких ми подали у § 3.1) представимо на рис 3.1:

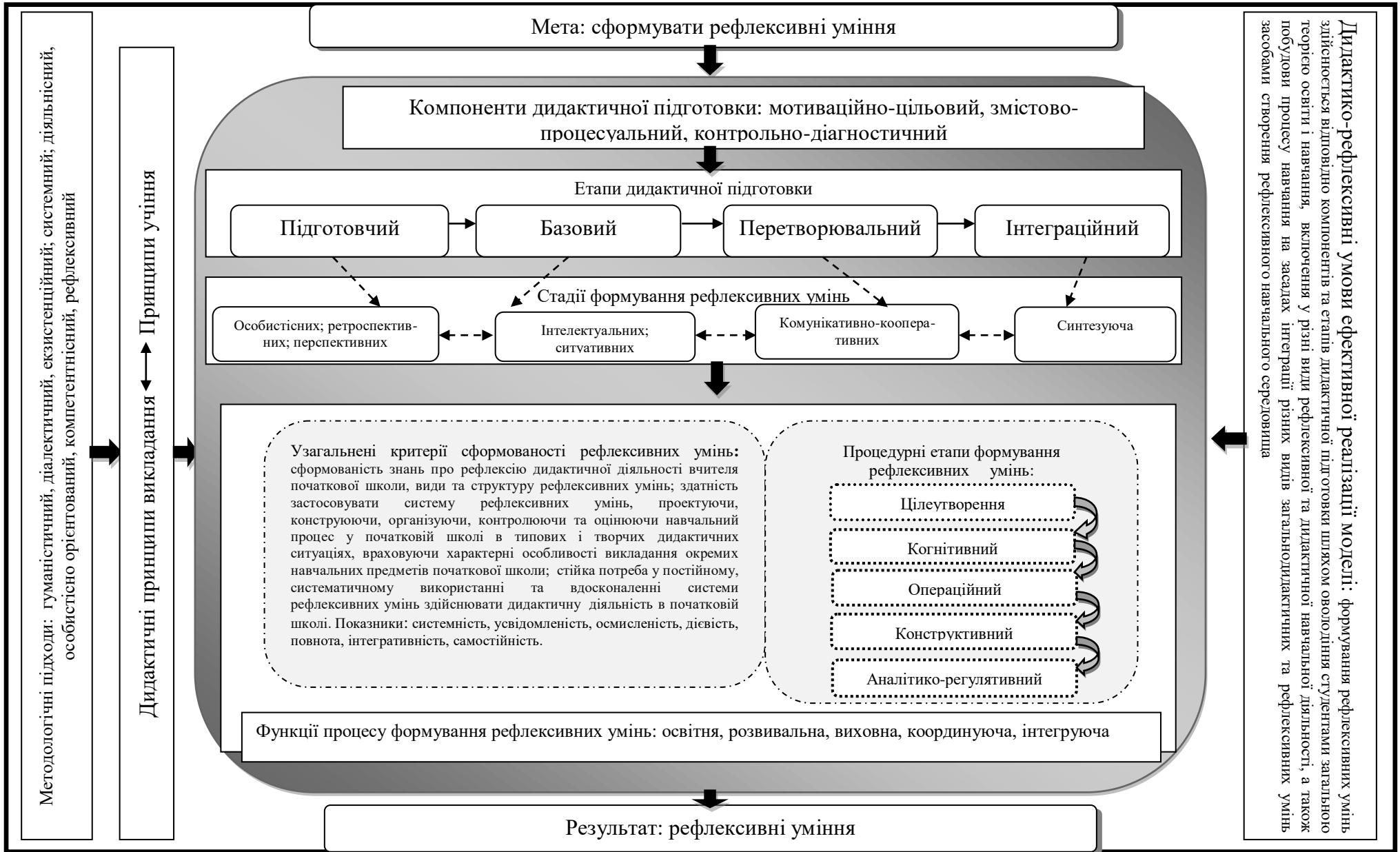


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки

### **3.2. Технологія формування у студентів рефлексивних умінь**

Результати констатувального експерименту та теоретична розробка моделі формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи обумовили проведення нами формувального експерименту. Експеримент проводився протягом 2005 - 2009 років на базі Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, Слов'янського державного педагогічного університету, Глухівського Національного університету імені Олександра Довженка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. В експерименті приймали участь студенти перших-четвертих курсів спеціальності «Початкове навчання» загальною кількістю 351 особа, з яких контрольну групу (КГ) складало 177 осіб, а експериментальну (ЕГ) - 174. Репрезентативна вибірка представляла дівчат і юнаків віком 16 (17) – 20 (21) років.

Кількісні та якісні результати констатувального експерименту виявили кореляцію між рівнем сформованості рефлексивних умінь та рівнем дидактичної готовності майбутнього учителя початкової школи, що дає нам підстави припустити, що достатній ступінь сформованості у студентів системи рефлексивних умінь позитивно впливатиме на підвищення рівня їх дидактичної готовності.

Процес дидактичної підготовки студентів контрольної та експериментальної груп здійснювався відповідно інваріантних компонентів: мотиваційно-цільового, змістово-процесуального (змістового та організаційно-діяльнісного підкомпонентів) і контрольної-діагностичного, а також, етапів: підготовчого, базового, перетворювального та інтеграційного.

У контрольній групі студентів, дидактична підготовка спрямовувалась на традиційне формування у них комплексу загальнодидактичних знань, умінь, навичок та досвіду проектування, конструювання, організації та аналізу майбутньої дидактичної діяльності. З метою отримання більш достовірних даних, в контрольній групі на всіх етапах підготовки майбутніх учителів початкової школи, ми створювали умови для формування у них загального уявлення про рефлексію дидактичної діяльності та види рефлексивних умінь стосовно неї. Але,

цілеспрямованого формування, спеціальної організації з дотриманням послідовності формування системи знань теоретичних основ рефлексії майбутньої дидактичної діяльності та різних видів рефлексивних умінь стосовно неї, в контрольній групі не здійснювалось.

На відміну від спланованої організації формування у студентів експериментальної групи системи рефлексивних умінь в різних видах майбутньої дидактичної діяльності, в контрольній групі в процесі дидактичної підготовки нами було передбачено, у якості альтернативних (з метою більшої об'єктивності отримання експериментальних даних формувального експерименту), – ситуативно використовувати методи та прийоми самоаналізу, самоконтролю та самооцінки студентами самих себе, власної навчальної та майбутньої дидактичної діяльності. Ці методи і прийоми є важливими складовими рефлексії у дидактичній діяльності вчителя початкової школи.

Організація процесу навчання в контрольній групі здійснювалась з використанням традиційних та інтерактивних методів і форм організації навчальної діяльності студентів у відповідності із системою вимог до дидактичної підготовки спеціалістів із спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

В експериментальній групі, процес дидактичної підготовки передбачав поетапне та систематичне формування у студентів рефлексивних умінь як цілісної системи стосовно проєктивно-конструктивної, організаційної, контрольної-аналітичної видів дидактичної діяльності вчителя початкової школи.

Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи контрольної та експериментальної груп здійснювалась згідно вимог кредитно-модульної системи навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Кредитно-модульна система навчання є вимогою часу, оскільки має на меті розкрити індивідуальний потенціал кожного студента. Крім того, вона органічно реалізує умови та принципи особистісно спрямованої освітньої парадигми. І, як будь-яка освітня система, кредитно-модульна технологія навчання продовжує розвиватися та вдосконалюватись. Організація рефлексивної діяльності в умовах

кредитно-модульної технології навчання допоможе майбутнім учителям початкової школи глибше та продуктивніше оволодівати системою загальнодидактичних знань, умінь і навичок, підвищити рівень готовності до дидактичної діяльності та бути конкурентоспроможними та компетентними на сучасному ринку праці. В умовах даної технології навчання рефлексивна діяльність здійснювалась на лекційних, семінарських, практичних та лабораторних заняттях.

Слід зазначити, що характерні особливості формування рефлексивних умінь певного виду визначали спеціальні методи і форми організації рефлексивної діяльності студентів експериментальної групи: самодіагностики студентами власних здатностей та здібностей до дидактичної діяльності; самоаналізу процесу та результатів власної навчальної діяльності; самозвітів; розв'язання дидактико-рефлексивних задач (ситуацій і завдань): інформаційно-когнітивних, конструктивно-проективних, задач на моделювання та реалізацію процесу навчання у початковій школі, задач на аналіз процесу навчання у початковій школі; особистісних, перспективних, ситуативних, ретроспективних, інтелектуальних, комунікативно-кооперативних; стереотипних, діагностичних та евристичних – за ознакою складності, а також - групових дискусій, мозкового штурму; самоаналізу та самооцінки студентів рівня сформованості у себе системи рефлексивних умінь моделювати та організовувати процес навчання, враховуючи зміст та методичні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи; самодіагностики студентами ступеня дидактичної готовності за всіма компонентами.

Взаємодію, інтеграцію та послідовність формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» системи рефлексивних та загальнодидактичних умінь як обов'язкової умови їх дидактичної підготовки змодельовано на рис. 3.2:



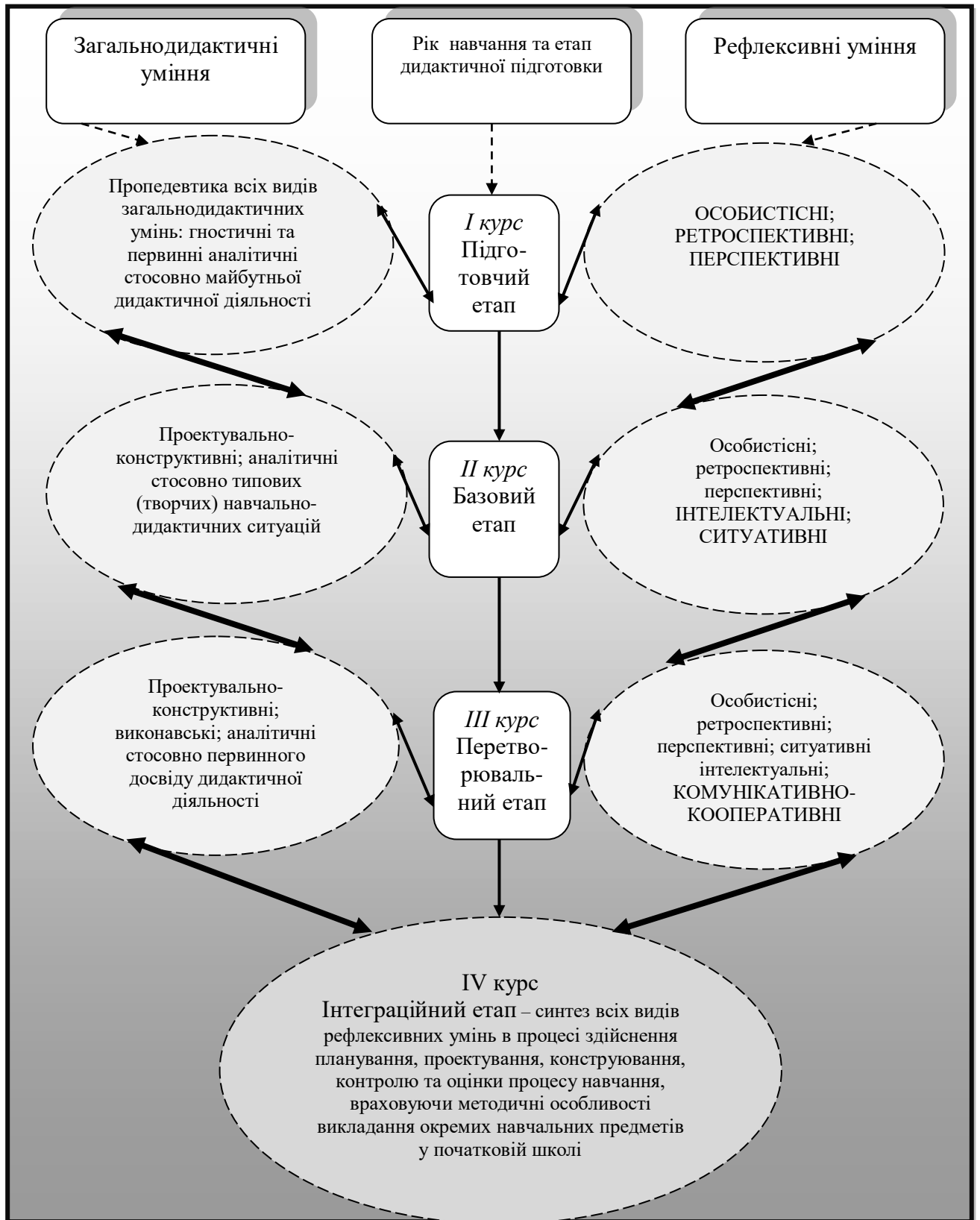


Рис. 3.2. Взаємозв'язок загальнодидактичних і рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Слід підкреслити, що дидактична готовність студентів спеціальності «Початкове навчання», обумовлена їх здатністю виконувати низку функцій, які відповідають основним етапам майбутньої дидактичної діяльності: мотиваційно-цільовому, змістово-процесуальному та контрольню-діагностичному. У §1.2 ми припустили, що всім, без виключення, функціональним компонентам дидактичної діяльності притаманна ознака рефлексивності. Тому, рівень готовності студентів здійснювати функції дидактичної діяльності великою мірою обумовлюється ступенем сформованості у них системи загальнодидактичних та рефлексивних умінь.

Узагальнюючи вище зазначене, загальнодидактичні і рефлексивні уміння в контексті дидактичної підготовки представляють собою складні особистісні утворення, які, інтегруючись між собою, сприяють розв'язанню майбутніми вчителями початкової школи різного виду задач дидактико-рефлексивної діяльності. У §1.3 ми визначили, що структурні особливості загальнодидактичних і рефлексивних умінь, у контексті готовності майбутнього вчителя початкової школи до дидактичної діяльності (рис. 1.2), передбачають наявність чуттєвого досвіду реалізації дидактико-рефлексивних дій у типових (творчих) навчально-виробничих дидактичних ситуаціях. Останні представлені відповідними дидактичними задачами, які повинен вміти розв'язувати вчитель плануючи, конструюючи, організуючи, контролюючи та оцінюючи процес навчання у початковій школі. Тому, формування у студентів рефлексивних умінь вимагає застосування протягом їх дидактичної підготовки методу розв'язання різних видів дидактико-рефлексивних задач (ситуацій і завдань) засобами планомірного формування розумових дій дидактико-рефлексивної діяльності.

Теоретичні та практичні питання аналізу та місця задачі в структурі навчальної діяльності дістали свого розгляду у наукових доробках Г.О.Балла [15], В.В.Давидова [64], О.М.Леонтьєва [135], С.Л.Рубінштейна [213]. Проблема диференціації задач за різними класифікаційними ознаками займались: П.Я.Гальперін [55], В.Я.Ляудіс [142], С.Д.Смірнов [254], Л.Д.Столяренко [264], Н.Ф.Тализіна [267], Д.С.Толінгерова [273; 274], Л.М.Фрідман [288] та ін. Так,

зокрема, цими вченими було розроблено таксономії навчальних задач з метою підготовки студентів вищих навчальних закладів освіти, у тому числі – педагогічних.

Ми розділяємо думку Л.М.Фрідман про те, що задача – це уявна знакова модель певної ситуації, яка вимагає розв'язку [288, с.195]. Призначенням задачі в процесі навчання є формування і розвиток певних умінь.

Особливо цікавою для нас є класифікація навчальних задач Д.С.Толлінгерової [274], яка розглядає їх як інструмент випереджуючого управління процесом розвитку когнітивної діяльності студентів. Відповідно до цього, науковець поділяє задачі на п'ять класифікаційних груп, які відповідають певним когнітивним характеристикам.

Зокрема, першу групу задач складають ті, які передбачають сприйняття і відтворення знань, другу – задачі «на прості мисленнєві операції» (аналіз, синтез, абстракцію і конкретизацію, опис та систематизацію фактів), третю – задачі «на складні мисленнєві операції» (аргументацію, індукцію, дедукцію, інтерпретацію, трансформацію), до четвертої групи належать задачі, які стосуються продукування певних мовленнєвих висловлювань як акту мислеутворення (реферат, твір, оригінальний науковий текст), п'яту групу складають задачі на продуктивне і творче мислення (розв'язання проблем, ситуацій, евристичний пошук на основі логічного мислення). Як бачимо, кожна група представлена низкою відповідних задач, які розподіляються за ступенем когнітивної складності і застосування. Таксація задач Д.С.Толлінгерової дозволяє викладачеві раціонально проектувати і моделювати заняття або систему занять з урахуванням оптимального когнітивного навантаження студентів та повноти використання всієї системи когнітивних дій та операцій. Тим самим, організуючи навчальне середовище, викладач отримує можливість не тільки здійснювати конструктивно-проективні дії у підготовці до занять, але й контролювати власні дидактичні задуми, прогнозувати проміжні та кінцеві результати навчання студентів.

Аналізуючи досвід Д.С.Толлінгерової, В.Я.Ляудіс [142, с.33; 274] рекомендує у підготовці майбутніх педагогів і психологів застосовувати

якнайширше четверту і п'яту групи задач, оскільки вони є інтеграцією репродуктивних і продуктивних форм мисленнєвої діяльності. Так, четверту групу задач представляють: задачі на продукування роздумів (конспекти, резюме, анотації); задачі на створення доповідей, звітів, описів; задачі на самостійні письмові роботи, проекти, розробку експериментів.

До п'ятої групи належать: задачі на застосування у практиці; задачі на розв'язок проблемних ситуацій; задачі на цілеутворення і постановку запитань; задачі на евристичний пошук на основі спостереження та конкретних емпіричних даних; задачі на евристичний пошук на основі логічного мислення.

Доречним, з огляду на тему нашого дослідження, є зауваження В.Я.Ляудіс щодо виділення у класифікації Д.С.Толлінгерової шостої групи задач – рефлексивних, які пов'язані з таким видом випереджуючого управління навчальною діяльністю студентів, який Д.С.Толлінгерова називає рефлексивним управлінням. Ця група задач забезпечує перехід до метапізнавальної діяльності - усвідомленого застосування прийомів конструювання, побудови як репродуктивного, так і творчого видів навчально-дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. У якості підгруп даного класу задач, автор пропонує виділити: задачі, які дозволяють студенту оволодіти рефлексивними процедурами структурних дій упізнавання, запам'ятовування, пригадування; задачі на рефлексивні процедури різних видів евристик; задачі на рефлексивні дії, з побудовою письмового тексту (різних типів наукових текстів); задачі на побудову стратегій спільного та індивідуального розв'язання певних проблем; задачі на вибір способів міжособистісної взаємодії та спілкування в процесі спільного розв'язання проблем.

На думку В.Я.Ляудіс, в умовах розв'язання рефлексивних задач студент стикається з необхідністю усвідомлення та виділення когнітивних стратегій власної мисленнєвої діяльності. Це допомагає йому оволодіти якісно новою особистісною позицією, пов'язаною зі зміною установки, - від установки оволодіння предметними знаннями до установки на виявлення способів власної

мисленнєвої діяльності; від проєктивного управління до рефлексивного [142, с.34-35].

Як бачимо, науковці, усвідомлюючи важливість оволодіння студентами рефлексивними вміннями в процесі їх підготовки у ВНЗ, виділяють окрему, найвищу за рангом у класифікації, групу задач, спрямованих на їх формування у майбутніх спеціалістів. При цьому, як бачимо, низка представлених у даній групі рефлексивних задач частково, прямо або опосередковано відображає ті або інші ознаки основних видів рефлексивних умінь – особистісних, інтелектуальних, ретроспективних, ситуативних, перспективних та комунікативно-кооперативних. Також, слід зауважити, що дана система рефлексивних задач має узагальнений, стосовно майбутньої дидактичної діяльності студентів, характер. Позиція науковців щодо важливості та необхідності переходу студентів від проєктивного управління власною навчальною діяльністю до рефлексивного, є дуже слушною. Але, як зазначають вчені, вона відображає когнітивно-процесуальний, а не змістовий аспект рефлексивної діяльності. Ми схильні, враховуючи думку дослідників, диференціювати рефлексивні задачі (ситуації, завдання) відповідно суті та особливостей функціонування рефлексивної діяльності різних видів. Тому, на основі наукового досвіду В.Я.Ляудіс і Д.С.Толлінгерової, відповідно основних видів рефлексивної діяльності майбутнього вчителя початкових класів у процесі дидактичної підготовки, пропонуємо виділити відповідні їм рефлексивні задачі: особистісні; інтелектуальні; ситуативні; ретроспективні; перспективні; комунікативно-кооперативні.

У §1.2, ми сформулювали думку про те, що в процесі підготовки до майбутньої дидактичної діяльності студенти повинні навчитись здійснювати низку загальнодидактичних функцій. Таким чином, перш ніж реалізувати дидактико-методичну виробничу функцію в реальних умовах початкової школи, студенти мають оволодіти системою загальнодидактичних знань і вмінь проєктувати, прогнозувати, конструювати, організовувати та аналізувати дидактичну діяльність. У зв'язку з цим, в процесі дидактичної підготовки

майбутніх учителів початкових класів виникає закономірна необхідність розробки системи задач, дидактичною метою яких виступатимуть зазначені вище основні види дидактичної діяльності. Слід зазначити, що диференціація задач за дидактичною метою відповідає логіці планування, здійснення та аналізу дидактичної діяльності вчителя початкових класів, а тому спрямована на формування у студентів системи відповідних їй дидактичних умінь. Тому, на основі класифікації основних типів задач М.М.Левіної [131], відповідно послідовності здійснення учителем початкової школи етапів дидактичної діяльності, пропонуємо варіант класифікації дидактичних задач «за дидактичною метою», модифікований нами стосовно підготовки майбутніх учителів початкової школи: інформаційно-когнітивні задачі; конструктивно-проективні задачі; задачі на моделювання процесу навчання у початковій школі; задачі на реалізацію моделі процесу навчання у початковій школі; задачі на аналіз процесу навчання у початковій школі.

Важливо зауважити, що процес формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь здійснювався нами впродовж дидактичної підготовки, тому вимагав безпосередньої орієнтації викладача на засвоєння студентами змісту потенційної дидактичної діяльності. У зв'язку з цим, для нас логічно було виокремити особливу групу задач, спрямованих на оволодіння студентами загальної теорії та практики дидактичної діяльності вчителя початкової ланки освіти.

Отже, інформаційно-когнітивні задачі (ситуації та завдання) передбачають формування у майбутніх учителів початкових класів гностичних та первинних, стосовно дидактичного процесу, аналітичних загальнодидактичних умінь. Нашу думку підтверджує досвід формування у вчителів системи дидактичних умінь Н.Ф.Білокур [18], яка вважає метою пропедевтичного етапу дидактичної підготовки - ознайомлення та засвоєння студентами теоретичних основ і змісту всіх груп базових дидактичних умінь майбутньої дидактичної діяльності, а також первинний аналіз на предмет розкриття їх сутності. Підготовчий етап стосувався I курсу навчання та реалізовувався через засвоєння студентами змісту

«Вступу до спеціальності», «Загальних основ педагогіки» та «Історії педагогіки» (I курс). Метою базового етапу було формування у майбутніх учителів початкової школи фундаментальних основ «Дидактики» (II курс) у вигляді системи проєктувально-прогностичних, конструктивних та аналітичних загальнодидактичних умінь засобами розв'язання конструктивно-проєктивних задач. Задачі на моделювання та реалізацію моделі процесу навчання домінували на перетворювальному етапі дидактичної підготовки студентів і передбачали формування у них первинних виконавських загальнодидактичних умінь щодо організації та управління процесом навчання у початковій школі на матеріалі вивчення методик викладання окремих навчальних предметів початкової школи (III курс) та вторинних дидактичних умінь з їх застосуванням протягом стажистської педагогічної практики. Домінанта дидактичних задач на планування, конструювання та моделювання процесу навчання протягом II-III курсів обумовлена логікою та послідовністю формування у майбутніх учителів початкових класів базових дидактичних умінь розробляти план майбутньої навчальної діяльності молодших школярів шляхом конструювання окремих навчальних ситуацій (мікродіяльностей вчителя і учнів), які згодом утворюють певну цілісність у побудові проєкту окремого уроку (системи уроків) [304, с.18]. Інтеграційний етап дидактичної підготовки потенційних вчителів початкової школи (IV курс) був спрямований на застосування студентами в процесі навчально-виробничої педагогічної практики системи загальнодидактичних умінь з наступним глибоким та багатоаспектним аналізом дидактичної діяльності шляхом розв'язання різних видів дидактичних задач у реальних умовах початкової школи.

Суттєвим аспектом формування аналітичних дидактичних умінь у майбутніх учителів початкових класів є їх присутність і на підготовчому, і на інтеграційному етапах. Але їх зміст і характер дещо відрізняються в залежності від етапу. Так, підготовчий етап характеризується вміннями студентів аналізувати категоріально-понятійний апарат майбутньої дидактичної діяльності на предмет розуміння, усвідомлення та осмислення його змісту, сутності,

взаємозв'язків та закономірностей. Також, формування аналітичних умінь у майбутніх учителів початкової школи здійснювалось у контексті рефлексії студентами власної особистості та навчальної діяльності. Аналітична діяльність студентів на інтеграційному етапі спрямована на практичне її застосування і визначається здатністю контролювати, регулювати, оцінювати результати як навчальної діяльності учнів, так і власної дидактичної діяльності в реальних умовах початкової школи, розв'язуючи типові та творчі задачі дидактичної діяльності.

Галузевими стандартами вищої освіти України визначено наступні задачі, які протягом підготовки у вищому педагогічному освітньому закладі повинен навчитись розв'язувати студент спеціальності «Початкове навчання». Це: стереотипні задачі; діагностичні задачі; евристичні задачі. Ці задачі класифікуються за ознакою складності, які повинні вирішувати студенти у майбутній дидактичній діяльності. Стосовно змісту дидактичної діяльності, стереотипні задачі передбачають діяльність відповідно до алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій, і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Діагностичні задачі дидактичної діяльності передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення по застосуванню відповідних операцій, і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Евристичні задачі передбачають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації [53].

З огляду на об'єкт і предмет нашого дослідження - підготовку майбутніх учителів початкової ланки освіти до дидактичної діяльності та формування у них рефлексивних умінь як складової дидактичної готовності, – можемо побудувати модель основних видів навчальних та майбутніх професійних задач. При цьому, зауважимо, що в реальному житті задачі рефлексивної, дидактичної діяльності різного рівня складності функціонують комплексно у різних їх комбінаціях. Тому



у нас і виникає потреба представити модель, яка інтегрує в собі зазначені вище класифікації задач (завдань та ситуацій), з можливістю конструювання їх різних варіантів у процесі навчання студентів дидактичній діяльності (рис.3.3):

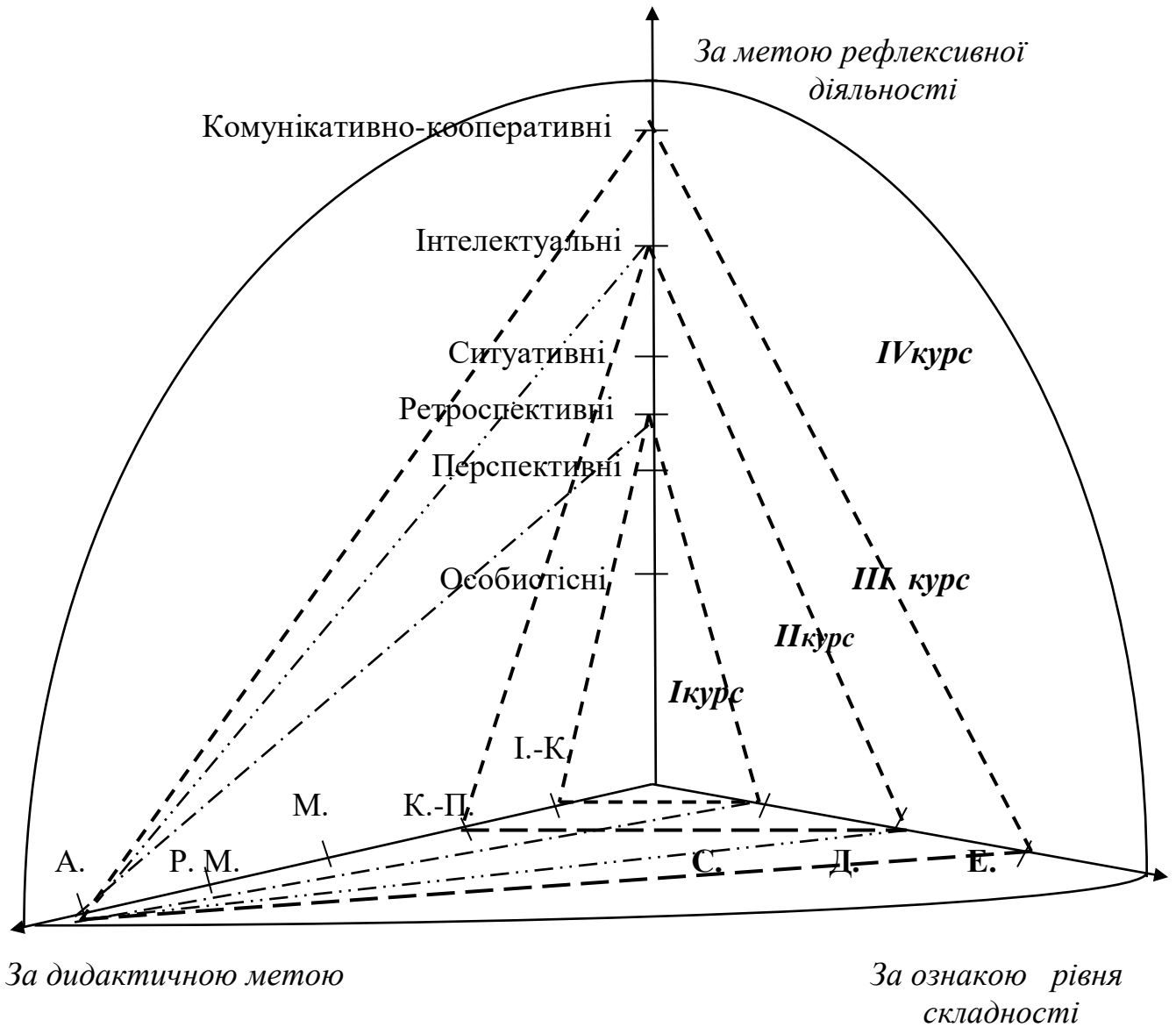


Рис. 3.3. Трьохвимірна модель задачі як засобу формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки

Так, як головною метою нашого дослідження є формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь, домінуючою будемо вважати систему задач за видами рефлексивної діяльності. Формування рефлексивних

умінь обумовлене змістом дидактичної підготовки студентів, на що спрямована класифікація задач «за дидактичною метою». Міру самостійності та творчості у розв'язанні студентами задач дидактико-рефлексивної діяльності визначають стереотипний (репродуктивний), діагностичний та евристичний рівні їх складності.

Дана трьохвимірною модель задачі як засобу формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки враховує основні її етапи: підготовчий (I курс), базовий (II курс), перетворювальний (III курс) та інтеграційний (IV курс).

Слід зазначити, що система задач (ситуацій та завдань) за різними класифікаційними ознаками не передбачає жорсткого і обмеженого їх застосування виключно лише в окремий період дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Модель застосування різних видів задач є рухливою і гнучкою структурою у реальній практиці дидактичної діяльності вчителя початкової школи, до чого також слід готувати студентів протягом їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Послідовність, диференціація та домінуючий характер використання певних видів задач стосовно конкретного етапу дидактичної підготовки студентів є умовною і визначається логікою, послідовністю та особливостями їх навчання у вищому навчальному закладі з метою цілеспрямованого, поступового формування у них рефлексивних та загальнодидактичних умінь. До того ж, орієнтуючись на «зону найближчого розвитку» [52] студентів, відповідно до формування у них системи рефлексивних умінь, зауважимо, що за дидактичною метою та рівнем пізнавальної активності, у процесі навчання студентів основам дидактичної діяльності, нами частково використовувалися задачі, які знаходились «на перетині» певних етапних меж.

Далі детальніше опишемо характерні особливості формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь відповідно кожного з етапів та компонентів дидактичної підготовки. Зауважимо, що для більш якісної та

ретельної роботи змістово-процесуальний компонент дидактичної готовності був диференційований нами на змістовий та операційно-діяльнісний підкомпоненти.

Мотиваційно-цільовий компонент підготовчого етапу (стадія розвитку особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь) у студентів експериментальної групи визначався розвитком у них внутрішньої мотивації, педагогічної спрямованості, інтересу до професії вчителя початкової школи та майбутньої дидактичної діяльності засобами формування особистісних, ретроспективних і перспективних рефлексивних умінь.

Змістовий підкомпонент: формування у студентів цього виду умінь здійснювалося на змісті педагогічних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Історія педагогіки», враховуючи структуру та специфічні особливості особистісних, ретроспективних і перспективних рефлексивних умінь майбутньої дидактичної діяльності.

Підготовчий етап передбачав засвоєння студентами знань про рефлексію як психічний процес, рефлексію педагогічної (дидактичної) діяльності, види рефлексії, педагогічної (дидактичної) діяльності вчителя початкової школи, систему рефлексивних і педагогічних (загальнодидактичних) умінь, знань структури педагогічного (загальнодидактичного), рефлексивного уміння та складових особистісних, ретроспективних, перспективних рефлексивних умінь з метою застосування їх в процесі власної навчальної діяльності засобами змісту дисциплін педагогічного циклу.

Зі змістом задач (ситуацій та завдань), які ми пропонуємо застосовувати з метою формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь на даному етапі, можна ознайомитись у Додатку II.

Процес формування у студентів особистісних, перспективних та ретроспективних умінь здійснювався за допомогою спеціальних методів та прийомів організації рефлексивної діяльності, а саме: самодіагностики студентами власних здатностей, здібностей, якостей та рис, необхідних для здійснення майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності, усного або письмового аналізу процесу та результатів власної навчальної діяльності,

письмового анкетування, малюнкового або графічного зображення змін, які відбуваються із студентом на занятті, самозвітів; рефлексивних задач, ситуацій і завдань особистісного, ретроспективного та перспективного типу у контексті майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності.

Також, протягом навчання у вищому педагогічному закладі з першого по четвертий курси, студентам пропонувалось вести рефлексивний щоденник, в якому виконувались завдання, які стосувалися самодіагностики та вивчення власних особистісних якостей, рис, індивідуальних особливостей, необхідних вчителю початкових класів для здійснення дидактичної діяльності; самовдосконалення, саморозвитку та самоактуалізації в процесі теоретичної та практичної фаз дидактичної підготовки.

Процес формування рефлексивних умінь протягом підготовчого етапу відбувався у всіх формах організації процесу навчання у вищій школі – на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, під час індивідуальної роботи викладача із студентами та у процесі їх самостійної роботи у контексті модульно-рейтингової системи навчання (операційно-діяльнісний підкомпонент).

Контрольно-діагностичному компоненту підготовчого етапу дидактичної підготовки з формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь відповідали оцінка якості сформованих умінь цього виду на предмет відповідності загальним критеріям і показникам, з урахуванням особливостей рефлексивних умінь певного виду. За необхідності – здійснювалась корекція та надавалась індивідуальна допомога викладача.

Основними результатами першого (підготовчого) етапу формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь були:

- сформованість внутрішньої мотивації та інтересу до професії вчителя початкових класів, рефлексії майбутньої дидактичної діяльності;
- знання теоретичних основ рефлексії та майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності; обізнаність студентів щодо класифікації рефлексивних та базових

дидактичних знань і вмінь стосовно майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності;

- знання про особистісний, ретроспективний, перспективний види рефлексії та відповідні їм рефлексивні уміння, що включають обізнаність студента про власні індивідуально-психологічні особливості, здатності, здібності до навчальної та майбутньої педагогічної (дидактичної) діяльності;

- особистісні, ретроспективні та перспективні рефлексивні уміння, які відповідають критеріям і показникам сформованості, представленими у § 1.3 та у Додатку Б; здатність застосовувати їх у власній навчальній діяльності; первинні уміння аналізувати дидактичну діяльність вчителя початкової школи, користуючись системою знань із дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вивчаються протягом першого курсу навчання у вищому педагогічному закладі.

Відповідно до основних компонентів дидактичної підготовки, наступний базовий етап (стадія розвитку інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь) передбачав: розвиток у студентів стійкої потреби у здійсненні самоконтролю та саморегуляції власної навчальної дидактичної діяльності засобами інтелектуальної і ситуативної рефлексії (мотиваційно-цільовий компонент); формування основ інтелектуальної, ситуативної рефлексії та відповідних їм рефлексивних умінь в процесі засвоєння фундаментальних дидактичних знань і вмінь з курсу «Дидактика».

Слід зазначити, що даний етап для нас є найбільш значущим, оскільки саме протягом оволодіння курсом «Дидактика», студенти набувають не тільки базових дидактичних знань і вмінь, а й вчать їх глибокому розумінню та узагальненню. Саме від міри усвідомлення майбутніми учителями категоріально-понятійного апарату дидактики («процесу навчання», «законів, закономірностей, принципів навчання», «змісту освіти», «методів, засобів, організаційних форм навчання») та сформованості умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати, корегувати та оцінювати процес навчання у початковій школі, великою мірою залежатиме якість та ефективність їх майбутньої дидактичної діяльності у початковій школі (змістовий підкомпонент).

Тому, організація діяльності з формування у студентів ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь здійснювалась за допомогою різних видів рефлексивно орієнтованих дидактичних задач (ситуацій та завдань), які відповідають основним етапам майбутньої дидактичної діяльності із застосуванням проблемних методів навчання на лекційних, практичних, семінарських та лабораторних заняттях (організаційно-діяльнісний підкомпонент).

Керуючись принципом зв'язку дидактичної теорії та практики, спрямованим на забезпечення органічної взаємодії теоретичної та практичної фаз дидактичної підготовки студентів, починаючи з II курсу, студенти знайомляться з особливостями процесу навчання у початковій школі.

Тому, з метою набуття первинного аналітичного досвіду застосування рефлексивних умінь в умовах навчальних дидактичних ситуацій, нами було розроблено систему рефлексивно орієнтованих дидактичних задач, ситуацій і завдань для виконання їх на лабораторних заняттях, які проводились в реальних умовах початкової школи. Так, наприклад, тематику лабораторних занять з дидактики становили:

Тема 1. Цільовий компонент процесу навчання.

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні, ситуативні рефлексивні уміння в процесі визначення ними мети уроку, цільових та навчальних завдань.

Тема 2. Система дидактичних принципів.

Мета: Сформувати у студентів інтелектуальні, ситуативні рефлексивні уміння в процесі визначенні міри реалізації принципів дидактики та принципів навчання у навчальному процесі початкової школи; удосконалювати особистісні, ретроспективні, перспективні рефлексивні уміння майбутніх учителів початкових класів.

Тема 3. Змістовий компонент процесу навчання.

Мета: сформувати у майбутніх учителів початкової школи інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння щодо структурування змісту навчального матеріалу певного навчального предмета початкової школи за його компонентами.

Тема 4. Методи навчання та їх вибір на уроці.

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні, ситуативні рефлексивні уміння в процесі визначення, вибору і конструювання методів навчання, враховуючи зміст навчальної інформації, характер цільових завдань, рівень самостійності та пізнавальної активності учнів.

Тема 5. Побудова загального проекту уроку за матричним підходом (за В.І.Бондарем).

Мета: сформувати у майбутніх учителів початкових класів інтегровані дидактичні уміння побудови проекту матриці уроку засобами інтелектуальних, ситуативних, перспективних, ретроспективних та особистісних рефлексивних умінь.

Тема 6. Рефлексія у навчанні молодших школярів.

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні, ситуативні рефлексивні уміння в процесі конструювання та проектування навчальної діяльності молодших школярів за допомогою рефлексивних методів, форм її організації. Удосконалювати розвиток особистісних, ретроспективних і перспективних рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Отже, система завдань і проблемних ситуацій презентувалась у контексті навчальних рефлексивних та дидактичних задач переважно ситуативного, інтелектуального, конструктивно-проективного та діагностичного типів та, частково, орієнтуючись на «зону найближчого розвитку» студентів, - задач на моделювання процесу навчання, враховуючи досвід їх розв'язання протягом підготовчого етапу.

Із змістом рефлексивно орієнтованих завдань, задач і ситуацій з курсу «Дидактика», на прикладі фрагменту лекції та практичного заняття та лабораторного практикуму можна ознайомитись у Додатках К, Л.

Контроль і діагностика базового етапу з формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь здійснювались за допомогою оцінки якості сформованих умінь певного виду у відповідності з загальними критеріями і показниками їх сформованості у контексті змісту загальних основ дидактики.

За необхідності, організовувалась корекційна робота з удосконалення відповідних видів рефлексивних умінь студентів планувати, проектувати, конструювати, і частково - організовувати, оцінювати та аналізувати процес навчання у початковій школі на засадах загальної дидактики.

Як відомо, безпосереднє оволодіння студентами теоретичними основами майбутньої дидактичної діяльності починається з вивчення курсу «Дидактика». Саме в процесі засвоєння цієї дисципліни у майбутніх учителів початкової школи закладається система фундаментальних конструктивно-проективних та аналітичних дидактичних знань і умінь. У зв'язку з теоретичним припущенням, представленим у §1.2, що конструктивна, проективна, виконавська та аналітична дидактична діяльність вчителя початкової ланки освіти вимагає рефлексивних дій та операцій, які, у свою чергу, якісно впливатимуть на рівень формування і застосування студентами загальнодидактичних умінь даного типу у майбутній дидактичній діяльності, виникає потреба в удосконаленні змісту, методів, прийомів та форм організації навчання студентів «Дидактики» на предмет їх рефлексивної орієнтації.

Підкреслимо, що базовий етап є органічним та логічним продовженням формування системи рефлексивних умінь студентів, враховуючи рівень розвитку особистісних, перспективних та ретроспективних рефлексивних умінь, сформованих на попередньому (підготовчому) етапі.

Специфікою базового етапу є цілеспрямований процес формування ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь, які, на нашу думку, складають важливу основу оволодіння студентами теоретичними основами майбутньої дидактичної діяльності. Особистісні, перспективні та ретроспективні рефлексивні уміння вдосконалюються шляхом засвоєння майбутніми вчителями початкової школи змісту потенційної дидактичної діяльності.

Слід відзначити, що формування системи рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи, можна здійснювати без виокремлення спеціально розробленого для цього спецкурсу, в межах засвоєння дидактики як навчальної дисципліни. Зокрема, формуючи у студентів уміння проектувати урок як цілісну



систему, слід звернути особливу увагу на обов'язкову умову свідомого та осмисленого здійснення даного виду діяльності вчителя початкової школи засобами інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь. Для цього, потенційні вчителі початкової ланки освіти детально вивчають особливості та структуру цих видів рефлексивних умінь, а на практичних заняттях з дидактики набувають досвіду практичного їх реалізації у типових (творчих) навчальних дидактичних ситуаціях шляхом оволодіння теоретичними основами дидактичної діяльності.

Особлива увага в процесі вивчення майбутніми учителями початкових класів «Дидактики» приділяється формуванню фундаментальних дидактичних умінь проектувати, конструювати та аналізувати уроки, де студенти демонструють ступінь сформованості системи загальнодидактичних знань і вмінь. Підтвердженням важливості володіння потенційними вчителями початкових класів загально-дидактичними вміннями є зміст комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції Галузових стандартів вищої педагогічної освіти.

Процес проектування уроку передбачає здійснення студентами комплексу інтелектуальних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, групування, класифікації, моделювання тощо. Останні вимагають осмисленого, свідомого та довільного їх застосування – інтелектуальної рефлексії. Це можна проінтерпретувати як «процес дидактичного мислення над дидактичним мисленням». Тому, формуючи у майбутніх учителів початкової школи систему загальнодидактичних умінь, викладачеві слід контролювати не тільки результативні рівні їх сформованості, а й процес їх формування. Свідомість та осмисленість в оволодінні студентом прийомами, діями та операціями, які відповідають певному дидактичному умінню, упереджує стихійний, нерациональний характер їх формування та подальшого застосування. Адже вміння, не контрольовані свідомістю, є не достатньо керованими, малорухливими та малодієвими. Саме інтелектуальні рефлексивні вміння забезпечують довільний контроль та регуляцію власних думок студента, наприклад, у процесі

конструктивно-проективної діяльності з побудови уроків різних типів та їх методичного забезпечення.

Навчання майбутніх учителів початкової школи розробляти план-конспект уроку на засадах матричного підходу (за В.І.Бондарем) є, на нашу думку, найбільш ефективним, оскільки сприяє свідомому, осмисленому та найбільш оптимальному визначенню студентами мети та цільових завдань уроку, вибору методів, засобів, прийомів та форм організації навчальної діяльності молодших школярів [34, с.72]. Таким чином, формування інтелектуальних рефлексивних умінь у потенційних учителів початкової школи в процесі проектування уроків, на нашу думку, виступає органічною та необхідною умовою підвищення їх дидактичної готовності.

Результати констатувального експерименту засвідчили низькі показники сформованості у випускників спеціальності «Початкове навчання» ситуативних рефлексивних умінь в процесі здійснення ними дидактичної діяльності, які свідчать про невміння або труднощі студентів аналізувати та усвідомлювати власні дії у поточній ситуації, і, як наслідок – приймати правильні рішення або корегувати їх. Тому, формування даного виду рефлексивних умінь здійснювалось нами засобами розв'язання студентами дидактичних навчальних задач та ситуацій діагностичного характеру з урахуванням досвіду розв'язання задач стереотипного, когнітивно-інформаційного, перспективного, ретроспективного та особистісного типів.

Методологічною основою процесу формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи є діяльнісний підхід, реалізація якого втілювалась нами відповідно теорії планомірного формування розумових дій П.Я.Гальперіна та Н.Ф.Тализіної [ 55; 267 ]. Тому формування інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь в процесі оволодіння студентами базовими дидактичними знаннями і вміннями реалізувалось послідовно, відповідно процедурних етапів: цілеутворення, когнітивного, операційного, конструктивного та аналітико-регулятивного.

Отже, основними результатами другого (базового) етапу формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь стали:

- потреба студентів у здійсненні самоконтролю власної дидактичної діяльності засобами інтелектуальної і ситуативної рефлексії;
- знання основ інтелектуальної і ситуативної рефлексії, структури відповідних видів рефлексивних умінь в процесі оволодіння студентами загальними основами дидактичної теорії;
- інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння, які у поєднанні з особистісними, ретроспективними, перспективними, сформованими на попередньому етапі, проявляються у здатності студентів планувати, проектувати, конструювати, оцінювати та аналізувати процес навчання у початковій школі.

Мотиваційно-цільова складова перетворювального етапу (стадія розвитку комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь) була спрямована на створення умов, які б сприяли усвідомленому застосуванню комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь у теоретичній і практичній навчальній дидактичній діяльності майбутніх вчителів початкової школи. Дидактична діяльність вчителя не існує поза процесом спілкування між учасниками дидактичної взаємодії (вчителя і учнів, учнів між собою, вчителя і колег, вчителя і батьків тощо). З метою формування у студентів вміння організувати навчальний процес у початковій школі, виникає закономірна необхідність у цілеспрямованому їх навчанні механізмів саморегуляції, координації та об'єктивного аналізу комунікативних процесів як невід'ємного аспекту дидактичної діяльності педагога початкової ланки освіти.

Перетворювальний етап формування у потенційних учителів початкової школи рефлексивних умінь стосується третього року їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, тому відбувається через узагальнення і систематизацію, а також впровадження на практиці системи загальнодидактичних та методичних знань, умінь і навичок (методик викладання окремих навчальних предметів як часткових дидактик, таких, як, наприклад, «Українська мова», «Читання», «Математика», «Я і Україна», «Образотворче мистецтво»

тощо), в їх органічній єдності та взаємодії. Формуванню виконавських та аналітичних загальнодидактичних умінь на цьому етапі приділяється найбільша увага. Специфікою третього року навчання є проходження студентами стажистської педагогічної практики, де майбутні учителі початкової школи дістають можливість отримати обов'язковий для формування загальнодидактичних, рефлексивних, методичних та інших видів умінь досвід дидактичної діяльності. При цьому, знання та вміння рефлексивної, дидактичної і методичної діяльності, отримані студентами на I - II курсах дістають подальшого розвитку: вдосконалюються та ускладнюються через залучення у реальне навчально-комунікативне середовище початкової школи (змістовий підкомпонент).

Організація процедури з формування у майбутніх учителів початкової школи комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь здійснювалась шляхом включення студентів у квазіпрофесійну діяльність як проміжну ланку між їх навчальною теоретичною і практичною дидактичною діяльністю у вищому педагогічному закладі, в якій моделюються цілісні фрагменти процесу навчання у початковій школі, її предметно-технологічний та соціально-рольовий зміст.

Квазіпрофесійна діяльність заповнює своєрідну «прогалину» між реальною педагогічною дійсністю, яка чекає на студента у вигляді активної педагогічної діяльності (педагогічної практики) та його теоретичною дидактичною підготовкою, в якій «... кожній одиниці множини професійної діяльності (...) відповідає одиниця множини навчання» [276, с.43]. Безпосередній факт занурення студентів у реальні умови навчального процесу початкової школи під час педагогічної практики вимагає адекватної проміжної адаптивної форми, яку і здатна виконувати квазіпрофесійна діяльність. Її специфіка і, водночас, перевага – часткове перенесення структур реальної дидактичної діяльності педагога початкової ланки освіти у стіни вищого педагогічного навчального закладу, що сприяє більш органічному входженню студентів у реальні умови дидактичної діяльності. Буквально це означає, що у навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу включаються семіотичні, імітаційні, динамічні моделі, які

являють собою максимально узагальнений варіант реальної дидактичної діяльності, що має відбутися найближчим часом.

Реалізувати вище зазначені завдання цього етапу підготовки студентів до дидактичної діяльності впродовж нашого дослідження дозволив дидактичний рефлексивно-комунікативний тренінг. Останній включав різні форми та методи рефлексивної комунікативно-кооперативної навчальної діяльності шляхом розв'язання майбутніми учителями початкової школи рефлексивних задач (завдань та ситуацій) комунікативно-кооперативного типу; діагностичних та евристичних задач, дидактичних задач на імітаційне моделювання і реалізацію процесу навчання у початковій школі; рольових ігор, групових дискусій, мозкового штурму та ін. (операційно-діяльнісний підкомпонент).

З огляду на це, процес формування у студентів комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь дидактичної діяльності реалізувався за допомогою проведення системи тренінгових занять безпосередньо перед початком педагогічної практики. На нашу думку, дидактичний рефлексивно-комунікативний тренінг забезпечує органічний перехід студентів від навчальної теоретичної до практичної дидактичної діяльності в умовах початкової школи.

Тренінг (від англ. training) – спеціальний тренувальний режим [253, с.678]. У психолого-педагогічній літературі, це поняття ототожнюють з вихованням, навчанням, розвитком, підготовкою та тренуванням [33; 71; 76; 94; 104; 179; 215; 226; 271;]. У нашому дослідженні тренінг набуває, в першу чергу, дидактичних ознак і має на меті:

- застосування дидактико-рефлексивних знань і умінь, отриманих студентами протягом підготовчого, базового етапів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та трансформація їх у відповідні їм комплекси;
- формування рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь дидактичної діяльності вчителя початкових класів;
- враховуючи зміст та методичні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи, формування чуттєвого та практичного досвіду реалізації рефлексивних комунікативно-кооперативних, загальнодидактичних

(проектувально-конструктивних, виконавських та аналітичних) у їх інтегративній єдності, з наступним перетворенням у комплекси (ККУ дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи);

- корекцію та саморегуляцію помилок, які були допущені студентами протягом виконання тренінгових задач;
- розвиток здатності адекватного сприйняття та оцінки себе та інших учасників взаємодії шляхом виходу у позицію «над» і «зовні», програвання різних ролей учасників дидактичного процесу в початковій школі.

Таким чином, головним лейтмотивом тренінгової форми навчання майбутніх учителів початкової школи рефлексивній комунікативно-кооперативній дидактичній діяльності є установка «Я – Дидактична діяльність вчителя початкової школи», а також супровідні установки: «Я - Вчитель початкових класів», «Я - Інші (учасники навчальної та реальної дидактичної діяльності)».

Комбінуючи різні форми та методи рефлексивної комунікативно-кооперативної діяльності між учасниками тренінгу (рольові ігри, групові дискусії, мозковий штурм, аналіз дидактичних ситуацій та ін.), їм пропонувалися різноманітні дидактичні задачі діагностичного та евристичного характеру на імітаційне моделювання основних сторін професійної дидактичної дійсності вчителя початкової школи.

Отже, у подальшому, дидактичним рефлексивно-комунікативним тренінгом майбутніх учителів початкової школи будемо вважати спеціально організоване у просторі і часі, в умовах вищого педагогічного навчального закладу, за завчасно відпрацьованою методикою рефлексивне навчальне середовище, спрямоване на формування у студентів комунікативно-кооперативних та удосконалення особистісних, ретроспективних, ситуативних, перспективних та інтелектуальних рефлексивних умінь та їх комбінацій з різними видами загальнодидактичних умінь через зміст методик викладання окремих предметів у початковій школі.

Як наслідок, у нашому дослідженні, тренінг виконує дидактичну, формуючу, перетворювальну (трансформуючу), розвивальну, корегуючу та профілактичну функції стосовно необхідних для майбутньої дидактичної діяльності вчителя

початкової школи рефлексивних умінь. Тому, одним із головних завдань цієї форми навчання майбутніх учителів початкової школи є виокремлення, фіксація та попереднє осмислення конкретних дидактичних проблем та труднощів, які складають фактичний матеріал для подальшої рефлексії. Тренінг, як спеціально організоване навчання, сприяє формуванню та удосконаленню у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь і відповідних їм дій, прийомів, операцій в процесі дидактичної комунікативно-кооперативної рефлексивної діяльності. Впродовж розв'язання низки проблемних дидактичних задач (завдань і ситуацій), усвідомлюючи та осмислюючи власні труднощі, причини їх виникнення, студенти набувають колективного та індивідуального практичного досвіду їх вирішення в умовах спеціально організованого навчального середовища. Також, тренінг виступає особливою формою навчального заняття, в якій виокремлюються найбільш узагальнені моменти дидактичної діяльності вчителя початкової школи та ретельно відпрацьовуються у процесі наuczіння. По мірі становлення, комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння (як домінуючі на даному етапі) і сформована на попередніх етапах система загальнодидактичних та рефлексивних умінь, засобами дидактико-методичного змісту «згортаються», редукуються (зменшуються, спрощуються), утворюючи якісно нові структури - відповідні комплексні кваліфікаційні уміння, які складають фундаментальну основу професійно-педагогічної готовності студента спеціальності «Початкове навчання».

Досліджуючи складну природу рефлексивного уміння (§ 1.3), ми керувались особистісно орієнтованим, цілісним, інтегративним та діяльнісним підходами як обов'язковими орієнтирами процесу його формування. Тому, тренінгові заняття розглядаються нами як найбільш доцільна форма організації навчальної дидактичної діяльності студентів, яка створює сприятливі умови для інтеріоризації (привласнення) рефлексивних та загальнодидактичних дій, прийомів та операцій через досвід колективної взаємодії та свідомості [52; 260; 57].

Досвід застосування рефлексивних умінь у типових та творчих навчальних ситуаціях дидактичної діяльності, студенти отримують протягом підготовчого та базового етапів дидактичної підготовки. Перетворювальний етап спрямовує студентів на стабілізацію готовності застосовувати рефлексивні уміння в умовах практичної навчальної дидактичної діяльності – педагогічної практики.

Дидактичний рефлексивно-комунікативний тренінг розроблено нами у контексті діяльнісно-рефлексивної освітньої ідеології [3; 10; 52; 55; 42; 310] включення майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійну дидактичну діяльність як проміжну ланку між їх навчальною теоретичною та виробничою діяльністю у вищому педагогічному навчальному закладі [42].

Розроблений та впроваджений у практику дидактичної підготовки студентів перетворювального етапу дидактичної підготовки дидактико-рефлексивний тренінг у якості загальної його теми представляв рефлексивну орієнтацію комунікативно-кооперативної взаємодії учасників навчального процесу у початковій школі.

Мета тренінгу полягала у формуванні у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь дидактичної діяльності засобами змісту дидактики та методик викладання окремих навчальних предметів у початковій школі. (Тематика та зміст навчальних занять тренінгу представлена нами у Додатку М).

Отже, на закінчення перетворювального етапу, користуючись комунікативно-кооперативними, особистісними, перспективними, ситуативними, ретроспективними та інтелектуальними рефлексивними уміннями, студенти повинні були навчитись організовувати і здійснювати процес навчання молодших школярів. За необхідності, проводилась корекційна робота з удосконалення сформованості відповідних видів рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи відповідно критеріїв і показників, зазначених нами у §1.3 та у Додатку Б.



Таким чином, основними результатами третього (перетворювального) етапу формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки стали:

- стійка потреба студентів застосовувати рефлексивні комунікативно-кооперативні уміння у власній практичній дидактичній діяльності;
- знання та вміння рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактичної діяльності вчителя початкової школи;
- інтеграція всіх видів рефлексивних умінь як цілісної системи та свідоме її застосування студентами під час стажистської педагогічної практики;
- дидактико-рефлексивні знання, вміння та первинний практичний досвід реалізації рефлексивних комунікативно-кооперативних, загальнодидактичних (проективно-конструктивних, виконавських та аналітичних) умінь у їх інтегративній єдності з наступним перетворенням у комплекси, враховуючи особливості змісту методик викладання окремих навчальних предметів початкової школи.

У контексті мотиваційно-цільового компонента дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, інтеграційний етап формування рефлексивних умінь був спрямований на розвиток внутрішньої вмотивованості в системному застосуванні комплексу рефлексивних умінь: особистісних, перспективних, ситуативних, ретроспективних, інтелектуальних та комунікативно-кооперативних як засобу самовдосконалення власної дидактичної діяльності.

Особливістю цього етапу є інтеграція всіх видів рефлексивних умінь як цілісної системи через осмислене комплексне їх застосування студентами протягом навчальної переддипломної педагогічної практики, а також синтез дидактико-рефлексивних знань, умінь і практичного досвіду творчої реалізації всіх видів рефлексивних, загальнодидактичних (проективно-конструктивних, виконавських, аналітичних) та методичних умінь, їх взаємодія, через здатність реалізовувати систему комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи (змістовий підкомпонент).

Організація діяльності студентів на даному етапі здійснювалась у межах навчальної переддипломної педагогічної практики за допомогою наступних дидактико-рефлексивних методів та форм організації навчальної діяльності: складання власної програми педагогічної практики шляхом застосування діагностичних методик ступеня розвитку у себе системи рефлексивних, загальнодидактичних та комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-виробничої функції вчителя початкової школи (Додаток Н); використання протягом практики рекомендацій застосування рефлексивних умінь в процесі навчання молодших школярів (Додаток П); особистісний, перспективний, ретроспективний, ситуативний, комунікативно-кооперативний рефлексивний аналіз результатів планування, проектування, конструювання, організації, контролю та оцінки процесу навчання у початковій школі; впровадження рефлексивних методів та прийомів навчання молодших школярів з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу; складання звітної документації (щоденників, планів-конспектів уроків за матричною системою, звіт про практику з використанням різних методів та прийомів рефлексивної діяльності).

Контрольно-діагностичний компонент інтеграційного етапу з формування у студентів системи рефлексивних умінь дидактичної діяльності супроводжувався нашою та експертною оцінкою практичної дидактичної діяльності студентів на предмет відповідності умінь критеріям і показникам. Контроль та корекція комплексу дидактико-рефлексивних умінь відбувались у процесі індивідуальної та групової роботи із студентами, як у стінах школи, так і в межах вищого педагогічного навчального закладу, куди вони звертались за консультацією до викладачів та методистів. Також, майбутні учителі початкової школи отримали широкий спектр можливостей щодо застосування всіх видів рефлексивного аналізу та діагностики власних особистісних якостей, системи дидактико-рефлексивних умінь, а також - дидактичної діяльності в цілому на відповідність готовності здійснювати дидактико-методичну функцію вчителя початкової школи, з метою подальшого самовдосконалення.

Навчальна переддипломна педагогічна практика студентів – майбутніх учителів початкової школи - є закономірним та логічним етапом їх дидактичної підготовки. Вона забезпечує поєднання дидактичної теорії з досвідом дидактичної діяльності, надаючи студентам можливість визначити ступінь оволодіння системою загальнодидактичних умінь. Метою педагогічної практики, на наш погляд, повинно бути не формальне виконання студентами низки вимог та завдань, які регламентуються програмними вимогами (у вигляді їх наявності або відсутності), а міра усвідомлення й осмислення майбутніми вчителями початкової школи рівня власної дидактичної підготовки за всіма її складовими та ступеня сформованості комплексу умінь з усіх функцій дидактичної діяльності. Глибоке розуміння студентами власних переваг та недоліків повинно виступати стимулом у їх подальшому самовдосконаленні. Рушійною силою потреби студентів саморозвиватись, підвищуючи якість загальнодидактичних знань і умінь, виступає рефлексія та відповідні їй рефлексивні уміння.

Дидактична підготовка вчителів початкової ланки освіти у цілому складає фундаментальну основу їх майбутньої педагогічної діяльності.

На закінчення IV курсу, студенти повинні бути готові до виконання системи комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкових класів, визначених Галузевими стандартами вищої освіти з підготовки майбутніх учителів початкової школи за освітньо-кваліфікаційним рівнем – «бакалавр» [53]. Великою мірою, ефективність та якість майбутньої педагогічної діяльності студентів буде визначати рівень сформованості у них системи загальнодидактичних знань та вмінь, засобом розвитку яких виступають рефлексивні уміння.

Розуміючи готовність студентів до дидактичної діяльності як результат їх дидактичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, визначимо, що вона повинна проявлятися у:

- стійкій внутрішній мотивації та позитивному ставленні до дидактичної діяльності з чітким усвідомленням власних цілей та завдань стосовно неї (мотиваційно-цільовий компонент готовності);

- високому рівні сформованості комплексу загальнодидактичних, методичних, рефлексивних знань, умінь і навичок (змістово-процесуальний компонент готовності);
- саморегуляції, самодіагностиці та корекції результатів дидактичної діяльності (контрольно-діагностичний компонент готовності).

Враховуючи якісні результати впровадження нами експериментальної моделі формування у майбутніх вчителів початкової школи рефлексивних умінь, в процесі дидактичної підготовки, всі компоненти дидактичної готовності набули рефлексивних ознак. Кількісні дані, проведеного нами констатувального експерименту, довели наявність тісного, сильного кореляційного зв'язку (коефіцієнт кореляції К. Пірсона  $r > 0,8$ ) між показниками рівня готовності до дидактичної діяльності та ступенем сформованості рефлексивних умінь студентів – майбутніх учителів початкової школи. Виявлена нами закономірність дозволяє зробити наступний узагальнюючий логічний висновок: якість та ефективність дидактичної готовності майбутнього вчителя початкової школи обумовлюється рівнем сформованості у нього не тільки системи загальнодидактичних, а й рефлексивних умінь.

Таким чином, наприкінці формувального експерименту у студентів експериментальної групи відбулась інтеграція дидактико-рефлексивних знань і практичного досвіду творчої реалізації всіх видів рефлексивних, загальнодидактичних (проективно-конструктивних, виконавських та аналітичних) умінь - з урахуванням методичних особливостей викладання окремих навчальних предметів початкової школи, їх взаємодія, через здатність реалізовувати систему комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи.

Кожний етап формувального експерименту закінчувався контрольними зрізами, на які покладалися функції діагностики, аналізу, інтерпретації результатів сформованості та динаміки розвитку у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь.

Так, після підготовчого етапу (кінець I курсу) діагностиці підлягали особистісні, ретроспективні та перспективні рефлексивні уміння студентів – майбутніх учителів початкової школи - у контексті їх навчальної та майбутньої дидактичної діяльності, після базового етапу (кінець II курсу) – інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння навчальної дидактичної діяльності; перетворювального етапу (кінець III курсу) – комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння. Наприкінці інтеграційного етапу (кінець IV курсу) нами було проведено підсумковий діагностичний зріз щодо перевірки рівня сформованості у студентів системи рефлексивних умінь в процесі навчально-виробничої дидактичної діяльності.

Кількісні і якісні результати діагностичних й підсумкових зрізів надали нам підстави для перевірки доцільності та ефективності впровадженої протягом кожного з етапів моделі формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки. Їхню інтерпретацію представлено у наступному параграфі.

### **3.3. Кількісна та якісна інтерпретація результатів формувального експерименту**

Протягом впровадження у практику дидактичної підготовки експериментальної моделі формування у студентів - майбутніх учителів початкової школи - рефлексивних умінь, з метою виявлення міри їх сформованості, після кожного етапу, ми здійснювали діагностично-аналітичні процедури. Як ми зазначали вище, учасниками експерименту були студенти перших-четвертих курсів спеціальності «Початкове навчання» загальною кількістю - 351 особа: 177 осіб в контрольній та 174 – в експериментальній групах. По закінченні підготовчого (кінець I курсу), базового (кінець II курсу), перетворювального (кінець III курсу) та інтеграційного (кінець IV курсу) етапів, ми відстежували динаміку розвитку рефлексивних умінь.

Формування рефлексивних умінь різних видів здійснювалось нами у безпосередній єдності і включеності студентів спеціальності «Початкове навчання» у процес дидактичної підготовки, орієнтуючись на готовність, як її результат. Тому, наша експериментальна робота з формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь, була обумовлена змістовим наповненням основних компонентів дидактичної готовності: мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та контрольного-діагностичного.

Так, як об'єкт нашого дослідження - дидактична підготовка майбутніх вчителів початкової школи, діагностика формування у студентів системи рефлексивних умінь здійснювалась: на підготовчому етапі – після вивчення ними дисциплін педагогічного циклу («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Історія педагогіки»); після оволодіння майбутніми учителями початкової школи «Дидактикою» та проходження лабораторного практикуму – на базовому етапі; після участі студентів у дидактико-рефлексивному комунікативно-кооперативному тренінгу та проходження стажистської педагогічної практики – на перетворювальному етапі; після навчальної переддипломної педагогічної практики (враховуючи особливості методичної підготовки) – на інтеграційному етапі.

З огляду на те, що фундаментальною основою дидактичної підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») виступають загальнодидактичні знання, уміння, навички та досвід навчальної дидактичної діяльності, формування рефлексивних умінь здійснювалось в їх органічній єдності та взаємодії. Отже, в процесі формування у студентів рефлексивних умінь, ми керувались змістом та специфічними особливостями проектувально-прогностичної, організаційної та аналітичної дидактичної діяльності вчителя початкової школи, враховуючи методичні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової ланки освіти, які складають основу його дидактико-методичної виробничої функції.

З метою перевірки ефективності вище зазначених умов, ми застосували наступну «батарею» діагностичних методик: спостереження, метод експертних

оцінок, аналіз продуктів діяльності студентів - письмових робіт, дидактичних матриць уроків, щоденників, дидактичних та рефлексивних задач (ситуацій і завдань) самозвітів, програм самовдосконалення; методи математичної статистики та обробки отриманих даних – визначення середнього арифметичного показника (оцінка математичного очікування), багатofункціональний статистичний критерій  $\varphi$  – Фішера (кутове перетворення Фішера).

У §1.3 нами було визначено узагальнені критерії, показники та рівні розвитку різних видів рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи в контексті їх дидактичної підготовки. Для отримання більш повної інформативної бази щодо результатів формувального експерименту, загальні критерії (та показники, що розкривають їх зміст), за якими визначались рівні сформованості у студентів рефлексивних умінь, ми диференціювали до шести. За ними надалі будемо визначати динаміку сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп як умови їх дидактичної готовності. Це, зокрема: сформованість знань про рефлексію дидактичної діяльності вчителя початкової школи, види та структуру рефлексивних умінь; здатність застосовувати систему рефлексивних і загальнодидактичних умінь в процесі навчання молодших школярів, враховуючи характерні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи; здатність застосовувати рефлексивні уміння, проектуючи, конструюючи, організуючи, контролюючи та оцінюючи навчальний процес у початковій школі в стандартних і творчих умовах; здатність реалізовувати систему рефлексивних умінь в навчальному процесі самостійно, без сторонньої допомоги, керуючись внутрішньо-позитивною мотивацією до дидактичної діяльності вчителя початкової школи; стійка потреба у постійному, систематичному використанні та вдосконаленні системи рефлексивних умінь здійснювати дидактичну діяльність в початковій школі.

Підкреслимо, що характер критеріїв сформованості рефлексивних умінь відповідає основним компонентам дидактичної готовності потенційного вчителя початкової ланки освіти, але при домінуючій ролі її рефлексивної складової.

Отже, шістьом критеріям відповідали чотири рівні сформованості рефлексивних умінь навчально-практичної дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів: низький, достатній, середній та високий (узагальнену та детальну характеристику кожного рівня представлено нами у §1.3 та у Додатку Б).

З метою отримання об'єктивної інформації стосовно міри прояву на кожному з етапів дидактичної підготовки у студентів рефлексивних умінь, ми обрали метод оцінок незалежних експертів [178]. Останніми стали: викладачі педагогіки, зокрема – дидактики, викладачі методик викладання окремих предметів у початковій школі, керівники студентської стажистської та навчальної переддипломної педагогічної практики, вчителі початкових класів, у яких студенти її проходили.

Слід зауважити, що метод експертних оцінок ми доповнювали самооцінкою студентів самих себе. Це додавало більшої об'єктивності та інформативності результатам нашого дослідження.

Отже, вище зазначені методи оцінки рівнів сформованості у студентів рефлексивних умінь у контексті дидактичної готовності застосовувались нами: після першого (підготовчого) етапу з формування у майбутніх учителів початкової школи особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь (цей етап стосувався першого курсу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, протягом якого студенти вивчили такі педагогічні дисципліни, як «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Історія педагогіки»); після другого (базового) етапу з формування у студентів ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь, який обумовлювався вивченням майбутніми вчителями початкової школи «Дидактики» протягом другого курсу навчання; після третього (перетворювального) етапу з формування у студентів спеціальності «Початкове навчання» комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь їх потенційної дидактичної діяльності, який супроводжувався оволодінням студентами знань і умінь щодо методик викладання окремих навчальних предметів початкової школи та проходженням стажистської навчальної педагогічної практики на



третьому курсі; після четвертого (інтеграційного) етапу з формування системи рефлексивних та загальнодидактичних умінь у їх інтегративній єдності та взаємодії, враховуючи особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи протягом навчальної переддипломної педагогічної практики на четвертому курсі. Ступінь сформованості студентів спеціальності «Початкове навчання» рефлексивних умінь визначався експертами за допомогою спостережень за навчальною теоретичною і практичною дидактичною діяльністю студентів: аналізу продуктів їх навчальної дидактичної діяльності (зокрема, письмових робіт, дидактичних матриць уроків, щоденників педагогічної практики, розв'язання дидактичних та рефлексивних задач, самозвітів, програм з дидактичного самовдосконалення); підготовкою, організацією та проведенням уроків у початковій школі тощо.

Визначення незалежними експертами міри прояву та розвитку у студентів різних видів рефлексивних умінь навчальної дидактичної діяльності здійснювалось відповідно зазначених вище узагальнених критеріїв та показників на змісті основних видів загальнодидактичних умінь вчителя початкової школи.

Наявність кожного показника відповідно шістьох критеріїв сформованості конкретного рефлексивного уміння або комплексу дидактико-рефлексивних умінь, а також їх прояв у навчальній теоретичній і практичній діяльності студента оцінювалась в 1 бал.

Таким чином, високому рівню сформованості рефлексивних умінь студентів відповідають 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5 балів, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Експертам, які приймали участь у зборі для нас даних формувального експерименту на першому етапі, пропонувалось визначити рівень сформованості у кожного окремого студента I курсу особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь навчальної та потенційної дидактичної діяльності у бланку оцінювання (Додатки Р, С, Т, У). Спеціалістам, які приймали участь на другому етапі, у бланку оцінювання пропонувалось визначити ступінь сформованості інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь навчальної

дидактичної діяльності студентів II курсу (Додатки Ф, Х). Експерти – учасники третього етапу – заповнювали бланк оцінювання рівня сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь навчальної дидактичної діяльності у студентів III курсу (Додаток Ц). Експерти, які приймали участь у четвертому етапі, визначали ступінь сформованості системи рефлексивних умінь дидактичної діяльності вчителя початкової школи у студентів IV курсів (Додаток К). Зміст бланків оцінювання рівня розвитку рефлексивних умінь конкретного виду і комплексу дидактико-рефлексивних умінь був тотожний як для експертів, так і для студентів з метою їх самооцінювання.

Кількісна оцінка ступеня вираженості у студентів рефлексивних умінь після кожного етапу формувального експерименту вираховувалась шляхом середнього арифметичного балу. Оцінка математичного очікування рівня сформованості у кожного майбутнього учителя початкової ланки освіти вираховувалась нами за наступною формулою (3.1):

(3.1)

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента рефлексивних умінь;  $\Sigma x$  – сума балів експертів, студентів та дослідника з усіх умінь;  $n$  - число балів.

За умови домінування протягом конкретного етапу формувального експерименту декількох рефлексивних умінь (I і II етапи), крім вище зазначеної, ми користувались додатковою формулою визначення середнього арифметичного рівня сформованості даних умінь у комплексі (3.2):

(3.2)

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x}{N},$$

де  $\bar{X}$  - середній арифметичний показник сформованості у студента рефлексивних умінь певного етапу;  $\Sigma x$  – сума середніх арифметичних показників з усіх умінь певного етапу;  $N$  - кількість рефлексивних умінь, які домінують на конкретному етапі.

Далі надамо кількісну та якісну інтерпретацію отриманим в кінці кожного етапу даним.

В кінці I підготовчого етапу з формування у студентів рефлексивних умінь, який виконував пропедевтичну функцію стосовно наступних етапів дидактичної підготовки, з метою визначення ступеня розвитку особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь майбутньої дидактичної діяльності, проводився перший контрольний зріз.

Відповідно завдань, передбачених експериментальним дослідженням, студенти перших курсів експериментальних груп працювали над розв'язанням системи рефлексивних задач (завдань і ситуацій) особистісного, ретроспективного та перспективного типу; інформаційно-когнітивних (-текстових) - з первинним аналізом майбутньої дидактичної діяльності та стереотипних (за ознакою їх складності). Організація навчальної діяльності студентів експериментальної групи на лекційних, семінарських та практичних заняттях спрямовувалась на послідовне та систематичне оволодіння ними знань теоретичних основ рефлексії та основних видів рефлексивних умінь у контексті майбутньої педагогічної (та дидактичної, як її складової) діяльності вчителя початкової школи.

Студенти контрольних груп оволодівали системою знань з основ потенційної педагогічної (та дидактичної, як її складової) діяльності, на рівні уявлень знайомились із рефлексією та видами її прояву у майбутній педагогічній (дидактичній) діяльності вчителя початкової школи.

Визначення міри прояву у студентів експериментальних і контрольних груп особистісних, перспективних та ретроспективних рефлексивних умінь здійснювалось нами за допомогою творчої роботи, яка передбачала самодіагностику рівня розвитку у них умінь самоосвітньої діяльності, необхідних для якісного, ефективного та творчого виконання у майбутньому дидактичних функцій вчителя початкової школи, інформуючи нас про адекватність самооцінки та домінуючі мотиви, які рухають студентом в процесі навчання (Додаток Р), а також його самооцінку міри сформованості у себе особистісних, ретроспективних

та перспективних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності (Додатки С, Т, У).

Експерти – викладачі педагогічних дисциплін, які протягом року взаємодіяли із студентами, за допомогою бланку оцінювання (Додатки С, Т, У), здійснювали власне оцінювання студентів.

Міра вираженості у студентів першого курсу особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь оцінювалась викладачами на основі узагальнення власного досвіду об'єктивного спостереження, вивчення студентів та продуктів їх діяльності протягом року.

Кількісні дані першого контрольного зрізу студентів експериментальної і контрольної груп унаочнимо за допомогою таблиць, які наводимо далі.

Так, у таблиці 3.1 представлено узагальнені результати I контрольного зрізу показників рівнів сформованості особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту в експериментальній групі (ЕГ):

*Таблиця 3.1*

Узагальнені результати першого контрольного зрізу показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Само-оцінка студентів (к-ть абс.)	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача педагогіки № 1 (к-ть абс.)	Оцінка викладача педагогіки № 2 (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
					(к-ть абс.)	%
Високий	40	36	34	38	37	21,2
Достатній	63	56	55	50	56	32,2
Середній	50	57	61	60	57	32,8
Низький	21	25	24	26	24	13,8

Результати експертизи та самооцінки дозволили нам конкретизувати кількісні дані щодо ступеня сформованості у студентів експериментальної групи

рефлексивних умінь окремих видів - особистісних, ретроспективних та перспективних (таблиця 3.2):

Таблиця 3.2

Результати першого контрольного зрізу показників рівнів сформованості особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Особистісні рефлексивні уміння		Ретроспективні рефлексивні уміння		Перспективні рефлексивні уміння	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	37	21,3	38	21,8	36	20,7
Достатній	61	35	52	30	55	31,6
Середній	50	28,7	65	37,3	56	32,2
Низький	26	15	19	10,9	27	15,5

Узагальнені результати першого контрольного зрізу показників рівнів сформованості особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту в контрольній групі (КГ) демонструє таблиця 3.3:

Таблиця 3.3

Узагальнені результати першого контрольного зрізу показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту (КГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Само-оцінка студентів (к-ть абс.)	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача педагогіки № 1 (к-ть абс.)	Оцінка викладача педагогіки № 2 (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
					(к-ть абс.)	%
Високий	50	29	31	30	35	19,8
Достатній	67	44	48	53	53	29,9
Середній	38	13	15	14	20	11,3
Низький	22	91	83	80	69	39

З них, показники рівнів сформованості особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь студентів контрольної групи розподілились наступним чином (таблиця 3.4):

Таблиця 3.4

Результати першого контрольного зрізу показників рівнів сформованості особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь студентів після підготовчого етапу формувального експерименту (КГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Особистісні рефлексивні уміння		Ретроспективні рефлексивні уміння		Перспективні рефлексивні уміння	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	33	18,6	37	20,9	35	19,8
Достатній	50	28,3	53	30	56	31,6
Середній	15	8,5	39	22	6	3,4
Низький	79	44,6	48	27,1	80	45,2

Узагальнені показники рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після першого контрольного зрізу демонструють таблиця 3.5 та діаграма (рис. 3.4):

Таблиця 3.5

Порівняльна таблиця узагальнених показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після підготовчого етапу (перший контрольний зріз)

Рівні сформованості рефлексивних умінь підготовчого етапу	ЕГ (174)		КГ (177)	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	37	21,2	35	19,8
Достатній	56	32,2	53	29,9
Середній	57	32,8	20	11,3
Низький	24	13,8	69	39

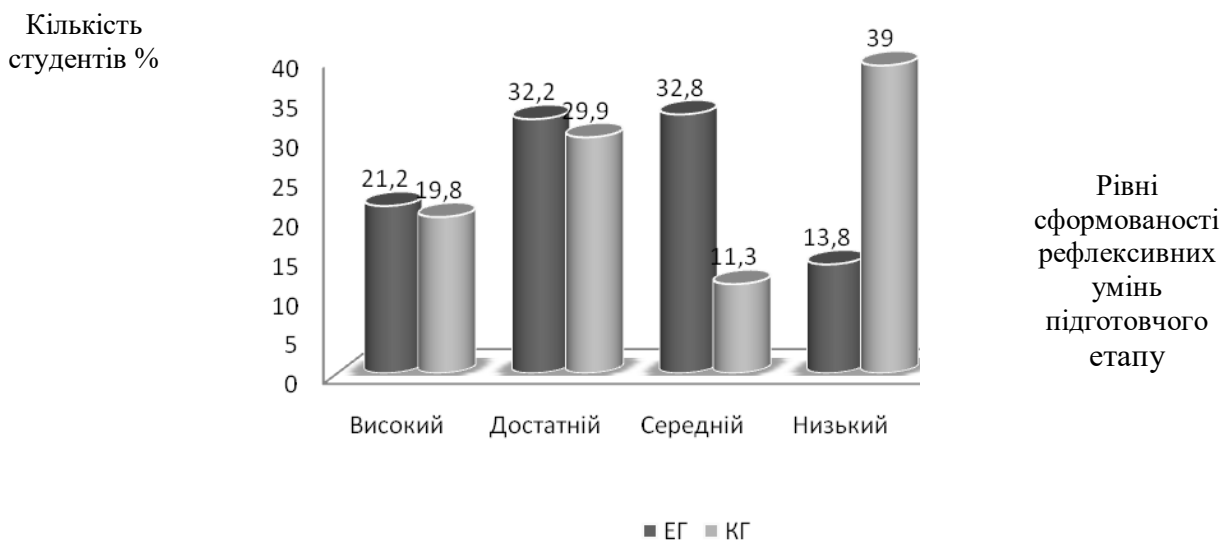


Рис. 3.4. Діаграма узагальнених показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після підготовчого етапу (перший контрольний зріз).

Кількісні дані, отримані нами по закінченні підготовчого етапу формувального експерименту, показали, що принципової різниці між високим та достатнім рівнями сформованості у студентів експериментальної та контрольної груп особистісних, перспективних та ретроспективних рефлексивних умінь їх майбутньої дидактичної діяльності немає. Тому більш детально проаналізуємо показники рівнів сформованості кожного виду рефлексивних умінь першого етапу окремо.

У зв'язку з тим, що особистісні рефлексивні уміння є проявом функціонування рефлексії як психічної властивості [103, с.56], припускаємо, що категорія студентів характеризувалась високим та достатнім ступенями розвитку особистісної рефлексії вже на момент вступу у вищий педагогічний навчальний заклад. Щоб підтвердити або спростувати це припущення знадобилося б окреме дослідження щодо констатації стану сформованості особистісних рефлексивних умінь студентів на момент початку їх навчання на I курсі та динаміки їх розвитку протягом першого року навчання. А це не є завданням нашого дослідження. Отримані вище експериментальні дані спонукали нас до більш детального кількісного та якісного їх аналізу на предмет ефективності запропонованої моделі формування у майбут-

ніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки. Так, результати ступеня сформованості у студентів особистісних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності на першому етапі свідчать, що в експериментальній групі показники низького та середнього рівнів становлять відповідно 26 осіб (15%) та 50 осіб (28,7%), проти контрольної, де кількість студентів з низьким рівнем є у три рази більшою – 79 (44,6%), а з середнім – у стільки ж, меншою – 15 (8,5%), що засвідчує ефективність нашої роботи, здійсненої впродовж першого етапу.

Серед особистісних рефлексивних умінь студентів-першокурсників спеціальності «Початкове навчання» контрольної групи на відміну від експериментальної, менш розвиненими відповідно показників інтегративності та дієвості застосування у творчих умовах їх навчальної діяльності виявились уміння: об'єктивно визначати переваги і недоліки власної навчальної діяльності та себе у ній; уміння вивчати, досліджувати та аналізувати власні педагогічні здібності, риси та якості, необхідні для майбутньої дидактичної діяльності, переосмислювати результати самоаналізу у вигляді ідей, способів діяльності, гіпотез; перевіряти висунуті гіпотези шляхом реалізації предметної діяльності з метою конструктивної зміни ставлення студента до себе, власного «Я», знань і умінь стосовно навчальної та майбутньої дидактичної діяльності.

Важливо зауважити, що студенти контрольної групи виявили низький рівень об'єктивності у самооцінці результатів власної навчальної діяльності та самодіагностиці рівня розвитку умінь самоосвітньої діяльності, необхідних для якісного, ефективного та творчого виконання у майбутньому системи дидактичних функцій вчителя початкової школи, тоді коли самооцінка студентів експериментальної групи була максимально наближена до оцінки продуктів їх навчальної діяльності експертами, про що свідчать кількісні показники таблиць 3.1 і 3.3.

Більш детальний якісний аналіз результатів низького та середнього рівнів сформованості у студентів I-го курсу спеціальності «Початкове навчання» ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь їх майбутньої дидактичної діяльності, дозволив нам простежити наступне: кількість студентів з



низьким рівнем розвитку ретроспективних та перспективних умінь в експериментальній групі становила 19 студентів (10,9%) і 27 студентів (15,5%) проти контрольної у 48 осіб (27,1%) і 80 (45,2%). Середнього рівня сформованості цих умінь в експериментальній групі досягли 65 респондентів (37,3%) і 56 респондентів (32,2%). Кількість осіб середнього рівня сформованості ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь в контрольній групі була у декілька разів меншою, зокрема 39 осіб (22%) і 6 осіб (3,4%) відповідно.

Якісний аналіз результатів сформованості у студентів обох груп з низьким рівнем сформованості ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь засвідчив, що причиною низьких показників розвитку цих умінь у студентів експериментальної групи, за умов наявності стійкої потреби в їх удосконаленні та застосуванні у навчальній та майбутній дидактичній діяльності, є труднощі щодо інтегративності їх застосування без сторонньої допомоги. У студентів контрольної групи з низькими показниками сформованості ретроспективних умінь, за відсутності повноти, довільності, усвідомленості та осмисленості, простежувався інтуїтивно-ситуативний характер їх застосування. Найбільш проблематичними для них виявилися уміння: оцінити ефективність використаних методів, прийомів та форм організації власної навчальної діяльності та себе у ній; уміння конструктивно аналізувати причини та передумови виникнення допущених у процесі навчальної діяльності помилок. Низький рівень розвитку перспективних рефлексивних умінь у контрольній групі, порівнюючи з ретроспективними, продемонструвало в двічі більше студентів. Результати обробки даних засвідчили, що у майбутніх учителів початкових класів контрольної групи майже відсутня стійка потреба у застосуванні перспективних рефлексивних умінь в навчальній та потенційній дидактичній діяльності, а також діагностується низький рівень усвідомленості, осмисленості, довільності, дієвості, повноти, самостійності та системності стосовно: уміння визначати особистісну мету, завдання власної навчальної діяльності у контексті самовдосконалення засобами майбутньої дидактичної діяльності; уміння співвідносити мету і цілі, задані зовні з власними, особистісними цілями і завданнями навчальної та майбутньої

дидактичної діяльності; уміння здійснювати перспективний аналіз та самоаналіз, запланованих для реалізації цілей та завдань, способів та шляхів їх досягнення на предмет їх доцільності та ефективності.

З метою перевірки міри сформованості у студентів II курсів експериментальної і контрольної груп спеціальності «Початкове навчання» інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь в процесі вивчення «Дидактики», наприкінці II базового етапу проводився другий контрольний зріз.

Протягом цього етапу студенти експериментальної групи оволодівали знаннями з основ інтелектуальної, ситуативної рефлексії та структури відповідних рефлексивних умінь стосовно проектувально-прогностичної, конструктивної і аналітичної дидактичної діяльності вчителя початкової школи. Тому, процес дидактичної підготовки учителів початкової ланки освіти на другому етапі включав застосування нами рефлексивно орієнтованих методів навчання на лекційних, практичних, семінарських та лабораторних заняттях з розв'язання ситуативних та інтелектуальних типів рефлексивно орієнтованих, діагностичних (за ознакою складності); конструктивно-проективних дидактичних задач (завдань та ситуацій). Також, керуючись принципом зв'язку дидактичної теорії та практики, спрямованим на забезпечення органічної взаємодії теоретичної та практичної дидактичної підготовки студентів до майбутньої дидактичної діяльності для експериментальної групи, нами було розроблено та впроваджено рефлексивний лабораторний практикум з «Дидактики», метою якого було набуття первинного аналітичного досвіду застосування рефлексивних умінь в умовах реальних дидактичних ситуацій навчального процесу початкової школи.

Студенти контрольних груп вивчали теоретичні основи освіти і навчання за традиційних умов їх дидактичної підготовки; на рівні уявлень знайомились із ситуативним та інтелектуальним видами рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності вчителя початкової школи, відвідуючи лабораторні заняття та розв'язуючи систему завдань з «Дидактики» без спеціальної організації діяльності з формування у них інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь.

Рівень розвитку у студентів експериментальної та контрольної груп ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь визначався нами шляхом оцінювання якості написання та захисту екзаменаційних проектів уроків за матричною системою, розробленою В.І.Бондарем, оскільки проектування, конструювання та аналіз уроків майбутніми учителями початкової ланки освіти яскраво демонструє ступінь сформованості у них системи загальнодидактичних знань і вмінь.

Експертами, які аналізували результати розвитку у студентів експериментальної та контрольної груп інтелектуальних і ситуативних рефлексивних умінь протягом їх навчальної дидактичної діяльності, виступали викладачі дидактики, які також здійснювали спостереження та вивчали продукти дидактичної навчальної діяльності студентів протягом співпраці з ними на II курсі.

Узагальнені кількісні дані другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів після базового етапу формуального експерименту в експериментальній і контрольній групах представлено у таблицях та діаграмі (рис. 3.5):

*Таблиця 3.6*

Узагальнені результати другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів після базового етапу формуального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача дидактики № 1 (к-ть абс.)	Оцінка викладача дидактики № 2 (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
				(к-ть абс.)	%
Високий	48	42	39	43	24,7
Достатній	60	66	63	63	36,2
Середній	49	53	51	51	29,3
Низький	17	13	21	17	9,8

З них, показники рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів експериментальної групи після базового етапу формувального експерименту розподілились наступним чином (таблиця 3.7):

Таблиця 3.7

Результати другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів після базового етапу формувального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Ситуативні рефлексивні уміння		Інтелектуальні рефлексивні уміння	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	43	24,7	43	24,7
Достатній	64	36,8	62	35,6
Середній	50	28,7	52	29,9
Низький	17	9,8	17	9,8

Узагальнені кількісні дані другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості у студентів ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь контрольної групи представимо у таблиці 3.8:

Таблиця 3.8

Узагальнені результати другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів після базового етапу формувального експерименту (КГ)

Рівні сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача дидактики № 1 (к-ть абс.)	Оцінка викладача дидактики № 2 (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
				(к-ть абс.)	%
Високий	37	42	41	40	22,6
Достатній	55	58	64	59	33,3
Середній	14	9	10	11	6,2
Низький	71	68	62	67	37,9

З них, показники рівнів сформованості інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь студентів контрольної групи розподілились наступним чином (таблиця 3.9):

Таблиця 3.9

Результати другого контрольного зрізу показників рівнів сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь студентів після базового етапу формуального експерименту (КГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Ситуативні рефлексивні уміння		Інтелектуальні рефлексивні уміння	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	38	21,5	42	23,7
Достатній	57	32,2	61	34,5
Середній	13	7,3	9	5,1
Низький	69	39	65	36,7

Узагальнені дані показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після другого контрольного зрізу зведено у таблиці 3.10 та діаграмі (рис. 3.5):

Таблиця 3.10

Порівняльна таблиця узагальнених даних показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після базового етапу (другий контрольний зріз)

Рівні сформованості рефлексивних умінь базового етапу	ЕГ (174)		КГ (177)	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	43	24,7	40	22,6
Достатній	63	36,2	59	33,3
Середній	51	29,3	11	6,2
Низький	17	9,8	67	37,9

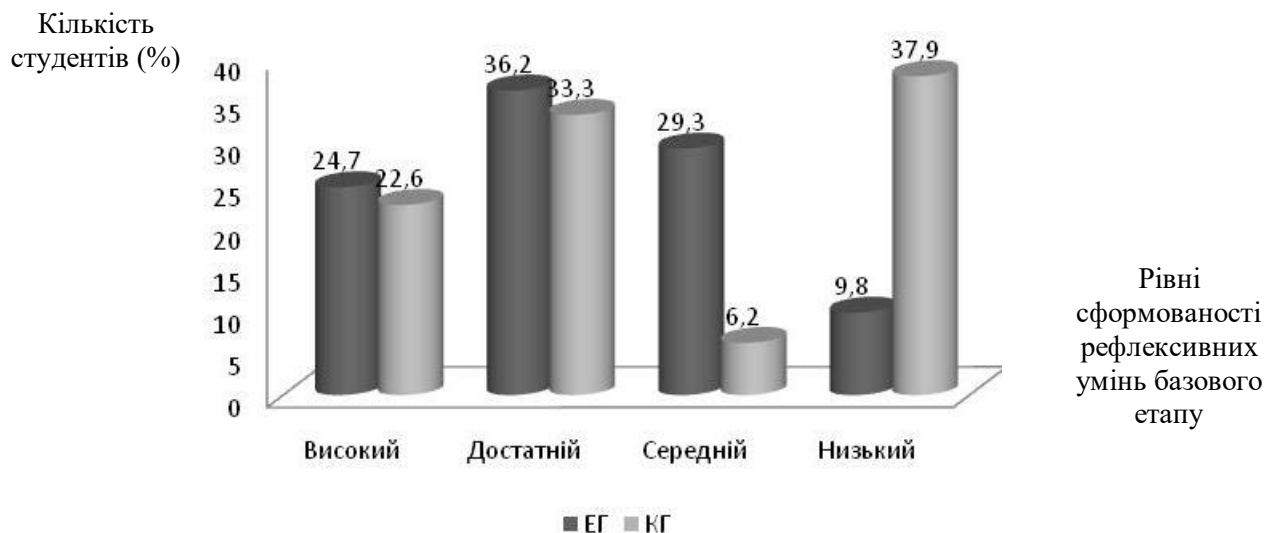


Рис. 3.5. Діаграма узагальнених показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після базового етапу (другий контрольний зріз).

Отримані нами після закінчення другого етапу формувального експерименту кількісні дані показників рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь засвідчили, що високого рівня їх розвитку досягли 43 студенти (24,7%) експериментальної групи і 40 студентів (22,6%) контрольної. Достатній рівень в експериментальній групі мають 63 особи (36,2%) та 59 осіб (33,3%) контрольної групи. Невелика різниця міри розвитку у студентів контрольної та експериментальної груп інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь обумовлюється високою ефективністю, розробленої В.І.Бондарем матричної технології навчання студентів проектувати уроки, якою ми користувались у навчанні студентів як експериментальної, так і контрольної груп. За цих умов, процес проектування уроку передбачає здійснення студентом комплексу інтелектуальних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, групування, класифікації, моделювання тощо. Останні вимагають осмисленого та свідомого їх застосування – інтелектуальної та ситуативної рефлексії. На ефективність нашої моделі вказує детальніша якісна характеристика отриманих результатів. Так, на думку експертів, студенти з достатнім рівнем сформованості відповідних умінь

контрольної групи зазнавали типових труднощів у переосмисленні власних дидактичних дій та вимагали додаткового часу стосовно внесення своєчасних корективів в залежності від змін, які виникають у поточній навчальній дидактичній ситуації, а також, несистематично вдавались до поточного ситуативного самоконтролю, саморегуляції та самоаналізу власної навчальної дидактичної діяльності. Студенти експериментальної групи цих проблем не відчували.

Оскільки дидактичні та рефлексивні знання, уміння та навички мають пролонгований характер розвитку і проявляються у практичній дидактичній діяльності, до показників високого та достатнього рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь, продемонстрованих студентами експериментальної та контрольної груп протягом навчання їх основам дидактичної теорії, звернемося на останньому, інтеграційному етапі нашого формувального експерименту.

Студентів, ступінь розвитку інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь яких знаходиться на середньому рівні, в експериментальній групі, майже у п'ятеро більше – 51 особа (29,3%), ніж у контрольній – 11 осіб (6,2%). На жаль, студентів з низьким ступенем сформованості інтелектуальних та рефлексивних умінь у контрольній групі виявилось 67 осіб, що становить 37,9% від загальної кількості групи, проти експериментальної – у 17 (9,8%).

На думку експертів, студенти експериментальної групи із середнім та низьким рівнями сформованості ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь, за умов стійкої потреби та мотивації у застосуванні і вдосконаленні останніх, потребували додаткової допомоги викладача та відчували труднощі стосовно застосування цих вмінь у творчих умовах навчальної дидактичної діяльності. На нашу думку, це обумовлюється тим, що деякі студенти вимагають більшої кількості часу у відпрацюванні рефлексивних умінь у стандартних умовах навчання, з наступним переходом до застосування у творчих навчальних ситуаціях.

Щодо низького та середнього рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи контрольної групи ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь, протягом дидактичної підготовки їх на другому етапі експерти засвідчили відсутність у студентів внутрішньої потреби стосовно розвитку та застосування цих умінь у навчальній та подальшій дидактичній діяльності. В процесі проектування, конструювання та аналізу власних дидактичних матриць уроків, студенти демонстрували труднощі у використанні наступних ситуативних рефлексивних умінь: глибоко осмислювати поточну навчальну дидактичну ситуацію, аналізувати її складові; своєчасно реагувати на зміни, які виникають у поточній дидактичній навчальній ситуації, переосмислюючи власні дидактичні дії; об'єктивно оцінювати власні дидактичні дії на предмет їх відповідності конструктивно-проективній діяльності вчителя початкових класів; конструювати рішення, які оптимізують власну навчальну дидактичну діяльність стосовно цільового, мотиваційно-стимулюючого, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінювально-результативного компонентів процесу навчання молодших школярів; проектувати та конструювати мікродіяльність з учнями на уроці за допомогою рефлексивних методів, прийомів та форм роботи; здійснювати поточний ситуативний самоконтроль, саморегуляцію та самоаналіз власної навчальної дидактичної діяльності; а також, інтелектуальних рефлексивних умінь: відслідковувати хід власної інтелектуальної дидактичної діяльності в процесі проектування уроку - цілепокладання, поділу змісту на змістові одиниці, конструювання методів, прийомів, форм організації процесу навчання та вибору засобів навчання; аналізувати та конкретизувати власні інтелектуальні дидактичні дії, співставляти їх з еталоном та осмислено обирати засоби знаходження конструктивного рішення; усвідомлювати підстави подальших дидактичних дій конструктивно-проективної діяльності стосовно оптимального розв'язання питань та проблем, які виникають.

Третій контрольний зріз був здійснений нами по закінченні III (перетворювального) етапу, домінуючою метою якого було формування у



майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь в умовах навчальної практичної дидактичної діяльності, враховуючи зміст та методичні особливості викладання окремих навчальних предметів початкової школи. Для цього, студентам експериментальної групи перед проходженням педагогічної практики було запропоновано прийняти участь у дидактичному рефлексивно-комунікативному тренінгу, який передбачав різні форми та методи дидактико-рефлексивної комунікативно-кооперативної діяльності: розв'язання рефлексивних задач (завдань та ситуацій) комунікативно-кооперативного типу; дидактичних діагностичних та евристичних задач, задач на імітаційне моделювання і реалізацію процесу навчання у початковій школі; рольові ігри, групові дискусії, мозковий штурм та ін. Студенти контрольної групи готувалися до педагогічної практики за класичною системою. Так, як із комунікативно-кооперативними рефлексивними вміннями стосовно дидактичної діяльності вчителя початкової школи, вони були знайомі лише на рівні уявлень, формування їх мало інтуїтивний характер.

Дослідження міри сформованості у студентів обох груп комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь відбувалось шляхом аналізу та оцінки процесу та результатів дидактичної діяльності майбутніх учителів початкової ланки освіти - проектів уроків, звітної документації педагогічної практики. Діагностику рівня розвитку студентів спеціальності «Початкове навчання» в процесі та після проходження педагогічної практики здійснювали ми, викладачі дидактики, методисти, учителі та її керівники.

Кількісні дані третього контрольного зрізу представимо у нижче приведених таблицях та діаграмі (рис. 3.6).

Результати третього контрольного зрізу показників рівнів сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів експериментальної групи після перетворювального етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.11:

Таблиця 3.11

Результати третього контрольного зрізу показників рівнів сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів після перетворювального етапу формувального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача дидактики (к-ть абс.)	Оцінка методиста (к-ть абс.)	Оцінка вчителя (к-ть абс.)	Оцінка керівника практики (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
						(к-ть абс.)	%
Високий	45	45	52	46	47	47	27
Достатній	68	73	65	75	69	70	40,2
Середній	48	46	45	43	43	45	25,9
Низький	13	10	12	10	15	12	6,9

Результати третього контрольного зрізу показників сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів контрольної групи після перетворювального етапу формувального експерименту вміщено у таблиці 3.12:

Таблиця 3.12

Результати третього контрольного зрізу показників рівнів сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів після перетворювального етапу формувального експерименту (КГ)

Рівні сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викл. дидактики (к-ть абс.)	Оцінка методиста (к-ть абс.)	Оцінка вчителя (к-ть абс.)	Оцінка керівника практики (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
						(к-ть абс.)	%
Високий	41	42	43	45	44	43	24,3
Достатній	59	60	57	72	67	63	35,6
Середній	37	39	35	30	29	34	19,2
Низький	40	36	42	30	37	37	20,9

Узагальнені дані показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після перетворювального етапу (третій контрольний зріз) демонструє таблиця 3.13 та діаграма (рис.3.6):

Таблиця 3.13

Порівняльна таблиця узагальнених даних показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після перетворювального етапу (третій контрольний зріз)

Рівні сформованості рефлексивних умінь перетворювального етапу	ЕГ (174)		КГ (177)	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	47	27	43	24,3
Достатній	70	40,2	63	35,6
Середній	45	25,9	34	19,2
Низький	12	6,9	37	20,9

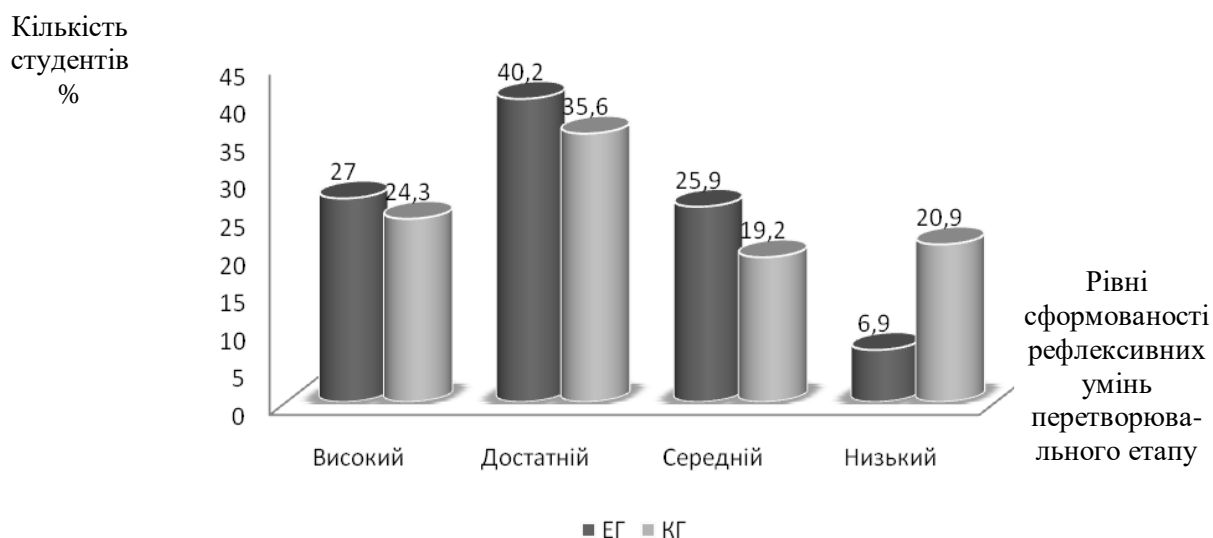


Рис. 3.6. Діаграма узагальнених показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після перетворювального етапу (третій контрольний зріз).

Завдяки включенню студентів експериментальної групи до проходження ними педагогічної практики у квазіпрофесійну дидактичну діяльність, як

проміжну ланку між їх навчальною теоретичною та практичною діяльністю у вищому педагогічному навчальному закладі, в якій моделюються цілісні фрагменти дидактичної діяльності, її предметно-технологічний та соціально-рольовий зміст, високого та достатнього рівня розвитку комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь досягли відповідно 47 (27%) і 70 студентів (40,2%), що становить 117 осіб (67,2%) від загальної кількості експериментальної групи. Комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння студентів експериментальної групи відповідали всім критеріям і показникам їх сформованості.

В контрольній групі відсоток студентів з високим та достатнім рівнями розвитку комунікативно-кооперативних умінь становив разом 106 осіб (59,9%): 43 особи (24,3%) і 63 особи (35,6%). Та якісний аналіз отриманих даних виявив типові для студентів контрольної групи з достатнім ступенем розвитку вище зазначених умінь труднощі – у процесі здійснення навчальної діяльності молодших школярів на уроці - «стати у позицію учня», яких студенти експериментальної групи не зазнавали.

Студенти експериментальної групи з середнім та низькими рівнями сформованості комунікативно-кооперативних умінь, кількість яких становила відповідно 45 осіб (25,9%) і 12 осіб (6,9%), не завжди могли зорієнтуватися та скористатися ними у нестандартних ситуаціях реальної дидактичної діяльності, які виникали протягом уроку. Ця проблема студентів експериментальної групи з середнім та низьким рівнями сформованості рефлексивних умінь була зафіксована нами та експертами також на попередньому етапі. На нашу думку, вона зумовлена відсутністю у майбутніх учителів початкової ланки освіти достатньої міри досвіду практичної дидактичної діяльності. Тому, остаточні висновки з приводу цього, ми зможемо зробити лише по закінченні формувального експерименту, коли студенти набудуть достатнього досвіду дидактичної діяльності протягом декількох педагогічних практик.

В контрольній групі кількість студентів з середнім та низьким рівнями сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь становила

відповідно 34 особи (19,2%) та 37 осіб (20,9%). Як видно, кількість студентів з низькими показниками розвитку цього виду умінь контрольної групи втричі перевищують кількість осіб експериментальної групи. До того ж, найбільш характерними для студентів контрольної групи з середнім та низьким ступенем розвитку комунікативно-кооперативних умінь труднощами виявились: у процесі навчальної та практичної дидактичної діяльності, в ситуації комунікації між її учасниками - невміння виходити у рефлексивну позицію «над» і «зовні»; об'єктивно та критично аналізувати власні дидактичні дії у процесі моделювання та практичної реалізації комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності; в процесі здійснення дидактичної діяльності, спілкуватися з учнями на засадах рефлексивно-діалогічної взаємодії; організовувати взаємодію з учнями початкових класів на уроці за допомогою рефлексивно орієнтованих методів, прийомів та рефлексивних запитань.

Останній, інтеграційний етап нашого дослідження передбачав сформованість у майбутніх учителів початкових класів системи загальнодидактичних і рефлексивних знань та комплексне їх застосування у процесі навчання молодших школярів, враховуючи особливості методик викладання окремих навчальних предметів початкової школи. Зауважимо, що студенти експериментальної групи готувалися до практики шляхом складання власної програми, використовуючи низку діагностичних методик ступеня розвитку у себе системи рефлексивних, загальнодидактичних та комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи; протягом практики користувались рекомендаціями щодо рефлексивної взаємодії вчителя і учнів на уроці; здійснювали особистісний, перспективний, ретроспективний, ситуативний, комунікативно-кооперативний рефлексивний аналіз результатів проектування, організації та контролю власної дидактичної діяльності; впроваджували рефлексивні методи та прийоми навчання молодших школярів з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу у початковій школі; склали звітну документацію (щоденники, плани-конспекти уроків за матричною системою, звіт про практику з використанням різних методів та прийомів рефлексивної діяльності), застосо-

ували всі види рефлексивного аналізу та діагностики власних особистісних якостей, системи дидактико-рефлексивних умінь, а також дидактичної діяльності в цілому на відповідність готовності здійснювати дидактико-методичну функцію вчителя початкової школи та подальшого самовдосконалення.

Студенти контрольної групи готувались та проходили педагогічну практику традиційно, згідно загальних вимог до підготовки вчителя початкової школи без цілеспрямованого формування у них системи рефлексивних умінь у контексті дидактичної діяльності.

Діагностика результатів сформованості у студентів експериментальної та контрольної груп спеціальності «Початкове навчання» системи рефлексивних умінь здійснювалась за допомогою спостережень уроків та аналізу продуктів студентської навчальної діяльності у початковій школі (дидактичних матриць уроків, щоденників, дидактичних та рефлексивних задач, самозвітів) нами і низкою експертів, якими виступали: викладачі дидактики, методисти, вчителі початкових класів, у яких проходили практику студенти та її керівники.

Кількісні дані четвертого контрольного зрізу, який проводився нами після останнього четвертого етапу формувального експерименту, представлено нижче.

Узагальнені результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості системи рефлексивних умінь студентів експериментальної групи після інтеграційного етапу формувального експерименту вміщено у таблиці 3.14:

*Таблиця 3.14*

Узагальнені результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості у студентів системи рефлексивних умінь після інтеграційного етапу формувального експерименту (ЕГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача пед. практики (к-ть абс.)	Оцінка методиста (к-ть абс.)	Оцінка вчителя (к-ть абс.)	Оцінка керівника практики (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
						(к-ть абс.)	%
Високий	53	55	54	57	56	55	31,6
Достатній	84	85	87	88	86	86	49,4

## Продовження таблиці 3.14

Середній	29	28	26	20	22	25	14,4
Низький	8	6	7	9	10	8	4,6

З них, показники рівнів сформованості особистісних, ретроспективних, перспективних, ситуативних, інтелектуальних та комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів експериментальної групи розподілились наступним чином:

Таблиця 3.15

Результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів після інтеграційного етапу формувального експерименту в експериментальній групі (ЕГ)

Рефлексивні уміння	Особистісні		Ретро-спективні		Перспективні		Ситуативні		Інтелектуальні		Комунікативно-кооперативні	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Рівні												
Високий	56	32,2	54	31	53	30,4	54	31	58	33,3	55	31,6
Достатній	85	48,9	86	49,4	88	50,6	83	47,7	84	48,3	90	51,7
Середній	27	15,5	29	16,7	25	14,4	27	15,5	25	14,4	17	9,8
Низький	6	3,4	5	2,9	8	4,6	10	5,8	7	4	12	6,9

Узагальнені результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості системи рефлексивних умінь студентів контрольної групи після інтеграційного етапу формувального експерименту демонструє таблиця 3.16:

Таблиця 3.16

Узагальнені результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості системи рефлексивних умінь студентів після інтеграційного етапу формувального експерименту (КГ)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Наша оцінка (к-ть абс.)	Оцінка викладача пед. практики (к-ть абс.)	Оцінка методиста (к-ть абс.)	Оцінка вчителя (к-ть абс.)	Оцінка керівника практики (к-ть абс.)	Середнє арифметичне	
						(к-ть абс.)	%
Високий	42	49	57	51	41	48	27,1
Достатній	65	68	67	69	66	67	37,9
Середній	51	45	37	39	53	45	25,4
Низький	19	15	16	18	17	17	9,6

З них, показники рівнів сформованості особистісних, ретроспективних, перспективних ситуативних, інтелектуальних та комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь студентів контрольної групи розподілились наступним чином (таблиця 3.17):

Таблиця 3.17

Результати четвертого контрольного зрізу показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів після інтеграційного етапу формувального експерименту в контрольній групі (КГ)

Рефлексивні уміння Рівні	Особистісні		Ретро-спективні		Перспективні		Ситуативні		Інтелектуальні		Комунікативно-кооперативні	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	46	26	54	30,5	46	26	43	24,3	47	26,5	52	29,4
Достатній	68	38,4	70	39,5	65	36,7	64	36,2	66	37,3	69	39
Середній	44	24,9	47	26,6	48	27,1	40	22,6	43	24,3	48	27,1
Низький	19	10,7	6	3,4	18	10,2	30	16,9	21	11,9	8	4,5

Узагальнені дані показників рівнів сформованості системи рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після інтеграційного етапу демонструє таблиця 3.18 та діаграма (рис. 3.7):



Таблиця 3.18

Порівняльна таблиця узагальнених даних показників рівнів сформованості системи рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після інтеграційного етапу (четвертий контрольний зріз)

Рівні сформованості рефлексивних умінь інтеграційного етапу	ЕГ (174)		КГ (177)	
	(к-ть абс.)	%	(к-ть абс.)	%
Високий	55	31,6	48	27,1
Достатній	86	49,4	67	37,9
Середній	25	14,4	45	25,4
Низький	8	4,6	17	9,6

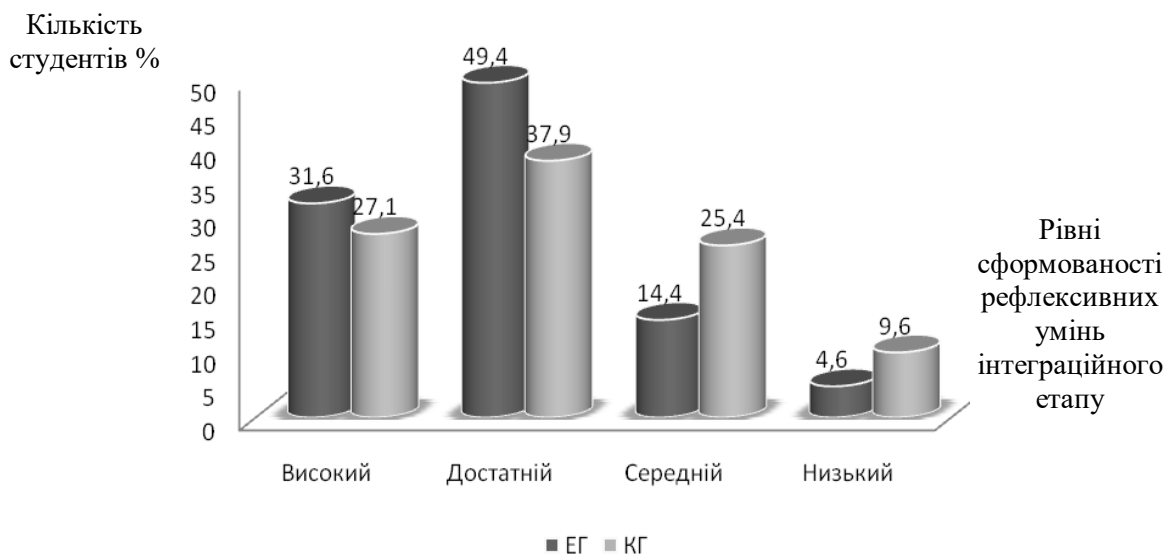


Рис. 3.7. Діаграма узагальнених показників рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної і контрольної груп після інтеграційного етапу (четвертий контрольний зріз).

Ми бачимо, що кількість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи з достатнім та високим рівнем розвитку системи рефлексивних умінь, після останнього етапу формувального експерименту суттєво зросла, і становить – відповідно 86 (49,4%) та 55 осіб (31,6%). У контрольній групі достатнього рівня сформованості системи рефлексивних умінь досягли 67 (37,9%), високого – 48 осіб (27,1%). Також, показники середнього та низького рівнів в експериментальній групі становлять відповідно 25 (14,4%) та 8 студентів (4,6%) проти контрольної – 45 (25,4%) та 17 респондентів (9,6%). Наприкінці формувального експерименту 141 студент (81%) експериментальної групи на високому та достатньому рівнях оволоділи системою дванадцяти комплексних дидактико-рефлексивних умінь здійснювати процес навчання у початковій школі, враховуючи особливості викладання окремих предметів початкової школи (Додаток Ш).

Отже, маємо результати сформованості у майбутніх учителів початкової школи системи рефлексивних умінь в експериментальній групі протягом чотирьох етапів дидактичної підготовки (підготовчого, базового, перетворювального та інтеграційного). В експериментальній групі рефлексивні уміння студентів - майбутніх учителів початкової школи - формувалися нами цілеспрямовано, послідовно, систематично та системно, відповідно нашої експериментальної моделі, на відміну від контрольної групи, де розвиток цих умінь здійснювався стихійно, ситуативно. Аналіз отриманих нами наприкінці кожного зрізу кількісних даних дозволив визначити динаміку у розвитку та формуванні рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп (таблиця 3.19):

Таблиця 3.19

Показники рівнів сформованості рефлексивних умінь у студентів стосовно етапів процесу дидактичної підготовки (%)

	Кількість студентів (%)															
	Експериментальна група (174)								Контрольна група (177)							
	Етапи дидактичної підготовки								Етапи дидактичної підготовки							
	I	II	Приріст на II етапі	III	Приріст на III етапі	IV	Приріст на IV етапі	Загальний приріст	I	II	Приріст на II етапі	III	Приріст на III етапі	IV	Приріст на IV етапі	Загальний приріст
Високий рівень (%)	21,2	24,7	3,5	27	2,3	31,6	4,6	10,4	19,8	22,6	2,8	24,3	1,7	27,1	2,8	7,3
Достатній рівень (%)	32,2	36,2	4	40,2	4	49,4	9,2	17,2	29,9	33,3	3,4	35,6	2,3	37,9	2,3	8
Середній рівень (%)	32,8	29,3	- 3,5	25,9	-3,4	14,4	- 11,5	-18,4	11,3	6,2	- 5,1	19,2	13	25,4	6,2	14,1
Низький рівень (%)	13,8	9,8	- 4	6,9	-2,9	4,6	- 2,3	- 9,2	39	37,9	-1,1	20,9	- 17	9,6	- 11,3	-29,4

Як видно, другий діагностичний зріз демонструє нам позитивну динаміку щодо зростання у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь високого і достатнього рівнів, кількісний показник розвитку яких в експериментальній групі є більшим, ніж у контрольній.

Про ефективність поетапного формування у студентів експериментальної групи рефлексивних умінь після другого і третього діагностичних зрізів свідчить той факт, що в експериментальній групі спостерігається тенденція щодо стабільності наявності кількості осіб з достатнім рівнем розвитку рефлексивних умінь (відповідно по 4%), на відміну від контрольної групи (відповідно 3,4 % і 2,3%), де динаміка є негативною.

Після третього зрізу у студентів обох груп динаміка приросту є позитивною, але дещо уповільнюється. Причиною цього є отримання студентами першого реального дидактичного досвіду застосування рефлексивних умінь на практиці у початковій школі, який пов'язаний з переходом від теоретичної до практичної фази їх дидактичної підготовки. Це означає, що труднощі і проблеми, яких зазнають студенти протягом педагогічної практики на III курсі навчання є закономірними і такими, що корегуються та долаються із набуттям практичного досвіду дидактичної діяльності. Тому, результати приросту, отримані нами після третього етапу є незначними, але достовірними. Так, показники приросту після цього етапу свідчать, що частка осіб з високим та достатнім рівнями розвитку рефлексивних умінь в експериментальній групі (відповідно 2,3% та 4%) є більшою за контрольну (відповідно 1,7% і 2,3%). З таблиці видно, що після третього зрізу, відсоток студентів з середнім та низьким рівнями в експериментальній групі зменшився відповідно на 3,4% і 2,9%, а в контрольній – відповідно збільшився - на 13% і зменшився на 17%. Якісний аналіз засвідчив, що частка студентів експериментальної групи з високим та достатнім рівнями сформованості рефлексивних умінь стосовно попередніх етапів підвищилась, а з низьким та середнім рівнями - зменшилась за рахунок підвищення рівня самостійності, інтегративності та дієвості застосування рефлексивних умінь у нестандартних (творчих) навчальних (виробничих) дидактичних ситуаціях,

практичний досвід розв'язання яких студенти отримали протягом проходження нашого дидактико-рефлексивного тренінгу.

Слід зауважити, що суттєві зміни у розвитку рефлексивних умінь студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, стосовно їх майбутньої дидактичної діяльності, значно проявилися після четвертого практичного етапу їх дидактичної підготовки.

Порівняння показників приросту третього і четвертого етапів свідчить на користь проведеного нами формувального експерименту, оскільки кількість студентів з високим рівнем сформованості рефлексивних умінь в експериментальній групі збільшується вдвоє, тоді, коли в контрольній зменшується майже у двічі, з достатнім рівнем - збільшується у два рази в експериментальній групі, тоді, коли в контрольній - залишається майже на попередньому рівні. Кількість студентів із середнім рівнем розвитку в експериментальній групі зменшується майже втричі, а в контрольній - у два рази.

Результати приросту на кінець четвертого етапу свідчать, що показники зростання рівня розвитку рефлексивних умінь у студентів експериментальної групи перевищують контрольну для високого рівня – майже у два рази, для достатнього – у чотири. Так, приріст студентів з високим рівнем розвитку рефлексивних умінь в експериментальній групі склав 4,6%, на відміну від контрольної – у 2,8%. Приріст студентів з достатнім рівнем розвитку цих умінь протягом чотирьох років їх формування в експериментальній групі становив 9,2%, а у контрольній – лише 2,3%. Після четвертого етапу на 11,5% зменшилась кількість студентів з середнім рівнем розвитку рефлексивних умінь, тоді коли у контрольній групі – збільшилась на 6,2%. Майбутніх учителів початкової школи з низьким рівнем до кінця інтеграційного етапу в експериментальній групі стало на 2,3% менше, а в контрольній – на 11,3%.

Отже, в експериментальній групі маємо суттєві тенденції щодо збільшення кількості студентів з високим та достатнім рівнями, а в контрольній – збільшення осіб з середнім та зменшення – з низьким рівнем сформованості у них рефлексивних умінь (таблиця 3.20):

Таблиця 3.20

Загальний приріст показників рівнів сформованості рефлексивних умінь у студентів після формувального експерименту (%)

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Кількість студентів (%)									
	Експериментальна група (174 особи)					Контрольна група (177 осіб)				
	Зріз №1 (%)	Зріз №2 (%)	Зріз №3 (%)	Зріз №4 (%)	Загальний приріст (%)	Зріз №1 (%)	Зріз №2 (%)	Зріз №3 (%)	Зріз №4 (%)	Загальний приріст (%)
Високий	21,2	24,7	27	31,6	10,4	19,8	22,6	24,3	27,1	7,3
Достатній	32,2	36,2	40,2	49,4	17,2	29,9	33,3	35,6	37,9	8
					<b>27,6</b>					<b>15,3</b>
Середній	32,8	29,3	25,9	14,4	<b>- 18,4</b>	11,3	6,2	19,2	25,4	<b>14,1</b>
Низький	13,8	9,8	6,9	4,6	<b>- 9,2</b>	39	37,9	20,9	9,6	<b>- 29,4</b>

Отже, можемо констатувати, що високого та достатнього рівнів сформованості рефлексивних умінь в експериментальній групі протягом чотирьох етапів досягли відповідно 31,6% і 49,4% студентів, на відміну від контрольної групи, де кількість респондентів з високим та достатнім рівнем становила 27,1% та 37,9%. Результати порівняльної таблиці узагальнених показників рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь після четвертого етапу свідчать про те, що кількість респондентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості рефлексивних умінь на кінець експерименту збільшилась до 55 осіб, з достатнім рівнем – до 86 осіб у порівнянні з контрольною, де високого рівня досягли 48, а достатнього – 67 осіб. Отже, загальний приріст високого і достатнього рівнів розвитку у студентів на закінчення експерименту становив 27,6% в експериментальній, і 15,3% - у контрольній групах. Це означає, що 141 студентів із 174 осіб експериментальної групи, маючи високий і достатній рівні сформованості у них рефлексивних умінь, готові до здійснення дидактичної діяльності учителя початкової школи (кореляційні зв'язки між рівнем

сформованості у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних умінь та рівнем їх дидактичної готовності було доведено нами у констатувальному експерименті за допомогою математичного методу дослідження взаємозв'язку двох метричних змінних однакової вибірки – коефіцієнта кореляції  $r$ -Пірсона). Тоді, коли кількість майбутніх учителів початкової школи з високим та достатнім рівнями сформованості рефлексивних умінь контрольної групи становила всього 115 осіб із 177 їх загальної кількості.

Отже, у відсотках це становить - 81% студентів експериментальної групи з високим та достатнім рівнями сформованості у них рефлексивних умінь та 65% - контрольної.

Як бачимо, різниця показників приросту високого і достатнього рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової ланки освіти рефлексивних умінь експериментальної та контрольної груп становить 12,3%.

Нагадаємо, що з метою отримання достовірних даних, контрольній групі студентів на всіх етапах їх підготовки ми створювали належні умови для формування у них загального уявлення про рефлексію їх дидактичної діяльності та види рефлексивних умінь стосовно неї. Але спеціальної та систематичної організації з їх формування і розвитку нами не проводилось.

Як зазначалося нами у §3.2, організація процесу навчання в експериментальній і контрольній групах здійснювалась за модульно-рейтинговою системою з використанням матричної технології навчання дидактичній діяльності (за В.І.Бондарем), традиційних та інтерактивних методів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів у відповідності із системою вимог до дидактичної підготовки спеціалістів із спеціальності «Початкове навчання».

Таким чином, у нас виникла об'єктивна потреба для підтвердження або спростування отриманих нами після проведення експерименту даних. Тому, їх перевірку ми здійснили за допомогою багатofункціонального статистичного критерію  $F$  – Фішера (кутове перетворення Фішера) [194]. Призначення кутового перетворення Фішера – співставити дві вибірки за частотою ефекту, який у них

зустрічається. Багатофункціональний статистичний критерій  $\phi$  – Фішера побудовано на співставленні часток, виражених в одиницях або відсотках з точки зору того, яка з них у певній вибірці характеризується певним ефектом, а яка – ні. Шляхом зведення певних даних до альтернативної шкали «є ефект – немає ефекту», багатофункціональний критерій  $\phi$  – Фішера дозволяє порівняти рівні, оцінки зрушень та розподіли досліджуваного показника.

У нашому випадку, ми порівнюватимемо дві вибірки – експериментальну і контрольну групи майбутніх учителів початкової школи за кількісно вимірюваною ознакою – високим та достатнім рівнями розвитку у них рефлексивних умінь після четвертого року навчання, який співпав із закінченням четвертого етапу експерименту в експериментальній групі («є ефект») та середнім і низьким рівнями («немає ефекту»). Для цього, ми розподілили респондентів контрольної і експериментальної груп за рівнями сформованості у них рефлексивних умінь, стосовно наявності показників, відповідно критеріїв їх сформованості від 6 до 1 балу.

Суть кутового перетворення Фішера полягає у переводі відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці буде відповідати більший кут  $\phi$ , а меншій – менший кут. Але ці співвідношення не лінійні:  $\phi = 2 \times \arcsin(\sqrt{p})$ , де  $p$  - відсоткова частка, виражена у долях одиниці (рис. 3.8):

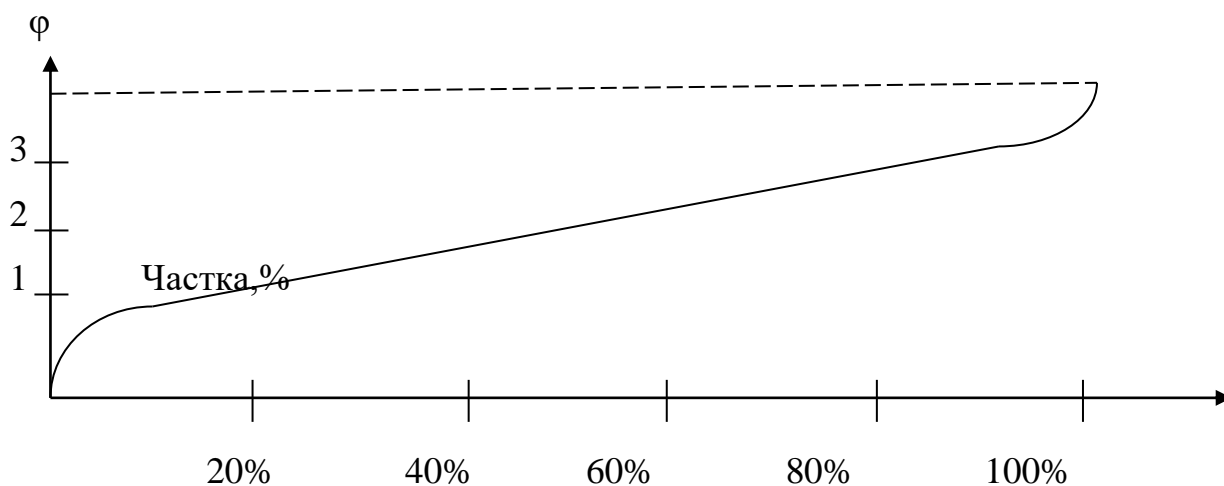


Рис. 3.8. Графік залежності кута  $\phi$  від процентної частки



Отже, при збільшенні різниці між кутами  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$  та збільшенні чисельності вибірок, значення критерію збільшується. Чим більше величина  $\varphi^*$ , тим вірогідніше, що відмінності достовірні [240, с.157-166].

Таким чином, за наявності кількісних даних двох незалежних вибірок студентів – майбутніх учителів початкових класів – експериментальної і контрольної груп за рівнями сформованості у них рефлексивних умінь, маємо за мету – визначити, чи дійсно кут  $\varphi_1$ , який відповідає експериментальній групі, статистично достовірно переважає кут  $\varphi_2$  стосовно даних об'ємів вибірок.

Відповідно до вищезазначеного, сформулюємо наступні гіпотези:

$H_0$  (нульова гіпотеза): частка студентів спеціальності «Початкове навчання» з високим та достатнім рівнями сформованості рефлексивних умінь в експериментальній групі не більша за контрольну групу ( $H_0: \varphi_1 \leq \varphi_2$ );

$H_1$  (альтернативна гіпотеза): частка студентів спеціальності «Початкове навчання» з високим та достатнім рівнями сформованості рефлексивних умінь в експериментальній групі більша за контрольну групу ( $H_1: \varphi_1 > \varphi_2$ ).

Враховуючи кількісні дані зведеної таблиці одержаних студентами експериментальних та контрольних груп балів після четвертого (інтеграційного) етапу формувального експерименту (Додаток III), побудуємо чотирьохклітинну таблицю, яка фактично представлятиме собою таблицю емпіричних частот за двома ознаками: «є ефект» - «немає ефекту» (таблиця 3.21):

Таблиця 3.21

Чотирьохклітинна таблиця розрахунку критерію  $\varphi^*$  при співставленні експериментальної ( $n_1 = 174$ ) та контрольної ( $n_2 = 177$ ) груп після четвертого інтеграційного етапу формувального експерименту

Групи	«Є ефект»: від 6 до 4,5 балів (високий і достатній рівні)			«Немає ефекту»: від 4,4 до 1 балу (середній і низький рівні)			Суми
	Кількість досліджуваних	(% частка)		Кількість досліджуваних	(% частка)		
Експери- ментальна	141	81%	А	33	19%	Б	174
Контрольна	115	65%	В	62	35%	Г	177
Сума	256			95			351

За таблицею критичних значень величини кута  $\varphi$  (у радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \times \arcsin(\sqrt{\rho})$  (за В.Ю.Урбахом) [240, с.330 - 332], визначаємо величини  $\varphi$ , які відповідають відсотковим часткам «ефекту» в експериментальній та контрольній групах.

$$\varphi_1 (81\%) = 2,240$$

$$\varphi_2 (65\%) = 1,875$$

Тепер підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою (3.3):

(3.3)

$$\varphi^* = (\varphi^1 - \varphi^2) \cdot \sqrt{\frac{n^1 \cdot n^2}{n^1 + n^2}}, \text{ де}$$

де  $\varphi_1$  - кут, який відповідає більшій % частці;

$\varphi_2$  - кут, який відповідає меншій % частці;

$n_1$  - кількість спостережень у вибірці експериментальної групи;

$n_2$  - кількість спостережень у вибірці контрольної групи.

Підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,240 - 1,875) \cdot \sqrt{\frac{174 \cdot 177}{174 + 177}} = 0,365 \cdot \sqrt{\frac{30798}{351}} = 0,365 \cdot \sqrt{87,743} = 0,365 \cdot 9,367 = 3,418$$

Критичні значення  $\varphi^*$ , які відповідають рівням статистичної значущості [240, с.162]:

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = 3,41$$

$$\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}} (\rho \leq 0,01)$$

Побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.9):

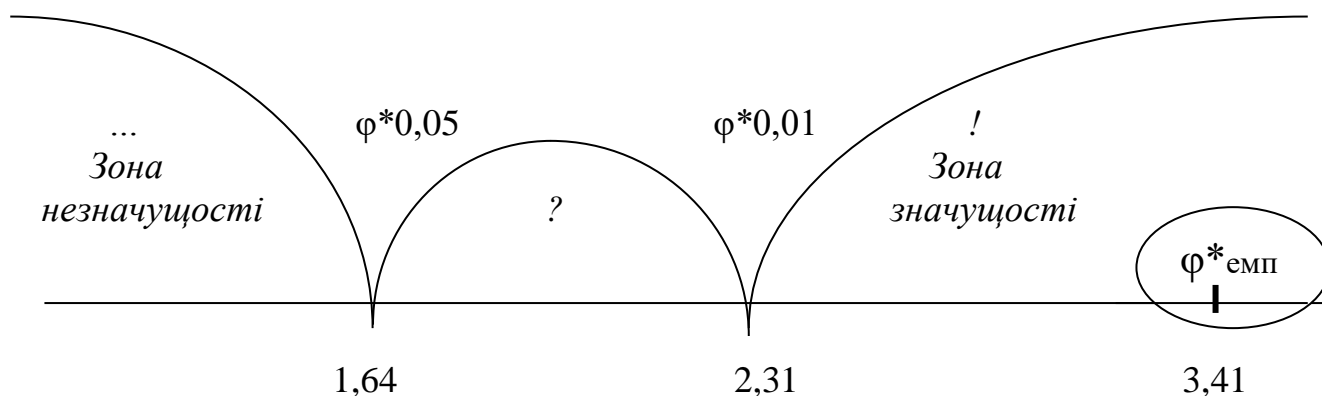


Рис. 3.9. «Вісь значущості» для критерію  $\varphi^*$  - кутового перетворення Фішера

Отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  знаходиться у зоні значущості, оскільки  $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$  ( $\rho \leq 0,01$ ). Отже,  $H_0$  (нульова гіпотеза) відхиляється, приймається  $H_1$  (альтернативна гіпотеза).

Частка студентів спеціальності «Початкове навчання» з високим та достатнім рівнями сформованості у них рефлексивних умінь в експериментальній групі більша за контрольну групу ( $H_1: \varphi_1 > \varphi_2$ ). Рівень статистичної значущості ( $\rho \leq 0,01$ ) вважається високим 0,1% рівнем. Таким чином, ймовірність недостовірності результатів, отриманих шляхом порівняння даних контрольної та експериментальної (в якій у процесі дидактичної підготовки було впроваджено експериментальну модель формування рефлексивних умінь) груп складає 0,01 (0,1%).

Отже, можна констатувати те, що отримані нами на кінцевому етапі результати дослідження рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в експериментальній та контрольній групах є статистично достовірними, що доводить ефективність проведеного нами формувального експерименту.

### Висновки до третього розділу

Процесу формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь передувала розробка та обґрунтування теоретичної моделі що відображає дидактичні засади організації навчального рефлексивного середовища,

представленого: методологічними підходами до його створення; дидактичними принципами «викладання» і «учіння»; умовами, що забезпечують якісне і ефективне формування у студентів рефлексивних умінь відповідно мотиваційно-цільового, змістово-процесуального, контрольного-діагностичного компонентів дидактичної готовності протягом підготовчого, базового, перетворювального та інтеграційного етапів дидактичної підготовки, стосовно критеріїв, показників, процесуальних етапів формування рефлексивних умінь, спрямованих на досягнення кінцевого результату – рефлексивних умінь студентів моделювати та реалізувати навчальний процес в початковій школі.

Також, нами визначено та обґрунтовано особливості впровадження експериментальної моделі з формування у майбутніх учителів початкової школи системи рефлексивних умінь. Ефективність та дієвість формування у студентів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки як особистісно орієнтованої дидактичної системи можна гарантувати, за умов, якщо: формування рефлексивних умінь здійснюється відповідно компонентів та етапів дидактичної підготовки шляхом оволодіння студентами загальною теорією освіти і навчання; студенти залучаються до різних видів рефлексивної та дидактичної навчальної діяльності; процес навчання організується на засадах інтеграції різних видів загальнодидактичних та рефлексивних умінь засобами створення навчального рефлексивного середовища.

Проведено формувальний експеримент, учасниками якого були студенти I - IV курсів спеціальності «Початкове навчання» загальною кількістю 351 особа, з яких 177 було в контрольній та 174 особи – в експериментальній групах. По закінченню підготовчого (кінець I курсу), базового (кінець II курсу), перетворювального (кінець III курсу) та інтеграційного (кінець IV курсу) етапів, ми відстежували динаміку розвитку рефлексивних умінь шляхом проведення чотирьох контрольних зрізів.

Вивчення динаміки формування рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп в процесі дидактичної підготовки

здійснювалось на кожному етапі відповідно критеріїв, показників їх сформованості та рівнів (високого, достатнього, середнього та низького).

З метою перевірки ефективності експериментальної моделі, ми використали наступну батарею діагностичних методів: спостереження, метод «експертних оцінок», аналіз продуктів діяльності студентів - письмових робіт, дидактичних матриць уроків, щоденників, дидактичних та рефлексивних задач (завдань, ситуацій), самозвітів, програм самовдосконалення, методи математичної статистики та обробки даних – визначення середнього арифметичного показника (оцінка математичного очікування), багатофункціональний статистичний критерій  $\varphi$  – Фішера (кутове перетворення Фішера).

Отриманню нами об'єктивної інформації стосовно міри прояву у майбутніх учителів початкової школи на кожному з етапів дидактичної підготовки рефлексивних умінь, сприяв метод оцінок незалежних експертів, якими стали: викладачі педагогіки, зокрема – дидактики, викладачі методик викладання окремих предметів у початковій школі, керівники стажистської та навчально-виробничої педагогічної практики студентів, вчителі початкових класів.

Слід зауважити, що метод «експертних оцінок» ми доповнювали самооцінкою студентів. Це додавало більшої об'єктивності та інформативності результатам нашого дослідження.

Було експериментально перевірено у практиці модель формування у студентів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки. З огляду на це, ми отримали наступні результати: кількість майбутніх учителів початкових класів експериментальної групи з достатнім та високим рівнями розвитку системи рефлексивних умінь після останнього етапу формувального експерименту суттєво зросла і становила – відповідно 86 (49,4%) та 55 осіб (31,6%). У контрольній групі достатнього рівня сформованості системи рефлексивних умінь досягли 67 осіб (37,9%), високого – 48 осіб (27,1%). Також, показники середнього та низького рівнів в експериментальній групі становили відповідно 25 (14,4%) та 8 студентів (4,6%) проти контрольної – 45 (25,4%) та 17 респондентів (9,6%).

Наприкінці формувального експерименту, 141 студент (81%) експериментальної групи на високому та достатньому рівнях оволоділи системою рефлексивних умінь власної дидактичної діяльності, на відміну від контрольної, де відповідними рівнями характеризувались 115 осіб (65%).

В експериментальній групі рефлексивні уміння студентів - майбутніх учителів початкової школи - формувалися нами цілеспрямовано, послідовно, систематично та системно, відповідно експериментальної моделі, на відміну від контрольної групи, де розвиток даних умінь здійснювався стихійно та ситуативно.

Аналіз отриманих нами в кінці кожного зрізу кількісних даних, дозволив визначити динаміку у розвитку та формуванні рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп: в експериментальній групі маємо суттєві тенденції щодо збільшення кількості студентів з високим та достатнім рівнями, а в контрольній – збільшення осіб з середнім, та зменшення – з низьким рівнями сформованості рефлексивних умінь.

Перевірку отриманих наприкінці формувального експерименту даних, ми здійснили за допомогою багатofункціонального статистичного критерію  $\phi$  – Фішера (кутове перетворення Фішера).

Частка студентів спеціальності «Початкове навчання» з високим та достатнім рівнями сформованості у них рефлексивних умінь в експериментальній групі більша за контрольну групу ( $H_1: \phi_1 > \phi_2$ ). Рівень статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ) вважається найвищим 0,1% рівнем. Тому, з імовірністю 0,99 можна констатувати те, що отримані нами результати дослідження рівнів сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в експериментальній та контрольній групах є статистично достовірними, що доводить ефективність проведеного нами формувального експерименту.

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного узагальнення проблеми рефлексії у дидактичній підготовці майбутнього вчителя, з метою підвищення якості та ефективності дидактичної готовності студентів спеціальності “Початкове навчання”, в дисертації представлено нове розв’язання проблеми формування у них рефлексивних умінь за допомогою розробленої та експериментально перевіреної у навчальному процесі структурно-функціональної моделі.

1. Аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел засвідчив: попри інтерес вчених до проблеми підготовки майбутніх учителів до дидактичної діяльності, існує обмежене коло науковців, які досліджують рефлексію як феномен сучасної дидактики (теорії освіти і навчання). Зокрема, деякі сучасні зарубіжні та вітчизняні дидакти пропонують розглядати рефлексію обов’язковим компонентом ключової дидактичної категорії – процесу навчання, а рефлексивні уміння – фундаментальною складовою ключової освітньої компетенції – загальнонавчальних умінь, які повинні набути всіх ознак сформованості на закінчення дитиною початкової школи. У зв’язку з цим, на часі постає проблема формування у студентів рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки і готовності застосовувати їх у процесі навчання молодших школярів. Аналіз літератури показав, що дидактична підготовка – цілеспрямований, розгорнутий у діяльності і у часі спеціально організований процес формування у майбутніх вчителів системи загальнодидактичних знань та вмінь розв’язувати типові і творчі задачі дидактичної діяльності, з урахуванням методичних особливостей певних навчальних предметів початкової школи. У процесі дидактичної підготовки ключовим предметом вивчення студентами дидактичної теорії є процес навчання як цілісна система. Системотвірна роль дидактики стосовно інших дисциплін педагогічного та методичного циклу полягає у глибокому усвідомленні студентами теоретичних основ процесу навчання, осмисленні

різних форм взаємодії його компонентів, що дозволяє вивчати і розглядати його з різних кутів зору.

Ми розглядаємо дидактичну готовність майбутнього вчителя початкової школи як результат процесу підготовки, що представляє собою складне цілісне особистісно-діяльнісне рефлексивне утворення, яке ґрунтується на здатності студента шляхом чіткого усвідомлення власної мотиваційно-цільової сфери застосовувати систему загальнодидактичних знань, вмінь та навичок, розв'язуючи типові й творчі задачі дидактичної діяльності з урахуванням методичних особливостей певного навчального предмета початкової школи, діагностувати і корегувати її результати.

Наразі, найчастіше у психолого-педагогічній літературі з питань структури педагогічної діяльності вчителя і готовності до неї, науковці розглядають рефлексію у складі контрольного-регулюючого та оцінно-результативного компонентів, але, на нашу думку, свідомості та довільного контролю вчителя вимагають всі, без виключення, етапи дидактичної діяльності: планування, проектування, конструювання, організація, контроль та оцінка навчального процесу у початковій школі. Тому, рефлексію і рефлексивні уміння ми розглядаємо як “метадіяльність”, “метауміння”, які пронизують всі структурні компоненти навчальної діяльності та інтегруються із загальнодидактичними уміннями вчителя початкової ланки освіти. З огляду на це, формування у студентів рефлексивних умінь у процесі планування, конструювання, реалізації процесу навчання в початковій школі, об'єктивного оцінювання його результатів на засадах загальної дидактики є ефективним засобом підвищення якості дидактичної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу і умовою дидактичної готовності.

2. В залежності від взаємодії певних видів рефлексії з компонентами дидактичної діяльності, до якої готуються студенти протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, рефлексивні уміння майбутнього вчителя початкової школи – це багатомірні комплексні психічні утворення, представлені системою знань теоретичних основ і способів здійснення особистісної



(стосуються свідомості та самосвідомості особистості студента: усвідомлення “себе – у дидактичній діяльності”, “дидактичної діяльності як засобу розвитку та самовдосконалення власної особистості”); інтелектуальної (передбачають організацію студентом мисленнєвого процесу протягом дидактичної діяльності на основі інтеріоризованої системи загальнодидактичних (методичних), рефлексивних знань і способів діяльності); комунікативно-кооперативної (стосуються особливостей взаємодії учасників дидактичної діяльності); перспективної, ситуативної та ретроспективної (характеризують процесуальний аспект щодо планування, проектування, конструювання, організації, контролю, оцінки та аналізу результатів дидактичної діяльності вчителя) видів рефлексивної діяльності у навчальному процесі початкової школи.

Вивчення суті та характерних структурних особливостей рефлексивних умінь дозволило розробити критерії та показники, і на цій основі – рівні їх сформованості у студентів в контексті дидактичної готовності як результативної складової дидактичної підготовки.

3. Результати проведеного констатувального експерименту засвідчили, що з 288 майбутніх учителів початкової школи високим рівнем сформованості рефлексивних умінь у контексті готовності до дидактичної діяльності володіє 22 студенти (7,6%), достатнім – 33 студенти (11,5%). Частка осіб з низьким і середнім рівнем разом становить 80,9% (відповідно – 38,5% та 42,4%), всього – 233 студенти.

4. Порівняльний аналіз незалежної (рівень сформованості рефлексивних умінь) та залежної змінної (рівень дидактичної готовності студентів) констатував, що між рівнем сформованості у майбутніх вчителів початкової школи рефлексивних умінь та рівнем їх дидактичної готовності існує стійкий кореляційний взаємозв'язок: рівень дидактичної готовності студентів залежить від рівня розвитку у них рефлексивних умінь: коефіцієнт кореляції  $r$ -Пірсона (Pearson  $r$ ) становить 0,8 ( $r > 0,7$  – сильний, тісний зв'язок – 50% і більше від загальної частки дисперсії). Отже, рефлексивні уміння виступають органічною складовою дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи.

Кількісний і якісний аналіз отриманих даних констатувального експерименту показав, що високий та достатній рівні сформованості у студентів загальнодидактичних знань не гарантують ефективного їх застосування на практиці. Інтерпретація отриманих даних засвідчила, що знання теоретичних основ навчання і освіти майбутніх учителів початкової школи мають формальний, ситуативний, характер, є неусвідомлюваними та неосмисленими. Більша половина респондентів продемонструвала низький та середній рівні сформованості рефлексивних умінь планувати, проектувати, конструювати, організовувати, контролювати та оцінювати процес навчання у початковій школі. Отже, загальнодидактичні уміння більшості студентів виявились не контрольованими свідомістю, а значить – малорухливими і малодієвими, що свідчить про недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь як складової їх готовності до дидактичної діяльності.

Це створило підстави для проведення експерименту з цілеспрямованого та спеціально організованого формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь з метою підвищення рівня та якості їх дидактичної готовності.

5. Розроблено і теоретично обґрунтовано експериментальну модель формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі дидактичної підготовки, яка відображає дидактичні засади організації навчального рефлексивного середовища, представленого: методологічними підходами до його створення; дидактичними принципами “викладання” і “учіння”; умовами, що забезпечують якісне і ефективне формування у студентів рефлексивних умінь відповідно мотиваційно-цільового, змістово-процесуального, контрольного-діагностичного компонентів дидактичної готовності протягом підготовчого, базового, перетворювального та інтеграційного етапів дидактичної підготовки, стосовно критеріїв, показників, процесуальних етапів формування рефлексивних умінь, спрямованих на досягнення кінцевого результату – рефлексивних умінь студентів моделювати та реалізувати навчальний процес в початковій школі.

Показники приросту рівнів сформованості у студентів рефлексивних умінь експериментальної групи з достатнім та високим рівнем розвитку комплексу рефлексивних умінь як складової дидактичної готовності після останнього етапу формувального експерименту становила 27,6%, тоді як в контрольній – 15,3%.

Кількісна та якісна інтерпретація результатів формувального експерименту довела ефективність впроваджених у процес дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи рефлексивно орієнтованих: змісту, методів, прийомів, форм організації навчального процесу та форм організації навчальної діяльності.

Теоретично обґрунтовану, розроблену та реалізовану у практиці дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи модель формування рефлексивних умінь, можна використовувати в процесі оволодіння загальними основами теорії освіти і навчання потенційними вчителями різних спеціальностей.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки. Перспективними можуть бути дослідження загальнодидактичних проблем формування рефлексивних умінь як складових загальноосвітньої компетенції студентів і учнів молодшого шкільного віку – “уміння вчитися”. Подальшого вивчення потребують питання особливостей формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь в процесі вивчення методик викладання окремих предметів початкової школи та розробки системи рефлексивно орієнтованих методів навчання.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

Рефлексивна складова у функціональній структурі дидактичної діяльності  
вчителя

	Функції дидактичної діяльності відповідно її структурних компонентів	Рефлексивна складова
1.	МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВА	<p>Рефлексія мотивів і потреб власної дидактичної діяльності вчителя; аналіз та осмислення мотиваційної сфери учнів з метою формування стійких внутрішніх навчальних мотивів.</p> <p>Осмислення, усвідомлення мети, цілей та завдань дидактичної діяльності і навчальної діяльності учнів з метою передбачення проміжних та кінцевого результату (-ів).</p>
2.	ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНА	
	Гностична	<p>Рефлексія вчителем власної системи загальнокультурних, спеціально-наукових та психолого-педагогічних (дидактичних) знань, умінь і навичок; систематичний аналіз рівня сформованості та розвитку власної пізнавальної активності та пізнавальної активності учнів; усвідомлення, осмислення та аналіз особливостей процесу і результату власної діяльності та діяльності учнів, її позитивних моментів і недоліків.</p>
	Проектувально-прогностична	<p>Перспективний аналіз стратегії процесу (уроку, системи уроків) і результату дидактичної діяльності, яка передбачається, прогнозується. Вміння чітко визначати мету та завдання уроку (системи уроків), усвідомлюючи та прогнозуючи проміжні та кінцевий результат (-ти).</p>
	Конструктивна	<p>Ретельне планування деталей дидактичної діяльності, попередній аналіз оптимального використання методів, прийомів та форм організації навчальної діяльності школярів на уроці.</p>
	Організаційна:	<p>Самоконтроль, саморегуляція власної дидактичної діяльності, дій та операцій у певній дидактичній ситуації в процесі навчання школярів.</p>

## Продовження Додатку А

	<p><i>інформаційна</i></p> <p><i>розвивальна</i></p> <p><i>комунікативна</i></p>	<p>Ґрунтовна система загальнодидактичних, предметних та спеціальних знань вчителя у поєднанні з формуванням в учнів особистісного смислу до змісту початкового матеріалу.</p> <p>Організація дидактичної діяльності з метою всебічного та гармонійного розвитку особистості учня. Рефлексія дидактичної діяльності у відповідності з принципом єдності навчання, виховання та розвитку особистості дитини.</p> <p>Осмислення та аналіз ефективності спілкування вчителя з учнями, батьками, колегами, адміністрацією з точки зору розв'язання педагогічних (дидактичних) завдань.</p>
	КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНА	
3.	Контрольно-регулююча	Критичне осмислення та аналіз вчителем власної дидактичної діяльності та навчальної діяльності учнів, її корекція з метою професійного самовдосконалення.
	Оцінювально-результативна	Адекватна самооцінка вчителем власної дидактичної діяльності у взаємозв'язку з об'єктивним аналізом результатів навчальної діяльності учнів.

## ДОДАТОК Б

## Характеристика рівнів сформованості рефлексивних умінь як цілісної системи у контексті дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи

№	Рівень	Критерії та показники оцінювання особистісних, прогностичних, ситуативних, ретроспективних, інтелектуальних та комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи
1.	Високий	<p>Глибоко усвідомлювані та осмислені знання власних індивідуально-психологічних особливостей є засобом розвитку та удосконалення себе у дидактичній діяльності; знання особливостей особистісної рефлексії обумовлює високий рівень розвитку самосвідомості, самостійності, самоорганізації, саморегуляції та самореалізації студента у процесі навчальної та потенційної дидактичної діяльності; він адекватно оцінює продукти власної дидактичної діяльності; стійка потреба у постійному застосуванні особистісних рефлексивних умінь, стимулює розвиток та удосконалення системи загальнодидактичних знань і умінь майбутнього вчителя; творчо та самостійно застосовує особистісні рефлексивні уміння, інтегруючи їх з іншими видами рефлексивних та загальнодидактичних умінь, для розв'язання теоретичних і практичних задач у навчальній та майбутній дидактичній діяльності; мобільно реагує на змінювані умови актуальної дидактичної ситуації, осмислює її елементи, аналізує те, що відбувається та здатний до співвіднесення власних дидактичних дій з ситуацією, координуючи їх у відповідності із динамікою подій і власним станом, систематично аналізує те, що відбувається, демонструє високий ступінь розгорнутості прийняття дидактичних рішень, їх творче і нестандартне розв'язання; досконало володіє аналізом дидактичної діяльності вчителя початкових класів з планування, проектування, прогнозу та конструювання як власної навчальної, так потенційної дидактичної діяльності, чітко визначаючи її проміжні та кінцеві результати; у студента на високому рівні сформовані уміння аналізувати здійснену дидактичну діяльність, події, які відбулися та себе в них; предметом рефлексії виступають: причини того, що відбулося, зміст дидактичної діяльності, її результативність та допущені помилки; також він чітко усвідомлює, контролює та визначає рух дидактичної мисленнєвої діяльності у предметному змісті: від установок, через етапи до результату дидактичної діяльності; глибоко розуміє дидактичну проблемну ситуацію та характер просунення у її розв'язанні, оцінює різноманітні особливості дидактичного пошуку, контролюючи та фіксуючи проміжні результати дидактичної діяльності; демонструє цілісність протікання мисленнєвого процесу від припущення до ствердження, застосовуючи творчий підхід та нестандартність у прийнятті рішень; керуючись знаннями про комунікативно-кооперативний вид рефлексії, майбутній учитель організує процес навчання</p>

## Продовження Додатку Б

		школярів на засадах співробітництва, взаємоповаги, взаєморозуміння та емпатії. У процесі дидактичної взаємодії, систематично та постійно користується навичками саморегуляції та вмінням «стати у позицію іншого».
2.	Достатній	Студент адекватно оцінює продукти власної дидактичної діяльності та власні індивідуально-психологічні особливості, самостійно визначає мету, завдання та засоби удосконалення особистісних рис і якостей, які необхідні для дидактичної діяльності вчителя; керуючись внутрішніми мотивами, займається самоосвітою і самовихованням; знання особливостей особистісної рефлексії стимулює студента до розвитку самосвідомості, самостійності, самоорганізації, саморегуляції та самореалізації у процесі дидактичної діяльності; потреба у застосуванні особистісних рефлексивних умінь, стимулює розвиток та удосконалення системи інших видів рефлексивних та загальнодидактичних умінь майбутнього вчителя початкових класів; самостійно, з елементами творчості, застосовує особистісні рефлексивні уміння для розв'язання теоретичних і практичних задач навчальної та майбутньої дидактичної діяльності; здійснює безпосередній самоконтроль власних дій та вчинків у певній дидактичній ситуації, вміє координувати власні дії в залежності від постійно змінюваних умов дидактичної дійсності, часто аналізує те, що відбувається, пропонує декілька варіантів рішення; вміє планувати, проектувати, прогнозувати та конструювати власну навчальну та майбутню дидактичну діяльність та її результати відповідно до близької та далекої перспективи; вміє об'єктивно оцінити результати дидактичної діяльності, детально аналізуючи цільовий, мотиваційно-стимулюючий, операційно-діяльнісний, контрольний-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти навчання на предмет їх ефективності, допущених помилок, причин їх виникнення з метою їх свідомої та осмисленої корекції; свідомо та самостійно визначає передумови та засоби виконання дидактичної діяльності, фіксує та контролює мисленнєві установки, її проміжні етапи та результати; осмислює незрозумілі моменти у предметному та операційному русі дидактичного мислення шляхом питань, оцінює підстави пошуку з метою їх корекції для отримання правильної відповіді; висуває припущення з метою його підтвердження шляхом конструктивного перетворення дидактичної проблемної ситуації, самостійно вибудовуючи власну діяльність та розв'язок; на основі знань про комунікативно-кооперативний вид рефлексії, майбутній учитель організує процес навчання школярів на засадах співробітництва, взаємоповаги та взаєморозуміння; у процесі дидактичної взаємодії, користується навичками саморегуляції та вмінням «стати у позицію іншого».

## Продовження Додатку Б

3.	Середній	<p>Студент частково усвідомлює проблему недооцінки або переоцінки своїх можливостей, ситуативно відчуває потребу у власному самовдосконаленні; із сторонньою допомогою, часто керуючись зовнішніми мотивами, вчиться адекватно оцінювати себе, власні дії і продукти дидактичної діяльності; відчуває труднощі у прояві самостійності, впевненості у власних силах, через що потребує допомоги викладача у визначенні напрямків власного самовдосконалення; в процесі дидактичної діяльності, виявляє ситуативну потребу у застосуванні особистісних рефлексивних умінь, частково інтегруючи їх з рефлексивними вміннями інших видів та поверхово усвідомлюючи їх вплив на розвиток загальнодидактичних умінь майбутнього вчителя. Застосовує особистісні рефлексивні вміння для розв'язання типових теоретичних і, ситуативно, практичних задач навчальної та майбутньої дидактичної діяльності; зазнає труднощів щодо контролю власних дидактичних дій у певній навчальній ситуації, тому вимагає сторонньої допомоги; усвідомлює та реалізує потребу якомога частіше аналізувати події та себе в актуальній ситуації, пропонує стереотипні варіанти розв'язання завдань дидактичної дійсності; здатний до планування, проектування, прогнозування та конструювання власної навчальної та майбутньої дидактичної діяльності, відчуваючи труднощі у передбаченні та чіткому формулюванні її очікуваних результатів; вміє аналізувати дидактичну діяльність, яка відбулася: передумови її здійснення, зміст та результати, але робить це поверхово, відчуває проблеми у визначенні допущених помилок; за алгоритмом, репродуктивно визначає передумови та засоби виконання репродуктивної дидактичної діяльності, фіксує та контролює мисленнєві установки, проміжні етапи та результати дидактичної діяльності; відчуває утруднення щодо осмислення незрозумілих моментів змісту дидактичної задачі та постановки питань, які допомагають глибше зрозуміти проблемну ситуацію; із сторонньою допомогою висуває припущення та конструює власну дидактичну діяльність щодо розв'язання проблемної ситуації. Індивідуальні психологічні особливості особистості (наприклад, інтровертованість) або імпульсивність (характерні, наприклад, холеричного типу темпераменту) викликають деякі труднощі у спілкуванні, але за умови усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей та знань особливостей комунікативно-кооперативного виду рефлексії, студент прагне до конструктивного спілкування та співпраці у процесі навчання. У процесі дидактичної взаємодії, зазнає труднощів у саморегуляції та вмінням «стати у позицію іншого».</p>
----	----------	---



## Продовження Додатку Б

4.	Низький	<p>Студент зазнає суттєвих труднощів у самопізнанні власної особистості, має слабе уявлення про свої слабкі та сильні сторони, у зв'язку з відсутністю або поверховістю знань про особистісну рефлексію; стереотипність у самосприйнятті блокує потребу у самоаналізі; відчуває проблеми у прояві самостійності, через невпевненість у власних силах, потребує допомоги викладача у визначенні напрямків власного самовдосконалення або від неї відмовляється, ігнорує її; виявляє формальну (удавану) потребу у застосуванні особистісних рефлексивних умінь, не комбінуючи їх з рефлексивними вміннями інших видів та, не усвідомлюючи їх вплив на розвиток загальнодидактичних умінь майбутнього вчителя і, керуючись зовнішньою (негативною) мотивацією; фрагментарно застосовує особистісні рефлексивні вміння для розв'язання типових теоретичних і практичних задач навчальної та майбутньої дидактичної діяльності або не застосовує зовсім; зазнає труднощів щодо контролю власних дидактичних дій - йому необхідно багато часу на обдумування актуальної навчальної ситуації; аналіз дидактичної діяльності, що відбувається, здійснюється фрагментарно, або не реалізується зовсім; стимулом виступає зовнішня необхідність, а не власна потреба у аналізі поточної дидактичної діяльності; прийняття дидактичного рішення відбувається інтуїтивно, шляхом проб і помилок; студент не відчуває необхідності здійснити самоаналіз відповідно до даної дидактичної ситуації; планування, проектування, прогноз власної навчальної дидактичної діяльності характеризуються вузькістю та банальністю формулювання цілей та завдань; передбачає стандартні результати навчання, обумовлені відсутністю спрямованості на майбутнє або не визначає їх зовсім; наявні проблеми щодо оцінювання дидактичної діяльності та її компонентів: студент репродуктивно відтворює дидактичні дії, їх зміст, але не може визначити причини власних помилок, які призвели до відповідного результату; не співвідносить негативні результати минулої дидактичної діяльності та себе у ній; характеризується нестійкістю установок до здійснення дидактичної діяльності, зазнає проблем у визначенні проміжних етапів та результатів дидактичної діяльності; не вміє формулювати питання до незрозумілого змісту дидактичної задачі, регулювати власні дії щодо способу її розв'язання; зазнає значних труднощів щодо формулювання припущень та конструювання власних дій у розв'язанні дидактичної проблемної ситуації; у конструктивній інтелектуальній дидактичній діяльності керується інтуїцією та діє шляхом проб і помилок; замкнутість, невпевненість в собі, або навпаки, демонстративний тип поведінки як механізм психологічного захисту, заважають конструктивному спілкуванню та співпраці з учасниками дидактичної взаємодії; наявні суттєві проблеми у терпимому ставленні до думки співрозмовника, яке проявляється у імпульсивності, стереотипності дидактичного мислення та директивному стилі спілкування; у процесі дидактичної взаємодії, відсутні навички саморегуляції та вміння «стати у позицію іншого».</p>
----	---------	---

## ДОДАТОК В

## Анкета для студентів:

«Місце і міра прояву рефлексії і рефлексивних умінь в операційно-діяльнісному компоненті дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи»

1. Як правило на лекції для Вас важливіше:

- а) встигнути занотувати слова лектора;
- б) уважно прослухати інформацію і законспектувати головне.

2. Традиційно лекція виглядає:

- а) як монолог викладача;
- б) як діалог студентів і викладача.

3. Семінарські заняття для Вас це:

- а) перевірка викладачем засвоєних теоретичних знань;
- б) можливість оволодіти уміннями і навичками постановки та розв'язання інтелектуальних проблем і задач, спростування та відстоювання власної точки зору.

4. На практичних заняттях Ви:

- а) відпрацьовуєте стереотипні уміння і навички;
- б) розв'язуєте завдання різного рівня складності;

5. Здійснюючи самостійну роботу Ви:

- а) дієте за зразком;
- б) самостійно обираєте засоби і методи розв'язання завдання;
- в) на основі пошукової діяльності, застосовуєте творчі підходи у знаходженні правильного рішення.

6. Чи повертаєтесь Ви до лекційного матеріалу з метою його доопрацювання, осмислення і усвідомлення?

- а) так;
- б) ні.

7. Чи спонукають Вас семінарські, практичні і лабораторні заняття до аналізу рівня розвитку власних знань та умінь з метою їх подальшого удосконалення?

а) так;

б) ні.

8. Педагогічна практика для Вас це:

а) можливість застосувати набуті у ВНЗ знання, уміння і навички з метою отримання позитивної оцінки;

б) можливість реалізувати засвоєні знання, уміння і навички з метою їх об'єктивного аналізу та наступної корекції.

9. Чи зверталися до Вас викладачі з метою отримання «зворотньої інформації» або Вашої думки з приводу проведення лекційних, семінарських та інших видів занять?

а) так;

б) ні.

10. Які методи домінують під час проведення різних видів занять у ВНЗ?

а) пояснювально-ілюстративні;

б) репродуктивні;

в) проблемного викладу;

г) часткового пошуку;

д) дослідницькі.

11. У процесі індивідуальної і самостійної роботи Ви зосереджуєтесь і відслідковуєте хід власної інтелектуальної діяльності:

а) постійно;

б) тільки після виявлення помилки;

в) не здійснюю даний вид діяльності.

12. Працюючи над розв'язанням певного завдання у парі, групі, колективі, Ви:

а) не зважаєте на позицію колег, відстоюєте власну думку;

б) намагаючись поставити себе у позицію співбесідника і враховуючи його точку зору, знаходите компромісне рішення;

в) чекаєте, поки інші знайдуть правильне рішення і погоджуєтесь з ним.

## ДОДАТОК Г

Анкета для студентів:

«Потреби та мотиви дидактичної діяльності студентів - майбутніх учителів початкової школи та місце у них рефлексії»

1. Визначіть цілі Вашої дидактичної підготовки у ВНЗ:

- а) оволодіти системою загальнодидактичних знань, умінь і навичок;
- б) отримати диплом про вищу освіту;
- в) можливість творчо застосовувати набуті загальнодидактичні знання, уміння і досвід;
- г) уникнути докорів батьків, викладачів, однокласників;
- д) можливість професійного та особистісного самовдосконалення шляхом постійного самоаналізу та глибокого усвідомлення власної дидактичної діяльності;
- е) можливість реалізувати внутрішню потребу допомогти дитині у формуванні та розвитку її особистості;
- є) Ваш варіант відповіді (найбільш значущий і найменш значущий).

2. Чи замислювались Ви над тим, як впливають на процес та результат Вашої дидактичної діяльності власні мотиви та потреби?

- а) так;
- б) ні;
- в) не було потреби.

3. У процесі дидактичної діяльності, вчителів початкових класів необхідно постійно аналізувати та осмислювати:

- а) навчальну діяльність учнів;
- б) власну дидактичну діяльність;
- в) інша відповідь.

4. Чи властива дидактичній діяльності вчителя початкових класів рефлексія ?

- а) так (Ваші аргументи);
- б) ні (Ваші аргументи);
- в) не розумію значення поняття «рефлексія».

5. Визначіть значущість для Вас нижче запропонованих варіантів відповіді у послідовності: від найбільш значущого до найменш значущого.

На ефективність дидактичної діяльності вчителя початкової школи впливають:

- а) рівень системи дидактичних знань, умінь та навичок учителя;
- б) дидактичні здібності та особистісні характеристики вчителя;
- в) рівень розвитку мотиваційної сфери вчителя стосовно дидактичної діяльності;
- г) рівень навчальних можливостей учнів початкових класів;
- д) рівень розвитку рефлексивних умінь вчителя;
- е) уміння контролювати та аналізувати результати власної дидактичної діяльності.

## ДОДАТОК Д

Методика самооцінки студентів IV курсів спеціальності «Початкове навчання» та експертної оцінки вчителів і методистів мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи до дидактичної діяльності

Інструкція. Шановні експерти (студенти)! Оцініть студента (себе) за десятьма показниками 8-бальної шкали.

- |   |                 |
|---|-----------------|
| 1. Усвідомлення особистої і суспільної значущості безперервної освіти у дидактичній діяльності                        | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 2. Наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі загальної дидактики  | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 3. Позитивне ставлення до дидактичної діяльності  | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 4. Почуття педагогічного обов'язку  | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 5. Стійкі професійно-педагогічні цілі, ідеали, гуманізм   | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 6. Особистісна відповідальність   | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 7. Потреба у самопізнанні та самовдосконаленні засобами дидактичної діяльності  | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 8. Потреба у самореалізації – найбільш повній реалізації власних здібностей у дидактичній діяльності                  | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 9. Потреба в усвідомленні, осмисленні і аналізі власної особистості засобами дидактичної діяльності                   | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 10. Потреба у вивченні особистості кожного учня з метою його всебічного та гармонійного розвитку, навчання, виховання | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Мотиваційно-цільова готовність студента до дидактичної діяльності визначається за чотирма рівнями:

Низький рівень – від 10 до 45 балів.

Середній рівень – від 46 до 63 балів.

Достатній – від 64 до 70 балів.

Високий – від 71 до 80 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента дидактичної готовності \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Е

Методика А.В.Карпова, В.В.Пономарьової «Рефлексивність як психічна властивість та методика її діагностики»

### Інструкція.

Вам пропонується дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера твердження поставте, будь-ласка, цифру, яка відповідає варіанту вашої відповіді:

- 1 – абсолютно невірно;
- 2 – невірно;
- 3 – скоріше невірно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скоріше вірно;
- 6 – вірно;
- 7 – абсолютно вірно.

Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла Вам на думку, і є правильною.

#### Текст методики

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спаде мені на думку.
3. Перш ніж зняти слухавку телефону, щоб подзвонити у справі, я, зазвичай, мисленнево планую розмову, яка має відбутися.
4. Допустивши якусь помилку, я довго потім не можу позбутися думок про неї.
5. Коли я розмірковую над чимось або спілкуюся з іншою людиною, мені буває цікаво несподівано згадати те, що стало початком ланцюга думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюсь не думати про труднощі, які на мене чекають.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету власної діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо у деталях уявити собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.

12. Я вважаю, що краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у більшості ситуацій слід діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи нові і нові аргументи на захист власної точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, міркуючи над тим, хто у ньому винний, я у першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все детально продумати та зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що я, обдумуючи розмову з іншою людиною, ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я стараюсь не замислюватись над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, які слова краще підібрати, щоб не образити її.
25. Розв'язуючи важку задачу, я думаю про неї навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває, що я шкодую про сказане.

### Обробка результатів

З цих 27 тверджень 15 є прямими ( номери тверджень: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 – обернені твердження, що необхідно враховувати під час обробки результатів, коли для підсумкового балу сумуються у прямих твердженнях цифри, які відповідають відповідям досліджуваних, а в оберненому – значення, змінені на ті, які отримуються під час перевертання у зворотньому напрямку шкали відповідей.

Крім того, дана методика дозволяє отримати дані щодо сформованості у особистості рефлексивних умінь відповідно процесуальної та комунікативно-кооперативної ознак. Для цього всі пункти можна розділити на чотири групи:

- 1) ретроспективні рефлексивні уміння ( номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);



- 2) ситуативні рефлексивні уміння (номери тверджень: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) перспективні рефлексивні уміння (номери тверджень: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння (номери тверджень: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Отримані «сирі» бали рефлексії як особистісної властивості (стосуються всіх 27 запитань методики) переводяться у стени:

Таблиця переводу сирих балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	80 і ни- жче	81 - 100	101 - 107	108 - 113	114 - 122	123 - 130	131 - 139	140 - 147	148 - 156	157 - 171	172 і вище

#### Інтерпретація даних, отриманих в результаті тестування

Результати, які є більшими за сім стенів, свідчать про високий рівень сформованості особистісних рефлексивних умінь. Педагог з таким балом у більшій мірі схильний звертатися до аналізу власної діяльності та вчинків інших людей, з'ясовувати причини та наслідки своїх дій як у минулому, так у теперішньому і майбутньому. Він глибоко осмислює та обдумує власну діяльність у найдрібніших деталях, ретельно її планує та прогнозує всі можливі наслідки. Оцінка, яка дорівнює семи та шістьом балам свідчить про достатній рівень розвитку особистісних рефлексивних умінь. Результати у межах від чотирьох до п'яти стенів - є індикаторами середнього рівня розвитку рефлексивних умінь. Низькі результати – менше чотирьох стенів – свідчать про низький рівень розвитку рефлексивних умінь педагога. Це виявляється у тому, що йому важко поставити себе на місце іншої людини та регулювати власну поведінку.

Рівень розвитку кожного з чотирьох видів рефлексивних властивостей, які складають основу відповідного виду умінь визначався за такими результатами (результати обчислюються без переводу їх з сирих балів у стени):

48 - 56 балів – високий рівень;

41 – 47 балів – достатній рівень;

30 – 40 балів – середній рівень;

0 – 29 балів – низький рівень.

## ДОДАТОК Ж

### Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання рівня сформованості у студентів IV курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр» комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь)

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання рівня сформованості у студентів IV курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр» комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь)

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів IV курсу (у себе) комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь стосовно їх (Вашої власної) навчальної теоретичної та практичної дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання включає в себе перелік 5-ти комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 5-ти показників їх прояву. Оцініть рівень розвитку комунікативно-кооперативних умінь студентів (у себе) стосовно їх (Вашої власної) дидактичної діяльності за п'ятибальною шкалою: бал «5» означає високий рівень розвитку даного вміння або здатності, «4» – здатність або вміння розвинені на достатньому рівні, «3» – на середньому рівні, «2» – вміння або здатність проявляється фрагментарно, «1» – низький рівень: несвідоме випадкове застосування даного вміння або здатності.

- Здатність у процесі спілкування до довільної емоційної чутливості щодо переживань інших людей.
- Уміння знаходити компроміс у спілкуванні з іншими, усвідомлюючи те, яким майбутнього вчителя уявляють та що думають про нього інші люди.
- Уміння організувати навчальну діяльність декількох суб'єктів з метою досягнення ними загальної мети.
- Уміння організувати колективну допомогу між учнями, формуючи навички взаємоконтролю та взаємооцінки.
- Уміння прогнозувати і передбачати, спрямовані на особистість майбутнього вчителя дії, шляхом постановки себе у позицію інших.

Розвиток комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь визначався шляхом підсумовування отриманих балів:

Високий рівень розвитку - 20 – 25 балів.

Достатній рівень розвитку – 17 -19 балів.

Середній рівень розвитку – 9 -16 балів.

Низький рівень розвитку – 0 – 8 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК 3

## Методика математичної обробки даних – кореляційний аналіз - коефіцієнт кореляції r-Пірсона (Pearson r)

Кожному із 288 студентів було присвоєно порядковий номер, відповідно якого, у таблицю було внесено вихідні дані двох показників (їх готовності до дидактичної діяльності та сформованості у них рефлексивних умінь).

X – показник дидактичної готовності (високий рівень – ранг 4, достатній рівень – ранг 3, середній рівень – ранг 2, низький рівень – ранг 1).

Y – показник сформованості рефлексивних умінь (високий рівень – ранг 4, достатній рівень – ранг 3, середній рівень – ранг 2, низький рівень – ранг 1).

$(x_i - M_x)$  – відхилення від середнього для  $M_x$ , яке обчислюється для кожного досліджуваного;

$(y_i - M_y)$  – відхилення від середнього для  $M_y$ , яке обчислюється для кожного досліджуваного.

$(x_i - M_x)^2$  - відхилення від середнього у квадраті для  $M_x$ . Обчислюється для кожного респондента;

$(y_i - M_y)^2$  - відхилення від середнього у квадраті для  $M_y$ . Обчислюється для кожного респондента.

$(x_i - M_x) \cdot (y_i - M_y)$  – добуток відхилень від середнього для кожного досліджуваного.

Таблиця вихідних даних вимірювання двох показників (готовності до дидактичної діяльності та сформованості рефлексивних умінь) у 288 майбутніх учителів початкових класів

№	X	Y	$(X_i - M_x)$	$(Y_i - M_y)$	$(X_i - M_x)^2$	$(Y_i - M_y)^2$	$(x_i - M_x) \cdot (y_i - M_y)$
$\Sigma$	599	542	-0,04	-0,02	277,16	227,99	199,72
1	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
2	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
3	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
4	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
5	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
6	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
7	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
8	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949

## Продовження Додатку 3

9	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
10	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
11	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
12	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
13	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
14	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
15	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
16	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
17	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
18	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
19	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
20	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
21	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
22	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
23	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
24	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
25	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
26	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
27	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
28	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
29	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
30	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
31	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
32	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
33	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
34	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
35	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
36	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
37	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
38	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
39	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
40	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
41	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067

## Продовження Додатку 3

42	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
43	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
44	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
45	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
46	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
47	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
48	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
49	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
50	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
51	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
52	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
53	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
54	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
55	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
56	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
57	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
58	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
59	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
60	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
61	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
62	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
63	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
64	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
65	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
66	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
67	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
68	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
69	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
70	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
71	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
72	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
73	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
74	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109

## Продовження Додатку 3

75	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
76	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
77	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
78	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
79	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
80	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
81	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
82	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
83	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
84	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
85	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
86	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
87	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
88	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
89	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
90	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
91	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
92	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
93	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
94	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
95	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
96	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
97	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
98	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
99	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
100	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
101	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
102	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
103	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
104	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
105	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
106	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
107	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071

## Продовження Додатку 3

108	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
109	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
110	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
111	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
112	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
113	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
114	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
115	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
116	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
117	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
118	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
119	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
120	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
121	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
122	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
123	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
124	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
125	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
126	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
127	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
128	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
129	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
130	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
131	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
132	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
133	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
134	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
135	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
136	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
137	2	3	-0,080	1,118	0,006	1,250	-0,089
138	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
139	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
140	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009

## Продовження Додатку 3

141	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
142	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
143	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
144	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
145	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
146	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
147	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
148	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
149	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
150	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
151	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
152	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
153	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
154	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
155	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
156	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
157	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
158	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
159	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
160	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
161	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
162	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
163	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
164	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
165	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
166	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
167	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
168	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
169	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
170	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
171	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
172	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
173	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067



## Продовження Додатку 3

174	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
175	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
176	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
177	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
178	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
179	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
180	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
181	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
182	1	4	-1,080	2,118	1,166	4,486	-2,287
183	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
184	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
185	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
186	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
187	3	1	0,920	-0,882	0,846	0,778	-0,811
188	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
189	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
190	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
191	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
192	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
193	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
194	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
195	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
196	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
197	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
198	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
199	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
200	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
201	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
202	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
203	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
204	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
205	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
206	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953

## Продовження Додатку 3

207	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
208	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
209	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
210	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
211	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
212	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
213	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
214	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
215	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
216	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
217	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
218	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
219	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
220	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
221	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
222	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
223	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
224	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
225	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
226	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
227	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
228	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
229	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
230	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
231	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
232	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
233	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
234	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
235	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
236	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
237	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
238	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
239	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109

## Продовження Додатку 3

240	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
241	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
242	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
243	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
244	3	4	0,920	2,118	0,846	4,486	1,949
245	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
246	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
247	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
248	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
249	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
250	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
251	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
252	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
253	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
254	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
255	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
256	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
257	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
258	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
259	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
260	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
261	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
262	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
263	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
264	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
265	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
266	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
267	3	3	0,920	1,118	0,846	1,250	1,029
268	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
269	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
270	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
271	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
272	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953

## Продовження Додатку 3

273	4	3	1,920	1,118	3,686	1,250	2,147
274	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
275	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
276	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
277	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
278	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
279	2	1	-0,080	-0,882	0,006	0,778	0,071
280	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
281	4	4	1,920	2,118	3,686	4,486	4,067
282	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
283	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
284	1	2	-1,080	0,118	1,166	0,014	-0,127
285	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
286	3	2	0,920	0,118	0,846	0,014	0,109
287	1	1	-1,080	-0,882	1,166	0,778	0,953
288	2	2	-0,080	0,118	0,006	0,014	-0,009
$\Sigma$	599	542	-0,04	-0,02	277,16	227,99	199,72

## ДОДАТОК И

Рефлексивні задачі, ситуації та завдання для практичних занять із «Вступу до спеціальності» для студентів I курсу спеціальності «Початкове навчання» підготовчого етапу формувального експерименту

Керуючись структурою та специфічними особливостями особистісного виду рефлексивних вмінь, пропонуємо для студентів наступні рефлексивні завдання:

1. Уявіть собі, що вам запропонували виступити на телебаченні з промовою на честь Дня Учителя. З чим би Ви звернулись до телеглядачів? Чи популяризували б Ви педагогічну професію серед молоді? Якщо так, то які аргументи Ви б наводили?
2. Напишіть міні-твір на тему « Як я готував (-ла) себе до професії вчителя».
3. Складіть портрет учителя початкової школи, оформіть роботу у вигляді твору.
4. Опишіть Ваш ідеал учителя початкових класів.
5. Як ви оцінюєте роль учителя у сучасній початковій школі?
6. Визначіть основні види діяльності вчителя, та відповідно до основних структурних компонентів педагогічної діяльності, охарактеризуйте міру сформованості кожного компоненту у Вас на сьогодні. Якими методами та прийомами саморозвитку Ви користувались до цього часу?
7. Доведіть, що професія вчителя початкових класів рефлексивна за своєю природою. Уявіть собі навчальну ситуацію, де б рефлексія була присутня у кожному компоненті Вашої викладацької діяльності. Детально опишіть її.
8. Наведіть приклади з вашого досвіду, які демонструють володіння вчителем різними видами рефлексивних умінь у педагогічній діяльності.
9. Обґрунтуйте, чи є такими необхідними у викладацькій діяльності вчителя початкової школи, особистісні рефлексивні уміння?
10. Навіщо вчителю необхідні ретроспективні, перспективні та ситуативні рефлексивні уміння у процесі дидактичної діяльності? Можливо йому абсолютно достатньо володіти системою дидактичних умінь ?

11. Знайдіть у науковій педагогічній літературі визначення понять: «самосвідомість», «саморегуляція», «самореалізація», «самоорганізація», «самовиховання». Опишіть їх значущість для системи загальнопедагогічних та виробничих функцій вчителя початкової школи. Свої думки обґрунтуйте.

12. Яким чином будуть проявлятися у Вашій майбутній дидактичній діяльності вищезазначені категорії?

13. Дайте власне пояснення понять «дидактична діяльність вчителя», «система дидактичних умінь майбутнього вчителя початкової школи». Визначіть, умови ефективності та якості дидактичної підготовки у ВНЗ, які залежатимуть тільки від Вас. Яку роль у цьому відіграватимуть рефлексивні уміння?

Для формування у студентів перспективних рефлексивних умінь пропонуються для розв'язку такі завдання:

1. З огляду на засвоєні протягом лекції знання, у процесі підготовки до практичного заняття, спробуйте сформулювати власну мету навчальної діяльності, визначіть систему знань і умінь, якими Ви повинні оволодіти (для цього зверніться до навчальної програми дисципліни) та опишіть найбільш ефективні способи досягнення передбачуваного результату.

2. Визначіть стратегічну мету навчання у вищому педагогічному закладі освіти (на чотири наступні роки) і кінцевий результат Вашої підготовки. Сформулюйте цілі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності на кожний навчальний рік та відповідні їм проміжні результати. Відповідно до цього, розробіть систему тактичних завдань, які допоможуть Вам досягти загальної мети. Опишіть найбільш доцільні для Вас методи та засоби реалізації цілей.

Формуванню ретроспективних рефлексивних умінь сприятиме виконання наступних завдань:

1. Пригадайте зміст лекційного (семінарського, практичного) заняття методом «прокручування кіноплівки». Подивіться на себе зі сторони та об'єктивно визначіть:

- чи уважно Ви слухали лектора (одногогрупників)?

- Чи можете пригадати ключові поняття лекції?

- Чи приймали Ви участь у дискусії, бесіді?
  - Чи була ефективною Ваша робота на занятті?
  - Чи працювали Ви на повну силу?
  - Чи все Вам було зрозуміло? Якщо ні – письмово сформулюйте проблеми.
  - Відповівши на запитання, проаналізуйте причини труднощів, які виникали протягом виконання Вами завдання. Сформулюйте причини їх утворення і шляхи розв'язку.
  - Опишіть способи розв'язання Ваших утруднень.
2. Пригадайте та опишіть ситуацію із шкільного життя, коли Ви не зрозуміли поданий на уроці вчителем новий матеріал. З позицій стороннього спостерігача, проаналізуйте її причини, якщо би Ви були на місці вчителя та учня. Як майбутній спеціаліст, визначіть шляхи, які б допомогли уникнути даної ситуації з позиції вчителя і учня.
  3. Пригадайте психологічну структуру діяльності О.М.Леонтьєва. Наведіть приклад з Вашого особистого учнівського досвіду, який би демонстрував логіку та необхідність присутності у Вашій навчальній діяльності кожного структурного компонента діяльності. Чи досягли ви позитивного результату? Якщо, «так» (або «ні»), то чому?
  4. Чи траплялися з вами випадки, коли Ви ігнорували (забували врахувати) у власній навчальній діяльності певний структурний компонент? Чи досягли Ви результату? Які при цьому виникали проблеми? Як Ви упоралися з ними тоді? А як би вчинили зараз? Викладіть Ваші думки у письмовій формі.
  5. Зверніться до власного плану підготовки до семінарського заняття після його проведення. Чи співпадає спрогнозована Вами мета з кінцевим результатом? Визначіть, чи всі, реалізовані Вами дії і операції під час підготовки були ефективними? Проаналізуйте та здійсніть письмовий роздум щодо власних помилок, які були допущені. Визначіть причини їх виникнення та способи їх уникнення у майбутньому.
  6. На прикладі теми: «Педагогічна діяльність: сутність, цілі, зміст», заповніть таблицю ретроспективного аналізу теми.

Таблиця ретроспективного аналізу теми (на прикладі вивчення теми:  
«Педагогічна діяльність: сутність, цілі, зміст» із «Вступу до спеціальності»)

Які яскраві почуття виникали у Вас під час вивчення теми «Педагогічна діяльність: сутність, цілі, зміст»? Які моменти з лекційного та практичного заняття Вам запам'яталися найбільше? Співвіднесіть зміст даної теми з власним досвідом.

- 1) Пригадайте етапи вивчення відповідної теми, основні результати власної діяльності на лекції та семінарському занятті. Результати оформіть у вигляді таблиці.

Проблематика теми «Педагогічна діяльність: сутність, цілі, зміст» (основні поняття та категорії)	Мої основні результати засвоєння даного поняття, категорії (виявлено проблему – не розумію сутності поняття; незрозумілі зв'язки і залежності елементів поняття; виявлено протиріччя - частково можу визначити основні ознаки поняття, але суть поняття залишається незрозумілою; розумію, але не можу пояснити, навести приклад т. д; виявлено особистісне досягнення - розумію зміст поняття, зв'язки і залежності між елементами поняття, можу охарактеризувати його, навести власні приклади, представляю яким чином відповідна категорія реалізується на практиці та ін..	Види діяльності , завдяки яким я намагався (-лась) розв'язати проблему або протиріччя, що виникали; види діяльності, завдяки яким отримано особистісне досягнення
Ознаки діяльності. Психологічна структура діяльності.		
Структура педагогічної діяльності.		
Зміст педагогічної діяльності		
Педагогічна функція		
Види педагогічних функцій		
Виробнича функція		
Види виробничих функцій		
Система педагогічних умінь вчителя початкової школи (види та характеристика загальнодидактичних умінь)		
Професіограма вчителя (ОКХ,ОПП вчителя початкової школи). Дидактико-методична виробнича функція вчителя початкових класів та її особливості.		
Рефлексія педагогічної діяльності: місце кожного виду рефлексії у дидактичній діяльності вчителя початкової школи.		
Види рефлексивних умінь і взаємодія їх з загальнодидактичними вміннями вчителя початкової школи.		



## ДОДАТОК К

Дидактико - рефлексивні задачі, ситуації і завдання для практичних занять з «Дидактики» на змісті окремих методик викладання навчальних предметів у початковій школі для студентів II курсу спеціальності «Початкове навчання» (враховуючи фрагменти лекцій та практичних занять) базового етапу формувального експерименту

Задачі, ситуації та завдання для формування у студентів умінь інтелектуальної рефлексивної діяльності:

1. Доведіть взаємообумовленість мети та цільових завдань уроку. Якими логічними операціями та процедурами Ви скористалися у процесі розв'язання даного завдання?
2. Розробіть послідовну систему аргументів щодо спільних та відмінних ознак цільових та навчальних завдань уроку. Зафіксуйте запитання, які виникали у Вас в процесі розв'язання завдання. Чи допомагали вони Вам у просуванні та регуляції Вашої мисленнєвої діяльності?
3. Обґрунтуйте раціональність застосування вчителем початкової школи класифікації уроків за дидактичною метою. Зафіксуйте їх у вигляді алгоритму проміжних результатів (тверджень, суджень) та підведіть їх до узагальнюючого висновку.
4. Наведіть приклади взаємозалежності компонентів змісту навчального матеріалу (теоретичного, емпіричного, практичного) уроку від характеру цільових завдань (можливо, на прикладі з помилкою). Представте логіку виникнення Ваших думок у вигляді етапів здійснення інтелектуальної діяльності (для кожного прикладу окремо).
5. Розробіть алгоритм складання вчителем початкових класів плану уроку (за даною темою). Кожну позицію аргументуйте, починаючи словами: ...оскільки, тому-що; за рахунок того, що; у зв'язку з тим, що; так як ... тощо.
6. Наведіть приклади найбільш поширених помилок у формулюванні мети уроку. Складіть правила визначення мети уроку для вчителя початкової школи.

Завдання на рефлексивне конструювання – проектування; моделювання різних видів навчальних ситуацій:

1. Сконструйте дидактичну клітинку уроку відповідно до заданої теми, мети, змісту навчального матеріалу та певної ланки засвоєння знань (сприйняття та первинне усвідомлення; осмислення зв'язків і залежностей у виучуваному матеріалі та розкриття внутрішньої сутності виучуваних явищ; узагальнення і систематизація знань; застосування умінь і навичок; контроль і оцінка знань, умінь і навичок). У якій послідовності розгортався хід Ваших думок? Сформулюйте та зафіксуйте їх письмово.
2. Доведіть залежність вибору методу та форми організації навчальної діяльності учнів в межах конкретної дидактичної клітинки від:
  - характеру цільового завдання;
  - змісту навчального матеріалу;
  - навчальних можливостей учнів (низьких, середніх, високих).
3. У вигляді дидактичної клітинки, наведіть приклади невідповідності у застосуванні вчителем початкової школи методу і форми організації навчальної діяльності учнів характеру цільового завдання та змісту дози виучуваного у процесі мікродіяльності вчителя і учнів. Сформулюйте правила, які б упереджували дані помилки вчителя.
4. За навчальною ситуацією уроку, який Ви спостерігали у початковій школі, сконструйте модель методу за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю. Визначіть оптимальність або хибність обраного вчителем методу за логікою пізнання та рівнем навчальних можливостей учнів. Намалюйте відкореговану Вами модель методу. Розробіть рекомендації вчителю початкових класів щодо доцільності вибору методів за внутрішньою сутністю.
5. Від яких компонентів мікродіяльності вчителя і учнів залежить вибір зовнішньої форми методу навчання? Оформіть Ваші думки у вигляді правил.
6. Сконструйте модель методу навчання за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю за завданням ланцюжком відповідних йому прийомів, дій та операцій. Сформулюйте рекомендації щодо взаємообумовленості в межах

конкретної дидактичної клітинки методу, прийомів, мислительних операцій, практичних дій, змісту навчального матеріалу та навчальних можливостей учнів.

7. Доведіть, що структура процесу навчання є інваріантною структурі дидактичної клітинки; процес навчання і дидактична клітинка представляють собою цілісну систему, що має ознаки морфологічності, структурності, функціональності та генетичності.

8. В межах дидактичної матриці уроку (за В.І.Бондарем), розробіть алгоритм конструювання методу навчання для молодших поколінь студентів, які будуть вивчати дидактику.

Завдання на інтеграцію особистісних, перспективних, ретроспективних,  
ситуативних та інтелектуальних рефлексивних умінь

1. У межах дидактичної матриці, розробіть модель уроку як цілісної системи, відслідковуючи хід власної інтелектуальної діяльності за такими параметрами:

- усвідомленість та осмисленість визначення мети уроку як передбачуваного кінцевого результату;
- поетапний контроль здійснення діяльності з проектування уроку з фіксацією проміжних результатів власної діяльності: відповідність теми уроку та її місця у програмі меті; правильність вибору типу уроку; оптимальність поділу змісту навчального матеріалу на структурні компоненти; правильність формулювання цільових завдань та їх відповідність етапам уроку; оптимальність вибору засобів навчання; доцільність визначення методу навчання за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю; оптимальність вибору форми організації навчальної діяльності вчителя і учнів;
- фіксація питань, які виникають протягом проектування уроку та відповідей, які просувають процес проектування;
- об'єктивна оцінка та аналіз власної діяльності з проектування уроку на предмет її ефективності у реальних умовах навчального процесу;
- визначення особистісного смислу та особистісних прирощень у вигляді системи рефлексивних, дидактичних знань, умінь і навичок; здатностей виконувати функції майбутньої дидактичної діяльності у вигляді рефлексивних та

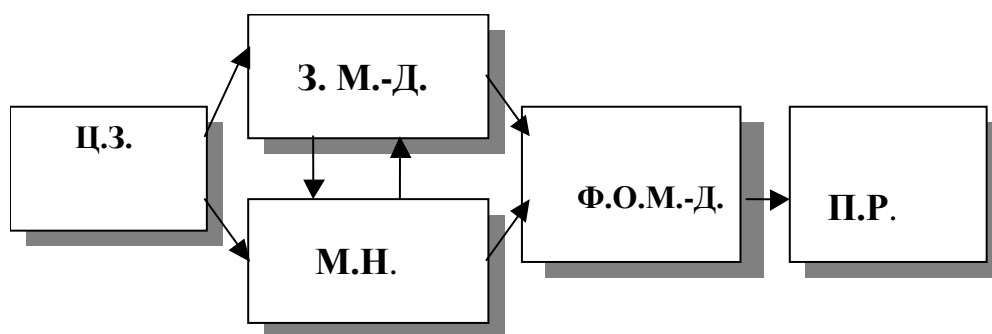
дидактичних компетенцій, що інтегруються у мотиваційно-стимулюючий, процесуально-змістовий та контрольньо-діагностичний компоненти готовності до дидактичної діяльності.

2. Побудуйте дидактичну клітинку з «позиції вчителя» як організатора навчального процесу та наповніть її відповідним змістом, методами, формами організації навчальної діяльності учнів, визначіть засоби навчання:

а) для всього класу (відповідно високого, середнього та низького рівня навчальних досягнень учнів);

б) враховуючи вікові та психофізіологічні особливості конкретного учня. *Звернути увагу студентів на інформаційно-дидактичний роздатковий матеріал з характеристикою вікових та психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, схему дидактичної клітинки уроку (за В.І.Бондарем):*

Схема дидактичної клітинки уроку (за В.І. Бондарем):



Ц.З. – цільове завдання;

З. М.-Д. – зміст мікродіяльності;

М.Н. – методи навчання;

Ф.О. М.-Д. – форма організації мікродіяльності;

П.Р. – проміжний результат.

Інформаційно-дидактичний роздатковий матеріал із характеристикою вікових та психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку

Дидактична ситуація №1. В учня розвинені психічні функції та новоутворення, але слабо виражена довольність пізнавальних процесів. На питання вчителя щодо перевірки знань учень відповів, що не зрозумів прочитаного матеріалу. Причина - дитина не вміє сама визначати мету власної пізнавальної діяльності та досягати її з допомогою вольових процесів: наприклад, прочитати, щоб зрозуміти, відповісти на запитання. Отже, учневі складно

організувати внутрішню розумову діяльність, яка спрямована на власну саморегуляцію та керування своєю увагою, сприйманням, пам'яттю.

Дидактична ситуація № 2. В учня розвинені психічні функції та новоутворення, але не сформовані процеси щодо «внутрішнього плану дій». Дитині складно діяти «подумки», слабо розвинені уміння та навички розумової праці, тому дитина не виконує завдання самостійно, а чекає, поки відповідне завдання вчителя розв'яжуть інші учні, щоб скопіювати розв'язок.

Дидактична ситуація № 3. В учня розвинені психічні функції та новоутворення, але дитина зазнає труднощів у ході сприймання нового матеріалу. Під час розгляду певного виучуваного об'єкта учневі важко виділяти частини з цілого (аналізувати), встановлювати зв'язки, визначати суттєві ознаки, відносити об'єкт до даної категорії (синтезувати).

Дидактична ситуація № 4. В учня розвинені психічні функції та новоутворення, але недосконалим є розвиток уваги та довільної пам'яті. Дитина постійно відволікається, важко зосереджується, а тому - не осмислює зв'язки і залежності між виучуваними явищами, об'єктами та процесами. В учня слабо виражені механізми довільного запам'ятовування (складання плану власних дій по розкриттю внутрішньої сутності виучуваного явища, встановлення смислових зв'язків між частинами).

Дидактична ситуація № 5. В учня розвинені психічні функції та новоутворення, але потребує удосконалення смислова, логічна пам'ять. Дитина на етапі узагальнення та систематизації знань часто вдається до буквального запам'ятовування з подальшим повторенням та відтворенням, замість вміння формулювати власні висновки, виводити правила, знаходити зв'язки між виучуваними явищами та процесами.

\*\*\*\*\*

3. На основі знань сутності та структури інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь, складіть схему-алгоритм дій вчителя щодо проектування дидактичної клітинки за умови присутності у ній рефлексивного аспекту, та опишіть власні дії.

4. Доведіть оптимальність вибору Вами методів, засобів і форм навчальної діяльності відповідно дидактичної ситуації, з якою Ви працювали.

5. Відповідно до сконструйованої вами вище дидактичної клітинки, уявіть себе учнем молодшого шкільного віку та у логічній послідовності опишіть ваші дії по здійсненню власної мікродіяльності.

(Під час виконання завдань, спирайтесь на лекційний матеріал з теми «Рефлексія у процесі навчання молодших школярів» та структурно-логічну схему інтелектуальних та ситуативних рефлексивних умінь вчителя початкової школи).

б. Визначіть, якими дидактичними уміннями Ви оволоділи протягом даного практичного заняття з «Дидактики», а які дістали подальшого розвитку та вдосконалення?

Яким чином Ви скористаєтесь ними у процесі педагогічної практики та майбутньої професійної дидактичної діяльності?

Яким чином вплинули на формування у Вас дидактичних умінь – інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння?

Чи будете Ви застосовувати дані види рефлексивних умінь у майбутній дидактичній діяльності? Якщо, так, то яким чином?

Фрагмент лекції з дидактики для студентів II курсу *на тему*: «Процес навчання як цілісна система»

Фрагмент лекції з дидактики для студентів II курсу на тему: «Процес навчання як цілісна система», засобами змісту якої, пропонуємо розглянути питання місця рефлексії у процесі навчання молодших школярів з позицій:

- ✓ характеристика поняття «рефлексії» навчальної діяльності учнів початкової школи;
- ✓ особливості конструювання мікродіяльності вчителя і учнів на уроці з позицій рефлексивного підходу;
- ✓ методика організації вчителем рефлексивної діяльності учнів на уроці.

Цільові завдання лекційного заняття:

- сформувати у студентів знання про рефлексію як умову свідомого та осмисленого навчання молодших школярів;
- сформувати у студентів знання про особливості конструювання мікродіяльності вчителя і учнів на уроці з позицій рефлексивного підходу.

Освітня діяльність буде успішною та ефективною за умов її осмислення. Не можна собі уявити також, що процес організації та корекції вчителем навчання і виховання буде носити неусвідомлений характер. Наші діти звикли до того, що якщо немає пояснення вчителя, то і навчання немає. В результаті такої установки розвиток особистості відбувається несвідомо, а значить не ефективно.

Рефлексія – (від лат. «*reflexio*» – звертання назад) - процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Рефлексія у навчанні – це процес усвідомлення суб'єктом власної освітньої діяльності. Сферами існування рефлексії є мислення або чуттєві переживання.

Цілі рефлексивної діяльності: пригадати, виявити та усвідомити основні компоненти діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, отримані результати і т.д. Без розуміння способів власного навчання, механізмів пізнання та мисленнєвої діяльності, учні не зможуть привласнити тих знань, які вони здобули.

Рефлексія допомагає учням сформулювати отримані результати, перерозподілити цілі подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях. Якщо органи чуття для людини є джерелом зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело внутрішнього досвіду, спосіб самопізнання та необхідний інструмент мислення.

«Дитина, що повторює діяльність за зразком 100 разів у повній мірі може нічому не навчитися. Той, хто повторює – не вчиться. Засвоєння відбувається лише тоді, коли у справу включається цілеспрямована рефлексія, за рахунок якої виділяються власне схеми діяльності – способи розв'язку задач або міркування. Засвоєння виступає як прямий продукт такого рефлексивного процесу» (П.Г. Щедровицький).

Рефлексивні здібності виявляють у дітей вже у 5-6 років. Вже у цьому віці діти можуть назвати способи, які вони застосували для того, щоб намалювати картину, розв'язати задачу або скласти математичний приклад.

Як розглядається мікродіяльність вчителя і учнів (дидактичні клітиночка) з позицій рефлексивного підходу?

Мікродіяльність вчителя і учнів на уроці: рефлексивний аспект.

(З позиції «Вчителя»)

1. Мета – визначення цілей, які виконують функцію мотивації діяльності учнів, структурної стабілізації навчального процесу, діагностики результатів навчання;

формування в учнів механізмів (алгоритмів) усвідомлення та фіксації своїх внутрішніх змін та досягнень стосовно теорії і практики навчання.

2. Зміст – особистісно спрямований, який забезпечує розвиток особистості учня шляхом створення освітнього середовища. Освітнє середовище - це природне чи штучно створене соціокультурне оточення учня, яке включає різноманітні види засобів та змісту освіти, здатні забезпечити продуктивну діяльність учня.

(Наприклад, у теорії навчання М.Монтесорі роль такого середовища виконують штучно створені засоби навчання: рамки, набори намистинок т.д.; для С.Т.Шацького таким середовищем виступає навколишній соціум; для школи діалогу культур – відповідні зразки першоджерел та їх змістовне відображення у діалозі). Зміст задається вчителем із-зовні.

3. Способи діяльності (методи) – підбір найбільш доцільних методів навчання, які б сприяли розвитку, позитивним внутрішнім змінам та індивідуальним досягненням особистості кожної окремої дитини.

4. ФОНД – колективна, парна, групова, індивідуальна. Головна вимога – створення комфортних умов навчання.

5. Результат – повинен співпадати з метою.

Методи організації рефлексивної діяльності учнів:

1. Метод рефлексивних запитань. Запитання можуть бути максимально наближені до виучуваного матеріалу і змісту навчальної діяльності з відповідної навчальної дисципліни, наприклад: «Який спосіб розв’язання задачі застосував Ваня? Чим даний спосіб відрізняється від того, який запропонувала Наталя?» або «Яка структура даного правила граматичного розбору?», «Як ти отримав такий результат змішування фарб?»

2. Метод рефлексії почуттів. Це вербальний або невербальний опис почуттів та відчуттів, які проявляються у певній навчальній ситуації. Спочатку діти є небагатослівні, пишуть, наприклад, що відчували інтерес, радість, стомленість. Мало хто намагається з’ясувати причини власних почуттів, усвідомити зв’язок отриманих результатів навчання з характером переживань в процесі пізнання. Н.:



малюнкове або графічне зображення змін, які відбуваються з учнем протягом, уроку, тижня, року.

3. Метод «погляду на себе зі сторони».

4. Метод ведення рефлексивних щоденників і записів.

(З позиції «Учня»)

1. Мета – особистісне цілепокладання. Учень повинен вміти визначати та формулювати власні особистісні цілі навчання, виховання та розвитку, що сприятиме усвідомленню та осмисленню процесу формування і розвитку власної особистості.

2. Зміст – особистісно значущий. Створюється під час взаємодії суб'єкта із зовнішнім освітнім середовищем. Має внутрішній, варіативний характер, оскільки створюється кожним окремим учнем у процесі навчання.

3. Способи діяльності – методи і способи пізнання, специфічні для певної освітньої галузі, методи створення учнями навчальної продукції (висловлені ідеї, написані твори, виконані дослідження, виступи, виготовлені поробки, художні твори, малюнки, викладені результати навчання і т.д.), методи аналізу, осмислення та оцінки своєї діяльності; володіння методами рефлексивного мислення – зупинкою, пригадуванням діяльності, аналізом її етапів, виокремленням використаних способів дій, пошуком протиріч, визначенням структури виконаної діяльності; умінням виявляти смисл діяльності, вибудовувати подальші плани, співставляти отримані результати з визначеними цілями, корегувати подальшу діяльність.

4. ФОНД – форми організації власної навчальної діяльності: планування діяльності, програмування власних дій, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість і варіативність дій, упорядкованість дій, послідовне досягнення запланованого результату.

5. Результат – розвиток і формування особистості учня засобами самонавчання та саморегуляції власної навчальної діяльності.

Орієнтувальні схеми дій інтелектуальних, ситуативних рефлексивних умінь.

Орієнтувальна схема дій інтелектуального рефлексивного уміння:

1. Інтроекція: зосередьтесь на власних психічних процесах за допомогою відслідковування ходу власної інтелектуальної діяльності.
2. Екстенсивна рефлексивна діяльність:
  - а) визначіть власну установку на діяльність;
  - б) фіксуйте та контролюйте власні дії, а також досягнуті проміжні результати.
3. Інтенсивна рефлексивна діяльність:
  - а) визначіть та запишіть запитання, які виникають у процесі виконання певного завдання. Чи допомагають вони Вам у просуванні розв'язуваної проблеми?
  - б) Визначіть підстави для подальшого пошуку розв'язку проблеми.

Орієнтувальна схема дій ситуативного рефлексивного уміння:

1. Децентрація: встаньте у позицію «спостерігача» стосовно власної дидактичної діяльності – мислення, дій, вчинків (або діяльності – мислення, дій, вчинків «іншого»).
2. Об'єктивно проаналізуйте складові даної ситуації; чи готові Ви до переосмислення власних дій (дій «іншого»)?
3. Дайте адекватну ситуації оцінку та зробіть висновки.
4. Сконструйте Ваші дії таким чином, щоб оптимізувати Вашу діяльність (або діяльність «іншого») у даній ситуації.

## ДОДАТОК Л

Дидактико - рефлексивні завдання для лабораторних занять з «Дидактики» та окремих методик викладання у початковій школі для студентів II курсу (базовий етап формувального експерименту)

Тема 1. *Цільовий компонент процесу навчання.*

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння у процесі визначення ними мети уроку, цільових та навчальних завдань.

Завдання:

1. Використовуючи досвід спостереження Вами уроків у початковій школі, наведіть конкретні приклади навчальних ситуацій, які б відображали:

- відповідність мети уроку темі та місцю її у програмі;
- відповідність цільових завдань етапам уроку та їх результатам;
- обумовленість цільових завдань уроку ланкам процесу засвоєння знань;
- оптимальну кількість навчальних завдань та їх відповідність навчальним можливостям учнів;
- відповідність проміжних результатів системі цільових завдань уроку;
- співвідношення і послідовність проміжних результатів кінцевому результату уроку, їх відповідність меті.

Кожен приклад, який характеризує певну із вище зазначених позицій, обґрунтуйте.

2. Оберіть для спостереження декілька уроків. Зосереджуючись протягом спостереження на власних процесах мисленнєвої діяльності, зафіксуйте Ваші думки з приводу правильності та оптимальності формулювання вчителем початкової школи мети уроку та повідомлення її учням. Чи співпав кінцевий результат уроку з метою? Якщо так, вкажіть умови, які сприяли досягненню кінцевого результату уроку як його ідеально передбачуваної мети. Якщо ні, визначіть причини їх неспівпадіння та запропонуйте власний варіант розв'язання проблеми.

3. Пригадайте типологію уроків за дидактичною метою та їх структурні

особливості. На основі спостереження за уроком, за завданою вчителем темою, метою та змістом уроку, розробіть власний варіант «дерева цілей» у вигляді цільових завдань як послідовності мікродіяльностей вчителя і учнів у відповідності логікою засвоєння змісту навчального матеріалу.

4. Використовуючи матеріали спостереження уроків у початковій школі, враховуючи взаємозв'язок мети та цільових завдань уроку, розробіть Ваш варіант навчальних завдань. Обґрунтуйте доцільність та ефективність їх майбутнього застосування у навчальній діяльності молодших школярів.

5. Оберіть зміст спостережуваного Вами уроку та оформіть його у вигляді макромоделі плану уроку за наступною схемою:

Тема уроку:

Мета уроку вчителя / сформульована студентом:

Тип уроку, обраний вчителем / студентом:

№ п/п	Назва етапу уроку за версією вчителя / студента	Цільові завдання, сформульовані вчителем	Проміжні результати, сформульовані вчителем	Власне формулювання цільових завдань	Власне формулювання проміжних результатів
1.					
2.					

Кінцевий результат уроку вчителя/ прогнозований результат уроку студента.

Тема 2. Система дидактичних принципів.

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні, ситуативні рефлексивні уміння у процесі визначення міри реалізації принципів дидактики та принципів навчання у навчальному процесі початкової школи; удосконалювати особистісні, ретроспективні, перспективні рефлексивні уміння майбутніх учителів початкової школи.

Завдання:

1. З огляду на отриманий досвід спостережень уроків, керуючись теоретичними знаннями з дидактики, у відповідності до особистісно орієнтованого, системного, цілісного, гуманістичного, полісуб'єктного та діяльнісного підходів у навчанні, розробіть:

- а) - узагальнену систему принципів викладання вчителя початкової школи;
  - узагальнену систему принципів учіння молодшого школяра.
- б) - особистісну систему принципів майбутньої дидактичної діяльності Вас, як учителя початкової школи;
  - особистісну систему принципів учіння у ВПНЗ Вас, як студента.

Дайте відповіді на наступні запитання:

- 1) Які спільні і відмінні ознаки характерні для кожної із складених Вами системи принципів?
  - 2) Розроблення якої системи принципів – «узагальненої» чи «особистісної», вимагало від Вас більше зусиль, роздумів та осмислення?
  - 3) Які думки та почуття супроводжували Вас протягом виходу у рефлексивну позицію «майбутнього вчителя початкової школи», «дитини молодшого шкільного віку»?
  - 4) Під час прогнозування майбутньої дидактичної діяльності з огляду на складену Вами систему принципів, чи замислювалися над найбільш доцільними шляхами її здійснення ?
  - 5) Чи відслідковували Ви власні мисленнєві дії протягом визначення систем принципів за різними основами? Чи допомогло це Вам у пошуку, переосмисленні та просуненні у розв'язку проблем?
  - б) Якого особистісного досвіду Ви набули протягом виконання даного завдання? Як Ви скористаєтесь ним у процесі подальшого навчання у ВНЗ та майбутній дидактичній діяльності?
2. З досвіду спостереження уроків у початковій школі, проілюструйте прикладами наступні дидактичні принципи: свідомості та активності; систематичності та послідовності; міцності; науковості; доступності; зв'язку теорії з практикою - на відповідність їх застосування вчителем через цільовий,

мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти навчання молодших школярів, враховуючи рівень їх навчальних можливостей. Зробіть ґрунтовні коментарі з висловленням власних думок до кожного прикладу та, за необхідності, визначіть шляхи розв'язання проблемних питань.

3. Проведіть інтерв'ю із вчителем початкових класів. З'ясуйте, якими правилами у плануванні, організації та аналізі процесу навчання молодших школярів він керується? Визначіть, яких принципів дидактики стосуються дані правила?

4. Спираючись на досвід розв'язання задачі №3, розробіть власну систему правил, якими Ви будете керуватися у майбутній дидактичній діяльності. Підтвердіть їх доцільність низкою логічних аргументів. Результати оформіть у таблиці:

№ п/п	Правила	Аргументи

Тема 3. *Змістовий компонент процесу навчання.*

Мета: сформувати у майбутніх учителів початкової школи інтелектуальні та ситуативні рефлексивні уміння щодо структурування змісту навчального матеріалу за його компонентами.

Завдання:

1. Опишіть конкретну навчальну ситуацію із засвоєння учнями початкових класів логічно завершеної змістової одиниці навчального матеріалу у вигляді знань понять (категорій, правил, визначень) або властивостей (характеристик, ознак), а також умінь із зазначенням теми, мети та типу у контексті спостережуваного Вами уроку. Співвіднесіть компонент змісту навчального матеріалу з отриманими на уроці проміжними результатами та запланованими цільовими завданнями вчителя.

Результати оформіть у таблиці:

№ п/п	Цільові завдання вчителя	Приклади компонентів змісту навчального матеріалу (теоретичного, емпіричного, практичного)	Проміжні результати вчителя
1.			

Доведіть або спростуйте доцільність (хибність) формулювання цільових завдань та проміжних результатів уроку на відповідність їх компоненту змісту навчального матеріалу у вигляді алгоритму запитань, які б спрямовували діяльність вчителя у правильне русло.

2. Відповідно до календарного планування вчителем системи уроків з певного навчального предмета, заздалегідь випишіть тему і мету уроку, визначену вчителем. Керуючись змістом теми у підручнику, визначивши місце теми у навчальній програмі, на основі мети уроку вчителя, визначіть тип уроку. З урахуванням попередніх дій, спробуйте самостійно визначити структурні компоненти змісту виучуваної теми відповідно етапів уроку та сформулюйте власні цільові завдання та проміжні результати із засвоєння логічно завершеної частинки змісту навчального матеріалу. Порівняйте Ваш план макроструктури уроку із спостереженням уроку за даною темою, проведеного вчителем. Визначіть спільні і відмінні ознаки спроектованої Вами дидактичної діяльності та діяльності вчителя. Які запитання стосовно плану макроструктури уроку та його реалізації на практиці, Ви поставили б учителю? Які помилки Ви визначили у себе? Визначіть причини їх виникнення та шляхи усунення у подальшій роботі.

Тема 4. *Методи навчання та їх вибір на уроці.*

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні і ситуативні рефлексивні уміння у процесі визначення, вибору та конструювання методів навчання, враховуючи зміст навчальної інформації, характер цільових завдань, рівень самостійності та пізнавальної активності учнів.

Завдання:

1. Із досвіду спостережуваних Вами уроків, наведіть приклади взаємообумовленості вибору методу навчання за його зовнішньою формою прояву із компонентом змісту навчального матеріалу. Результати оформіть у таблиці:

Назви компонентів змісту навчального матеріалу	Приклади змісту конкретної навчальної ситуації уроку	Метод за зовнішньою формою прояву	Аргументи доцільності вибору вчителем даного методу навчання
<i>Теоретичний</i>			
<i>Емпіричний</i>			
<i>Практичний</i>			

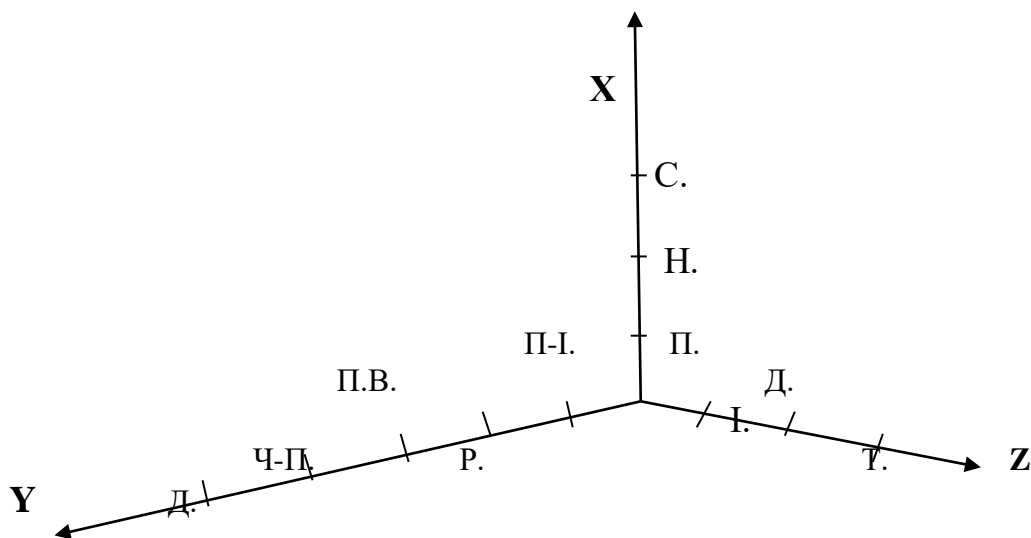
2. За темою, метою та типом спостережуваного Вами уроку, сформулюйте ланцюг цільових завдань, які були реалізовані вчителем на уроці. За допомогою яких методів за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю, вчитель розв'язував дані цільові завдання? Які б методи за джерелом подачі інформації та за внутрішнім наповненням, запропонували би Ви? Доведіть Вашу позицію. Результати оформіть у таблиці:

№ п/п	Цільові завдання уроку	Методи навчання вчителя			Методи навчання студента		
		За зовнішньою формою прояву	За внутрішньою сутністю		За зовнішньою формою прояву	За внутрішньою сутністю	
			За рівнем пізнавальної активності	За логікою розгортання змісту		За рівнем пізнавальної активності	За логікою розгортання змісту
1.							

3. Оберіть навчальну ситуацію спостережуваного уроку, яка визначає мікродіяльність вчителя та учнів на уроці відповідно до засвоєння теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту навчального матеріалу. Під час мікродіяльності, застосовуючи певний метод за зовнішньою його формою та внутрішньою сутністю, чи врахував вчитель рівень навчальних можливостей даного класу? Побудуйте модель методу, співвіднесіть її із описом навчальної ситуації та визначіть логіку думок та аргументів вчителя щодо застосування саме цього методу. У разі Вашого непогодження з вибором вчителя, запропонуйте



альтернативний варіант розв'язання даної проблеми та представте його у вигляді власної моделі з послідовним ланцюжком Ваших роздумів. Метод зобразьте у вигляді трьохвимірної моделі:



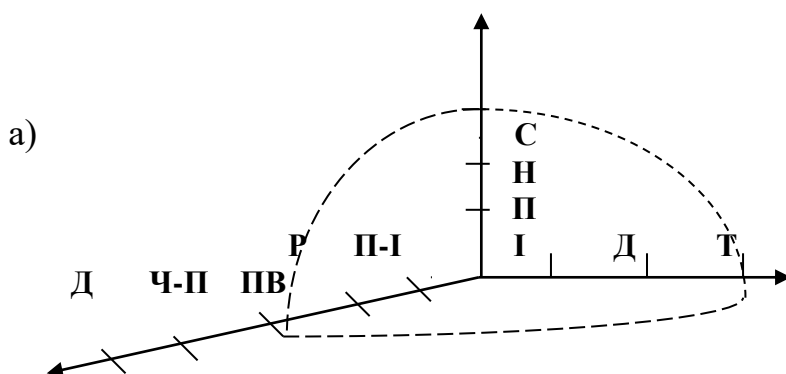
де, X, Y, Z – осі груп методів:

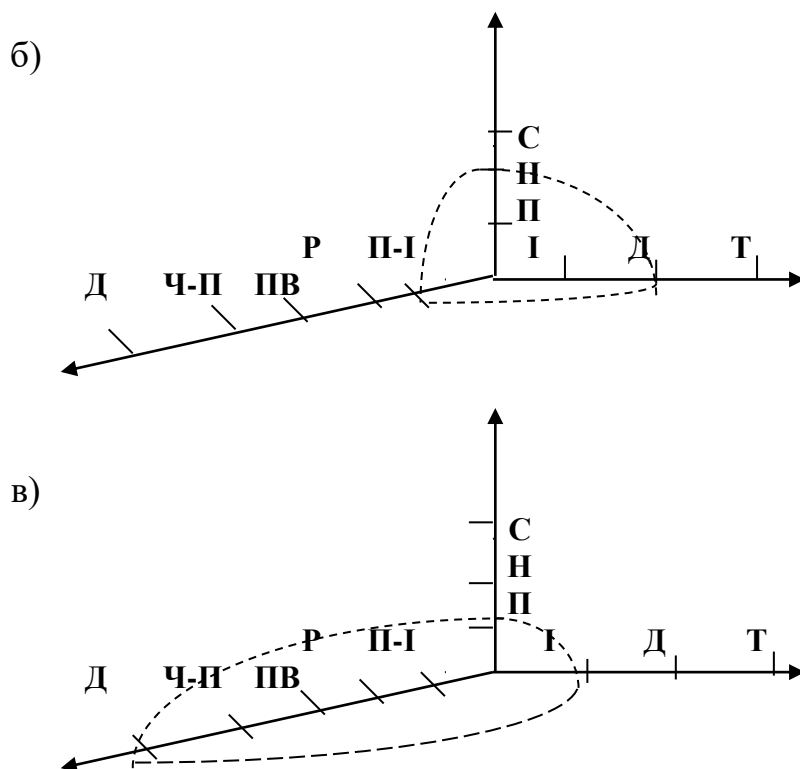
X – за джерелом передачі та одержання інформації (С. - словесні, Н. - наочні, П. – практичні);

Y – за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів (П-І. – пояснювально-ілюстративний, Р. – репродуктивний, П-В. – проблемного викладу, Ч-П. – частково - пошуковий, Д. – дослідницький);

Z – за логікою розгортання змісту навчального матеріалу (І. – індуктивний, Д. – дедуктивний, Т. – традиційний).

4. За даними нижче трьохвимірними моделями методів навчання, підберіть та опишіть спостережувану Вами навчальну ситуацію на уроці. Опис супроводжуйте логічним ланцюжком аргументів, які Ви висуваєте під час мисленнєвої діяльності з конструювання методу навчання.





### Тема 5. Побудова загального проекту уроку за матричним підходом.

Мета: сформувати у майбутніх учителів початкової школи інтегровані дидактичні уміння побудови проекту матриці уроку засобами інтелектуальних, ситуативних, перспективних, ретроспективних та особистісних рефлексивних умінь.

Завдання:

1. Відповідно до календарного планування вчителем системи уроків з певного навчального предмета, заздалегідь виписіть тему і мету уроку, визначену вчителем. Керуючись змістом теми у підручнику, визначивши місце теми у навчальній програмі, на основі мети уроку вчителя, визначіть тип уроку.

Спробуйте самостійно спроектувати урок у вигляді дидактичної матриці:

Предмет:

Клас:

Тема уроку:

Мета уроку:

Тип уроку:

Рівень навчальних можливостей учнів класу:

№ е т а п у у р о к у	Етапи навчальної діяльності, його цільові завдання та зміст навчального матеріалу	Час у хвиликах	Засоби навчання, наочність	Методи навчання			Форми організації навчальної діяльності	Контроль і корекція з боку вчителя (взаємоконтроль, самоконтроль з боку учнів)	Проміжні результати
				Зовнішня форма прояву	Внутрішня сутність				
					Рівень пізнавальної активності	Логіка руху змісту			

Кінцевий результат уроку:

Спостереження за уроком вчителя оформіть у вигляді дидактичної матриці. Співставте власний проект уроку з уроком, проведеним вчителем відповідно особливостей їх макро- (горизонталь матриці - рядки) і мікроструктури (вертикаль матриці - стовпці) та проаналізуйте їх за наступними критеріями (за В.І.Бондарем та І.М.Шапошніковою):

- 1) співвідношення мети уроку та цільових завдань;
  - 2) відповідність структури уроку, його етапів типу уроку;
  - 3) покомпонентний аналіз системи дидактичних клітиночок уроку за наступним алгоритмом:
  - 4) - доцільність, достатність та відповідність навчальних завдань цільовим завданням уроку;
- відповідність методу навчання за його зовнішньою формою та внутрішньою сутністю освітній, навчальній, виховній, розвивальній, організаційній та пізнавальній функціям;
  - оптимальність вибору форми організації навчальної діяльності учнів змісту навчання та методу розв'язання цільового завдання;

- аналіз кінцевого результату уроку на предмет його відповідності меті та способам її досягнення.

Далі виконайте наступні завдання:

3. У процесі аналізу спостережуваного уроку, спробуйте встати у позицію «вчителя», який проектував та проводив його. Визначіть достоїнства, переваги та недоліки уроку з фіксацією причин їх виникнення, шляхи їх упередження та ситуативного розв'язання. Як Ви вважаєте, чи користувався вчитель під час проектування, організації та аналізу уроку перспективними, ситуативними, інтелектуальними та ретроспективними рефлексивними вміннями? Чи була у цьому необхідність?

4. Аналізуючи спроектований Вами урок, визначіть його переваги і достоїнства. Прокоментуйте помилки, допущені вами у проекті уроку. Прокоментуйте їх на предмет причин їх виникнення. Чи відслідковували Ви у процесі проектування уроку хід власної інтелектуальної діяльності? Чи контролювали Ви проміжні результати власної діяльності? Які запитання у Вас виникали протягом проектування уроку? Чи допомагали Вони Вам просуватися, регулювати проєктивно-конструктивну діяльність та розв'язувати поточні питання? Якими рефлексивними вміннями Ви користувались у процесі проектування уроку? Якими чином вони сприяли або заважали вашій діяльності? Які особистісні досягнення Ви можете визначити з огляду на отриманий досвід проєктивно-конструктивної діяльності вчителя та Ваш особистий?

Тема 6. *Рефлексія у навчанні молодших школярів.*

Мета: сформувати у студентів інтелектуальні та ситуативні рефлексивні вміння у процесі конструювання та проектування навчальної діяльності молодших школярів з допомогою рефлексивних методів та форм її організації. Удосконалювати розвиток особистісних, ретроспективних та перспективних рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Завдання:

1. На основі досвіду спостережень навчального процесу у початковій школі, наведіть приклади присутності рефлексивних ознак у цільовому, мотиваційно-

стимулюючому, змістовому, операційно-діяльнісному, контрольню-регулюючому та оцінювально-результативному компонентах процесу навчання. За умов відсутності рефлексивних ознак стосовно певного компоненту процесу навчання у дидактичній діяльності вчителя – обґрунтуйте доцільність або недоречність їх урахування з Вашої точки зору. Результати оформіть у таблиці:

№ П/П	Назва компоненту процесу навчання	Рефлексивні ознаки
1.	Цільовий	
2.	Мотиваційно-стимулюючий	
3.	Змістовий	
4.	Операційно-діяльнісний	
5.	Контрольно-регулюючий	
6.	Оцінювально-результативний	

2. Керуючись психолого-дидактичними знаннями про характерні особливості ланок процесу засвоєння знань, визначіть місце рефлексії у кожній з них. Підтвердіть Ваші думки прикладами спостережень за процесом навчання у початковій школі. Результати оформіть у таблиці:

№ п/п	Ланки процесу засвоєння знань	Рефлексивні характеристики	Приклади спостережень (на предмет присутності рефлексивної складової)
1.	Сприйняття		
2.	Усвідомлення		
3.	Осмислення		
4.	Розуміння		
5.	Узагальнення і систематизація		
6.	Первинне застосування (у стандартних умовах)		
7.	Вторинне застосування (у творчих ситуаціях)		

3. Розгорніть у етапах структуру кожного типу уроку (за дидактичною метою відповідно класифікації В.О.Онищука) та визначте характер рефлексивних проявів учителя та учнів на кожному з етапів. Використовуйте знання щодо різних видів рефлексії, отримані Вами на I курсі. На прикладі спостережуваного Вами у початковій школі уроку, за визначеними предметом (класом), темою, метою, типом та структурою уроку, визначте міру присутності в кожному з етапів рефлексивної складової.

4. Користуючись досвідом спостереження Вами уроків у початковій школі, оберіть навчальну ситуацію та сконструйте відповідну їй дидактичну клітиночку з позиції «Вчителя початкової школи» та «Учня початкових класів» у контексті рефлексивного підходу до навчання молодших школярів. З огляду на особистісну орієнтацію навчання молодших школярів, опишіть характерні особливості кожного з компонентів мікродіяльності вчителя та учнів.

5. За заданою темою уроку, знайдіть у підручнику початкової школи приклад теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту навчального матеріалу. Сформулюйте відповідні їм цільові завдання. Оберіть найбільш оптимальний метод навчання для молодших школярів з домінуванням візуального, аудіального та кінестетичного стилів пізнання.

№ П/П	Приклади змісту навчального матеріалу	Цільові завдання	Стиль пізнання учня																	
			Візуальний				Аудіальний				Кінестетичний									
			Метод				Метод				Метод									
			Зовнішня форма		Внутрішня сутність		Зовнішня форма		Внутрішня сутність		Зовнішня форма		Внутрішня сутність							
1.																				

У процесі вибору методів фіксуйте хід власної інтелектуальної діяльності, зосереджуючись на проміжних результатах Вашої мисленнєвої діяльності.

6. Користуючись підручником початкової школи, оберіть тему уроку та розробіть до її змісту низку рефлексивних запитань для молодших школярів.
7. Користуючись розробленим Вами особисто проектом уроку відповідно до теми №5 (завдання № 1), переформулюйте контрольні-корегуючі запитання так, щоб вони стимулювали молодших школярів до рефлексивної діяльності.
8. На основі досвіду спостережень за процесом навчання у початковій школі, розробіть для дітей завдання з метою диференціації та усвідомлення ними відчуттів та почуттів, які вони переживають у процесі виконання певного виду діяльності. Чим для вчителя початкових класів є корисними знання про емоційно-почуттєвий стан дитини у процесі навчальної діяльності? Як цією інформацією має користуватися вчитель початкової школи? Як це впливає на ефективність дидактичної діяльності учителя та його особистісне самовдосконалення?

## ДОДАТОК М

Зміст дидактичного рефлексивно-комунікативного тренінгу перед проходженням студентами III курсу спеціальності «Початкове навчання» педагогічної практики в початковій школі (перетворювальний етап формувального експерименту)

Система тренінгових занять з формування у майбутніх учителів початкових класів рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь дидактичної діяльності через зміст методик викладання окремих предметів у початковій школі.

Тема дидактичного тренінгу: Рефлексивна орієнтація комунікативно-кооперативної взаємодії учасників дидактичного процесу у початковій школі.

Мета: сформувати у майбутніх учителів початкової школи рефлексивні комунікативно-кооперативні уміння дидактичної діяльності засобами змісту дидактики та методик викладання окремих навчальних предметів у початковій школі.

Учасники: студенти III курсу спеціальності «Початкове навчання», тренер-викладач

### Тренінгове заняття №1 (3 год.):

Тема: значення та роль рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь вчителя початкової школи у здійсненні дидактико-методичної функції виробничої діяльності.

Мета: сформувати у студентів знання особливостей та структури рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь вчителя початкової школи у контексті реалізації дидактико-методичної виробничої функції.

Обладнання:

- Державні стандарти вищої педагогічної освіти, ОКХ (ОКР «Бакалавр»): зміст дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи;
- структурно-логічна схема комунікативно-кооперативного рефлексивного уміння;
- системно-структурна схема дидактичних умінь вчителя початкових класів.

Вступ



Завдання:

- створення у групі атмосфери психологічного комфорту;
- прийняття групових норм і правил проведення заняття;
- налагодження зворотнього зв'язку «учасник-група», «група-учасник».

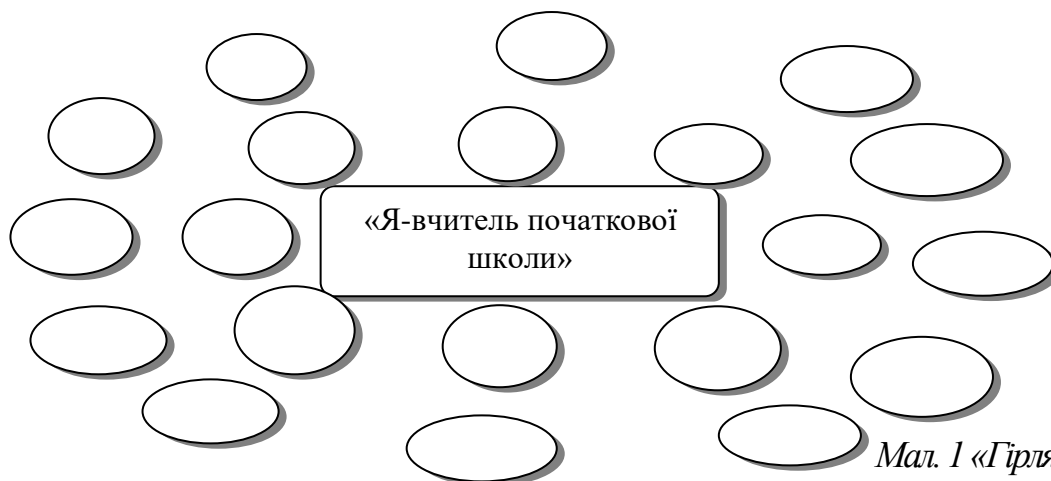
Процедура:

1. Ознайомлення тренером-викладачем студентів з темою та метою дидактичного рефлексивно-комунікативного тренінгу; мотивація та стимулювання особистісного інтересу у проходженні тренінгу.

- Методика дослідження рівня рефлексивності як особливої властивості особистості (за А.В.Карповим) використовується з метою усвідомлення та попереднього осмислення майбутніми учителями початкової школи міри розвитку особистісних, ретроспективних, ситуативних, перспективних, інтелектуальних та комунікативно-кооперативних умінь.

- Вправа «Гірлянда асоціацій». Спрямована на ототожнення та проєкцію студентом власної особистості щодо професії «Вчителя початкової школи», функцій та системи професійно-педагогічних умінь; аналіз і синтез рефлексивного, комунікативного та дидактичного компонентів професійно-педагогічної діяльності учителя початкової школи.

Інструкція. В центрі мал.1 - «Гірлянда асоціацій», впишіть словосполучення «Я - вчитель початкової школи». Навколо у вигляді понять зафіксуйте різноманітні асоціації, які виникають у Вас щодо функцій та системи професійно-педагогічних умінь вчителя початкової ланки освіти.



Мал. 1 «Гірлянда асоціацій»

Питання для обговорення:

1) Чи визначили Ви поняття, які відображають певні аспекти дидактичної (методичної) діяльності вчителя початкової школи? Виділіть їх та з'єднайте лініями логічно пов'язані між собою асоціації.

2) Чи присутній у Вашій гірлянді асоціацій комунікативний аспект діяльності вчителя? Як пов'язані між собою дидактична і комунікативна діяльність педагога?

3) Чи виділили Ви у «гірлянді» рефлексивний аспект діяльності вчителя початкових класів? Якщо так, визначіть місце рефлексивного, комунікативного та дидактичного компонентів у професійно-педагогічній діяльності вчителя початкової школи.

2. Узгодження правил роботи групи, фіксація їх кожним учасником тренінгу. Принципи та правила роботи учасників тренінгу пропонує тренер-викладач та студенти, які разом, через узгодження думок приймають їх остаточний варіант, фіксують на дошці та у власних записах. Наприклад:

- принцип добровільності участі, активності творчої позиції учасників;
- принцип діалогічної взаємодії;
- принцип ввічливості, позитивізм;
- принцип емпатійності, поваги до думки «іншого»;
- принцип поваги до часу;
- принцип щирості;
- принцип моделювання (різноманітних ситуацій: як позитивних, так і негативних);
- принцип зворотнього зв'язку (між усіма учасниками тренінгу);
- правило недопустимості безпосередніх оцінок людини, тощо.

3. Визначення та обговорення учасниками групи очікувань та потреб у професійному та особистісному розвитку; створення умов для конкретизації студентами власних цілей та попередніх установок.

1) - Переформулюйте загальну мету тренінгу та мету сьогоднішнього заняття на особистісно значущу саме для Вас.

- Спрогнозуйте Власний особистісний кінцевий результат всього тренінгу, та результат сьогоднішнього заняття.

2) Вправа «Мої очікування та побоювання», спрямована на актуалізацію цілей, потреб та побоювань стосовно тренінгу у професійному та особистісному аспектах; можливість чітко сформулювати Власні цілі та установки.

Інструкція. Поділіть аркуш паперу на дві частини. Одну назвіть «Очікування», іншу – «Побоювання» та викладіть Ваші думки з даного приводу.

Потім учасники по черзі зачитують власні записи, разом із тренером-викладачем обмінюються думками, задають питання, уточнюють умовивиди. За умов, якщо учасник не бажає ділитись власними очікуваннями, ведучий не наполягає.

### Основний етап

Завдання:

- актуалізація чуттєвого досвіду або знань студентів стосовно теми заняття;
- виклад ключової інформації з метою її усвідомлення та осмислення;
- формування у студентів умінь і навичок рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності;
- підведення підсумків даного етапу роботи.

Процедура:

1. Метод конструктивного аналізу.

Інструкція. Розподіл студентів на пари. Користуючись Державними стандартами вищої педагогічної освіти, ОКХ (ОКР «Бакалавр»): змістом дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи та досвідом спостережень уроків на лабораторних заняттях, спробуйте на конкретному прикладі проілюструвати володіння вчителем певним ККУ дидактико-методичної виробничої функції. Визначіть місце в ній рефлексивних, дидактичних, методичних та комунікативних умінь педагога початкової ланки освіти. Чи взаємодіють вони між собою? Якщо так, як проявляється цей зв'язок?

*Міні-лекція* на тему: Значення та роль рефлексивних комунікативно-кооперативних умінь вчителя початкової школи у здійсненні дидактико-методичної функції виробничої діяльності.

План:

- 1) Характеристика основних сторін рефлексивного спілкування (комунікативної, інтерактивної та перцептивної).
- 2) Загальна характеристика Державних стандартів вищої педагогічної освіти, ОКХ (ОКР «Бакалавр») як ідеальної моделі вчителя початкової школи.
- 3) Місце та специфічні особливості дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи: типові задачі діяльності та відповідні їм ККУ.
- 4) Співвідношення дидактичної та методичної складових діяльності вчителя. Система дидактичних умінь вчителя початкової школи.
- 5) Рефлексивна складова у дидактичній підготовці студента. Система рефлексивних умінь та їх взаємодія з дидактичними уміннями вчителя початкової школи.

Завдання для обговорення:

- як, на Вашу думку, у процесі дидактичної взаємодії вчителя у учнів проявляються всі сторони спілкування, і чи присутня в них рефлексія?

- користуючись змістом ККУ дидактико-методичної виробничої функції, наведіть приклади взаємодії проектувально-конструктивних, виконавських та аналітичних дидактичних умінь вчителя з ситуативними, перспективними, ретроспективними, інтелектуальними та комунікативно-кооперативними рефлексивними уміннями.

2. Задача на моделювання (імітацію) дидактичного процесу у початковій школі.

Мета: сформувати у студентів уміння і навички рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактичної діяльності засобами моделювання дидактичної ситуації та групової дискусії; за допомогою зміни та відстоювання студентами позицій і ролей, формувати уміння виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні», аналізу власної позиції, саморегуляції, координації групової взаємодії на засадах співробітництва, взаємоповаги та взаєморозуміння.

Група ділиться на 4 підгрупи. Кожна з них висуває претендентів на ролі. Чотири студента знайомляться із ролями, тоді коли інші учасники не знають зміст розігрованої ситуації. Але по мірі розгортання ігродії, вони повинні встати у позицію висуванця підгрупи, до якої він належить.

Ролі-позиції ігродії:

- 1) Молодий спеціаліст, вчитель початкової школи. 20 років. Рік тому закінчив педагогічний університет з червоним дипломом. Старанно готується до уроків. Враховуючи специфіку засвоєння учнями мовного, природничо-математичного, мистецтвознавчого та іншого змісту навчальних предметів у початковій школі, намагається поєднувати загально-дидактичні та конкретно-методичні вимоги до планування уроків на засадах комплексного підходу до навчання, виховання та розвитку особистості молодшого школяра. За допомогою рефлексії, здійснює самоаналіз власної дидактичної діяльності з метою її корекції та удосконалення.
- 2) Учитель – наставник. 55 років. Авторитарний. Вчитель вищої категорії. Завуч початкової школи. Вважає дидактику мертвою наукою. У викладанні керується лише конкретно-методичними вимогами до планування уроків. Після ознайомлення із запланованими та спроектованими на тиждень уроками молодого спеціаліста, у директивній формі, не вперше, переконує його керуватися лише конкретно-методичними вимогами щодо планування уроків.
- 3) Учитель-методист. Його девіз: « Старший колега завжди правий».
- 4) Шкільний психолог. Вважає, що урок – це система, де у комплексі розв'язуються завдання навчання, виховання та розвитку учнів початкової школи.

Місце дії – шкільний клас. Запропоновані обставини: учитель-наставник запросив авторитетних колег, щоб вони допомогли йому «вплинути» на вчителя-початківця. Завдання «молодого спеціаліста» - за допомогою шкільного психолога, у конструктивній бесіді переконати колег, не піддаючись на провокації конфлікту, у справедливості власної позиції.

Спочатку група спостерігає за розгортанням ситуації. Потім намагається відстояти позицію висуванця. Наступний етап – перерозподіл груп за особистісними переконаннями. Слідуючий етап – за допомогою реконструкції та

аналізу подій, поза особистісними суб'єктивними оцінками та уподобаннями, шляхом виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні» конструктивно і дидактично грамотно розв'язати ситуацію.

### Підсумковий етап

Завдання:

- підсумкова групова рефлексія заняття;
- рефлексія студентами особистісних досягнень.

1. «Рефлексивне коло». Підведення підсумків заняття.

Всі учасники дидактико-тренінгової взаємодії сідають у коло. Викладач задає алгоритм групової рефлексії:

- Ваше ставлення до проведеного заняття, побажання;
- самопочуття на занятті;
- неочікуване у думках, почуттях;
- чи узгоджено працювала група?
- Чи всі використали можливість висловитись?
- Чи важко було розподілити суб'єктивну та об'єктивну позицію?
- Чи досягли мети даного тренінгового заняття?

2. Рефлексія особистісних досягнень.

- Чи досягли власної особистісної мети заняття?
- Як би ви сформулювали головну ідею даного заняття?
- Визначіть отримані Вами на занятті рефлексивні, дидактичні та методичні знання, уміння та досвід діяльності у вигляді структурно-логічної схеми із відображенням зв'язків і залежностей між її компонентами.
- Як Ви скористаетесь досвідом, отриманим на даному занятті у майбутній дидактичній діяльності?

### Тренінгове заняття №2 (3 год.):

Тема: процес навчання в початковій школі як система: рефлексивний аспект.

Мета: формувати у студентів дидактичні знання про процес навчання як систему та досвід їх застосування засобами комунікативно-кооперативної рефлексивної діяльності.

Обладнання:

- схема структури процесу навчання як системи;
- пам'ятки з характеристикою різних видів рефлексії;
- схема послідовності ланок процесу засвоєння знань та їх характеристика.

### Вступ

Завдання:

- створення у групі атмосфери психологічного комфорту;
- актуалізація знань про групові норми і правила проведення заняття;
- налагодження зворотнього зв'язку «учасник-група», «група-учасник»

Процедура:

1. Повідомлення тренером-викладачем студентам теми та мети заняття з метою мотивації їх до навчання.

Експрес-дискусія. Завдання для обговорення: чи потребують основні види дидактичної діяльності вчителя (планування, організація, контроль і корекція) - рефлексії?

Мета: стимулювання групової та колективної рефлексивної дидактичної діяльності студентів на засадах співробітництва та взаємопорозуміння.

Інструкція: поділіться на групи по 5 осіб та протягом 7-ми хвилин, на основі узагальнення висловлених у групі думок, чітко сформулюйте власні позиції з метою їх оголошення для аудиторії. Після експрес-виступу груп, на дошці фіксуються найбільш ключові, визначені всім колективом проблемні запитання.

### Основний етап

- актуалізація опорних дидактичних знань і досвіду студентів щодо процесу навчання як системи;
- усвідомлення та осмислення студентами місця рефлексії у компонентах процесу навчання та ланок процесу засвоєння знань;
- формування у студентів умінь і навичок рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактичної діяльності;
- підведення підсумків даного етапу роботи.

Процедура:

1. Метод «Кошик дидактичних понять та ключових позицій стосовно теми: «Процес навчання як система». Мета: актуалізація опорних дидактичних знань студентів стосовно процесу навчання як системи засобами індивідуальної та групової рефлексивної комунікативно-кооперативної діяльності.

Інструкція. Перший етап: самостійно на аркушах паперу, протягом 1-2-х хвилин, зафіксуйте найбільш ключові позиції та поняття даної теми, які спадають Вам на думку. Другий етап: розподіліться на трійки, та з'ясуйте спільні та відмінні позиції кожного з Вас. Результати обговорення (протягом 10-ти хвилин): складіть у спільний «кошик ідей». Третій етап: колективне обговорення та фіксація на дошці найбільш доцільних та важливих стосовно теми заняття дидактичних категорій, фактів, понять, законів у вигляді тез.

2. Метод евристичної бесіди. Запитання для обговорення:

1) Володіння рефлексивними вміннями різних видів:

- не потрібне вчителю;
- не потрібне учням;
- прерогатива лише вчителя;
- важливе і для учнів.

2) Яким чином проявляється комунікативно-кооперативна рефлексія у процесі навчання з позиції «вчителя» і «учня»?

3) Чи потрібно, і якщо так, то з якого віку, у процесі навчання в учнів слід формувати рефлексивні вміння?

4) Як співвідносяться між собою поняття:

- способи навчання/учіння (як привласнення знань, умінь та досвіду діяльності);
- механізми пізнання і особистісний смисл навчальної діяльності;

3. Написання синквейну (метод запозичено із технології навчання критичному мисленню).

*Мета:* узагальнення та систематизація знань, умінь і досвіду комунікативно-кооперативної діяльності відповідно теми: «Процес навчання як система» на предмет їх рефлексії.



Інструкція. У перекладі з французької слово «синквейн» означає поезію, що складається з 5-ти рядків і пишеться відповідно певних правил: перший рядок складає одне слово – іменник. Воно є темою синквейну. Другий рядок – 2 прикметники, які розкривають тему синквейну. Третій рядок – 3 дієслова (дії, які стосуються теми синквейну). Четвертий рядок – слово-резюме, яке по-новому дозволяє проінтерпретувати тему та виражає особистісне до неї ставлення. Час – 20 хвилин. Форма роботи – групова (по 4 особи у групі). Тема синквейну: Компоненти процесу навчання та рефлексія».

Після написання, синквейни заслуховуються, обговорюються, проводиться конкурс на кращу поезію.

3. Імітована рольова гра на моделювання дидактичного процесу у початковій школі.

Тема: Рефлексивні ознаки ланок процесу засвоєння знань.

Мета: формувати у студентів уміння і навички рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності засобами моделювання професійної ситуації та групової дискусії; за допомогою зміни та відстоювання позицій студентами ролей, формувати уміння виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні», аналізу власної позиції, саморегуляції, координації групової взаємодії на засадах співробітництва, взаємоповаги та взаєморозуміння.

Група висуває претендентів на ролі. Чотири студента знайомляться із ролями без повідомлення іншим учасникам їх змісту. По мірі розгортання ігродії, вони повинні встати у позицію висуванця підгрупи, до якої він належить.

Ролі-позиції ігродії:

Критик (вчитель початкової школи, який 20 р. тому назад закінчив педагогічне училище, але має великий стаж роботи та користується незаперечним авторитетом у колег).

Скептик (вчитель-методист, 30 років, досвідчений спеціаліст, але завжди «обережний», недовірливий до будь-яких нововведень та сучасних технологій у навчанні молодших школярів).

Викладач дидактики ВНЗ (груповий керівник, дидакт).

Студент – практикант (обирає позицію самостійно, відповідно до отриманих ним знань з дидактичної теорії та досвіду практичної діяльності у школі).

Місце дії – шкільний клас. Запропоновані обставини: викладач дидактики проводить методичний семінар з вчителями початкової школи, де студенти проходять педагогічну практику. Він знайомить вчителів з технологією матричного проектування уроків, зупиняючись на рефлексивних аспектах ланок процесу засвоєння знань, які складають макроструктуру певного типу уроку.

Спочатку група спостерігає за розгортанням ситуації. Потім, керуючись суб'єктивними симпатіями, намагається відстояти позицію висуванця. Наступний етап – перерозподіл груп за особистісними переконаннями. Слідуючий етап – за допомогою реконструкції та аналізу подій, поза особистісними суб'єктивними оцінками та уподобаннями, шляхом виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні» студентам пропонується конструктивно і дидактично грамотно розв'язати ситуацію.

#### Підсумковий етап

Завдання:

- підсумкова групова рефлексія заняття;
- рефлексія студентами особистісних досягнень – знань, умінь, навичок та досвіду дидактичної та рефлексивної діяльності.

1.«Гарячий стілець». Мета: підсумкова групова рефлексія.

Інструкція. Кожен учасник тренінгу сідає в центр кола на стілець. Студенти із зовнішнього кола висловлюють поради, зауваження та побажання стосовно колективної взаємодії учасників. Основні правила: не давати оцінок особистості того, хто сидить у колі; бути максимально толерантним та доброзичливим; не ображати колегу.

2. «Лист викладачу-тренеру».

Інструкція. Викладач звертається до аудиторії з проханням, написати йому коротенький лист, зазначивши ті особистісні досягнення – знання, уміння, навички та досвід, яким вони збагатилися протягом даного тренінгового заняття. Також, з метою отримання тренером-викладачем зворотної інформації від

студентів, він просить описати емоційно-чуттєвий психологічний фон, який переживає учасник та висловити пропозиції стосовно організації та процедури проведення занять.

#### Тренінгове заняття №3 ( 4 год.):

Тема: проектування уроку за матричним підходом (дидактико-методичний аспект) за допомогою комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь у груповій навчальній діяльності студентів.

Мета: узагальнити, систематизувати та адаптувати досвід застосування комунікативно-кооперативних рефлексивних і дидактико-методичних знань, умінь та навичок проектування уроку як системи за матричним підходом. (На прикладі методик викладання окремих предметів у початковій школі).

Обладнання:

- навчальні програми та підручники з української мови та читання для 1-4-х класів початкової школи;
- навчальні програми та підручники з курсу «Я і Україна» для 1-4-х класів початкової школи (автори: Н.Бібік, Н.Коваль для 1-2 класу та Т.Байбари, Н.Бібік для 3-4 класу);
- навчальні програми та підручники з математики для 1-4-х класів початкової школи;
- навчальні програми та підручники з трудового навчання для 1-4-х класів початкової школи;
- методичні посібники для вчителів початкової школи з вище зазначених навчальних предметів;
- орієнтувальна основа дій (ООД) з проектування уроку за матричною технологією у вигляді схеми;
- тривимірна модель методу навчання;
- модель структури методу як мікродіяльності вчителя і учнів на уроці;
- схеми структури уроків різних типів;
- дидактичні матриці уроків з математики, природознавства, української мови, читання, художньої праці.

## Вступ

### Завдання:

- створення у групі позитивного емоційного настрою; зворотній зв'язок тренера щодо попереднього заняття та «листів» викладачеві.
- відтворення знань про групові норми і правила проведення заняття;
- мотивація навчальної діяльності студентів.

### Процедура:

1. Коментар ведучого тренінгу «листів викладачеві». Мета: створення у групі комфортної психологічної атмосфери; усвідомлення студентами важливості їх освітнього «прирощення», врахування їх побажань та рекомендацій.
2. Повідомлення тренером-викладачем студентам теми та мети заняття з метою мотивації їх до навчання.

Ігрова дидактична вправа: «Ланцюжок правил проектування уроку як системи за матричною системою».

Мета: стимулювання групової та колективної рефлексивної дидактичної діяльності студентів на засадах співробітництва та взаємопорозуміння засобами системи дидактичних знань проектування уроку як системи.

Інструкція: вправа виконується по колу. Тренер починає з правила: «Щоб сформулювати тему уроку, слід визначити її місце у структурі змісту навчальної програми...». Наступний учасник відповідно логіки проектування уроку за його структурними компонентами, формулює слідуюче правило. Третій учасник повторює попередньо сформульовані правила та виголошує власне. Таким чином, кількість правил збільшується з кожним учасником, створюючи ланцюжок. Якщо учасник помиляється, група допомагає йому, нагадуючи пропущені правила виправляючи помилки, або відновлюючи послідовність виголошення правил.

## Основний етап

### Завдання:

- актуалізація та систематизація дидактичних знань і досвіду студентів про урок як цілісну систему на основі матричного підходу;

- усвідомлення майбутніми учителями початкових класів сутності взаємодії дидактики і окремих методик;
- формування у студентів умінь і навичок рефлексивної комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності;
- підведення підсумків даного етапу роботи.

Процедура:

1. Метод індивідуальної рефлексивної діяльності.

Мета: відтворення системи знань і умінь студентів проектувати урок за матричним підходом.

Інструкція: на аркуші паперу, анонімно, пригадайте та зафіксуйте індивідуальні труднощі і помилки, які Ви допускали до цього часу, проектуючи урок за матричною системою. Потім аркуші збираються, перемішуються та виголошуються всій групі. Шляхом групової дискусії, виділяються найбільш актуальні для переважної кількості студентів, проблеми та записуються на дошці.

2. Розв'язання задач на моделювання процесу навчання у початковій школі.

Тема: Проектування уроку як системи за матричним підходом.

Мета: за допомогою імітації навчального процесу у початковій школі, усвідомити й осмислити найбільш поширені серед студентів помилки, труднощі у проектуванні уроку за матричною технологією та відкорегувати їх; у процесі мікророзкладання, за допомогою обміну студентами ролями: «вчитель», «учень», формувати вміння виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні», аналізу власної позиції, саморегуляції, координації групової взаємодії на засадах співробітництва, взаємоповаги та емпатії.

Інструкція:

- 1) розподіліться на групи по 3 особи;
- 2) проаналізуйте дидактичні помилки, над якими працюватиме Ваша група, визначіть причини їх виникнення;
- 3) користуючись навчальними програмами, підручниками початкової школи, методичними посібниками для вчителів та зразками дидактичних матриць уроків з окремих предметів, враховуючи специфіку «дидактичних помилок»,

спроєктуйте урок будь-якого типу та проілюструйте дану помилку (кожній групі пропонується окремий варіант «дидактичних помилок уроку», які стосуються певного структурного компоненту процесу навчання). Наприклад:

№ п/п	Структурний компонент уроку	Типова помилка або утруднення
1.	<i>Цільовий</i>	Підміна мети уроку цільовими завданнями. Або: виділення навчальної освітньої та виховної мети уроку; формулювання цільових завдань безвідносно до ланок процесу засвоєння знань тощо).
2.	<i>Змістовий</i>	Об'єднання декількох логічно завершених змістових одиниць теми в одну. Або: відсутність логіки та послідовності у розгортанні змістових одиниць навчального матеріалу; найбільш змістовний та важливий для даного типу уроку етап представлений лише одним цільовим завданням і т.д.)
3.	Операційно-діяльнісний	Невідповідні до навчальних можливостей учнів, (змісту засвоюваного матеріалу: теоретичного, емпіричного, практичного; мети та цільових завдань уроку) методи навчання за їх зовнішньою формою і внутрішньою сутністю (форми організації навчальної діяльності, засоби навчання). Або: застосування протягом уроку одного і того самого методу (за джерелом подачі інформації; ігнорування або невідповідне методу визначення прийомів навчання тощо.
4.	Контрольно-регулювальний	Застосування протягом уроку однотипних запитань «зворотнього зв'язку». Або, формальні запитання вчителя безвідносно визначення ступеня засвоєння учнями навчального матеріалу.
5.	Оцінювально-результативний	Невідповідність мети кінцевому результату уроку. Або, цільових завдань та проміжних результатів його загальній меті.

4) Мікрореконструкція фрагменту уроку з помилками. Оберіть будь-який фрагмент уроку та відповідний йому етап, та перед групою програвайте його, виступаючи у ролі вчителя початкових класів. Групі повідомляється тема, мета, тип уроку та етап, без повідомлення помилки, яку він демонструватиме (обирається один студент на роль «вчителя початкової школи»), який програватиме фрагмент уроку. Інші студенти протягом процесу мікрореконструкції, виконують роль «учнів початкових класів», а по його закінченні –

перетворюються на «вчителів», які визначають помилки та дають дидактичні поради і рекомендації).

Зауваження до ігродії: бажано, щоб кожен учасник тренінгу побував у ролі «вчителя початкової школи». Тому, за часом, на одного студента виділяється не більше 5-ти хвилин.

Ігродія закінчується колективним обговоренням та рефлексією за наступними позиціями:

- обмін емоційним особистісним досвідом студентів відповідно ролей, які вони виконували (рефлексивний комунікативно-кооперативний аспект);
- узагальненням та систематизацією системи дидактичних знань та умінь майбутніх учителів початкової школи проектувати урок як систему за матричним підходом (дидактичний аспект);

3. Дидактична гра: «Спільні і відмінні ознаки дидактики і методик викладання окремих дисциплін у початковій школі».

*Мета:* усвідомити та осмислити інтегративні зв'язки дидактичної та методичної складових у проекті уроку як системи.

Інструкція: кожний учасник тренінгу без коментарів та обговорення, фіксує на дошці одну спільну та одну відмінну ознаку дидактики та однієї з методик викладання окремих дисциплін у початковій школі: методики викладання курсу «Я і Україна», математики, української мови, читання, трудового навчання.

Після цього, студенти поділяються на групи, численністю 5-7 осіб та методом «мозкового штурму» здійснюють обговорення даних позицій відповідно наступних етапів:

- створення банку узагальнених ідей шляхом критичного аналізу зазначених на дошці позицій;
- визначення найбільш суттєвих, раціональних думок та їх узагальнення у вигляді тез;
- колективний обмін думками, визначення закономірностей у зв'язках між дидактикою та методиками викладання окремих предметів у початковій школі.

4. Розв'язання завдань, задач та ситуацій на моделювання процесу навчання у початковій школі.

Тема: Синтез дидактичних та методичних основ проектування уроків у початковій школі.

Мета: за допомогою моделювання навчального процесу у початковій школі, у проекті уроку як системи, навчити студентів реалізовувати інтегративні зв'язки його дидактичної та методичної складових; у процесі мікрвикладання, за допомогою обміну студентами ролями: «вчитель», «учень», формувати уміння виходу у рефлексивну позицію «над» і «зовні», аналізу власної позиції, саморегуляції, координації групової взаємодії на засадах співробітництва та взаємоповаги. Інструкція: учасники поділяються на 6 груп, один з представників яких методом випадкового вибору, отримує завдання, спроектувати урок певного типу: засвоєння нових знань; формування умінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок; узагальнення та систематизації знань; перевірки, контролю та корекції знань, умінь і навичок; комбінований з математики (курсу «Я і Україна», української мови, читання, художньої праці) та розіграти його дидактико-методичний сценарій перед групою, так, щоб всі учасники проекту були у ньому задіяні як вчителі. Інші учасники за цих умов виконують роль учнів.

Приклади умов, які можуть висуватися перед студентами:

1. Врахувати навчальні можливості учнів – низькі, середні та високі.
2. Врахувати психологічну характеристику класу.
3. Врахувати методичні особливості проведення уроків з певних предметів початкової школи:
  - математики у початковій школі (наприклад, реалізація пізнавальної, дидактичної, розвивальної та виховної функції математичних задач «з величинами часу та одиницями часу» у 3-му класі);
  - української мови у початковій школі (наприклад, реалізація аналітико-синтетичного методу навчання грамоти учнів 1-го класу у добукварний період на уроках читання і письма);



- курсу «Я і Україна» у початковій школі (наприклад, метод спостереження за погодними змінами у природі як обов'язкова умова структури уроків «Я і Україна» із засвоєння учнями змісту навчального матеріалу «Природа навколо нас» за навчальною програмою та підручниками авторів: Н.Бібік, Н.Коваль для 1-2 класу);
- трудового навчання у початковій школі (наприклад, врахування особливостей роботи з певним матеріалом у плануванні та проведенні уроків трудового навчання).

Після ігордії, студенти узагальнюють та синтезують теоретичний та практичний досвід дидактико-методичної діяльності у процесі навчання учнів початкових класів; обговорюють форми, методи та прийоми конструктивної комунікативної рефлексивної взаємодії.

#### Підсумковий етап

Завдання:

- рефлексія студентами власних особистісних досягнень – знань, умінь, навичок, досвіду дидактичної та рефлексивної діяльності.
  - підсумкова групова рефлексія заняття.
1. Узагальнююча особистісна рефлексія студентом емоційно-почуттєвої сфери та власних освітніх результатів.
    - 1) Які почуття та емоції виникали у вас протягом участі у тренінгу?
    - 2) За 5-тибальною шкалою визначіть рівень сформованості у Вас:
      - мотиваційно-цільового компоненту дидактичної готовності до педагогічної практики (інтерес, внутрішня позитивна мотивація та спрямованість на дидактичну діяльність);
      - змістового компоненту дидактичної готовності до педагогічної практики (система дидактичних, методичних та рефлексивних знань, умінь і навичок);
      - операційно-діяльнісного компоненту дидактичної готовності до педагогічної практики (дидактико-рефлексивні методи, прийоми та форми організації навчальної діяльності молодших школярів, якими Ви володієте);

- контрольно-діагностичного компоненту дидактичної готовності до педагогічної практики (самоконтроль, саморегуляція, самооцінка процесу і результатів дидактичної діяльності).

3) Окремо оцініть рівень сформованості у Вас системи комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь. Визначіть, як володіння вами даного виду рефлексивних умінь сприяло (або ні) синтезу дидактико-методичних знань, умінь, навичок та досвіду діяльності.

4) Визначіть перелік рефлексивних та дидактичних умінь, які потребують корекції протягом педагогічної практики та розробіть програму з їх вдосконалення.

2. Вправа «Малюнок по колу».

Тема: Найважливіші моменти тренінгу.

Мета: узагальнююча групова рефлексія учасників тренінгу.

Інструкція: на великому ватмані, студенти за командою тренера-викладача по черзі малюють кожен власний малюнок, поки він не повернеться до першого автора. По закінченні роботи, кожний аналізує власний малюнок, ділиться враженнями від участі у тренінгу, зупиняючись на найважливіших його моментах.

## ДОДАТОК Н

Система рефлексивних завдань для студентів IV курсів спеціальності «Початкове навчання» у процесі проходження навчально-виробничої практики в початковій школі (інтеграційний етап формувального експерименту)

Провідні завдання інтеграційного етапу (синтез всіх видів рефлексивних умінь як цілісної системи шляхом їх осмисленого застосування протягом виробничої педагогічної практики у комплексі, а також, інтеграція дидактико-рефлексивних знань, умінь і практичного досвіду творчої реалізації всіх видів рефлексивних, дидактичних (проективно-конструктивних, виконавських, аналітичних) та методичних умінь, їх взаємодія, через здатність реалізовувати систему комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи, обумовили вибір наступних форм і методів роботи із студентами спеціальності «Початкове навчання»:

- складання студентами власної програми педагогічної практики;
- використання системи рекомендацій щодо організації дидактико-рефлексивної взаємодії вчителя і учнів на уроці;
- складання звітної документації (щоденників, планів-конспектів уроків за матричною системою, звіт про практику з використанням різних методів та прийомів рефлексивної діяльності.).

З метою унеможливлення формалізації процедури і результатів проходження практики, усвідомлення інтеграції дидактичних, рефлексивних та методичних умінь студентів у комплекси; керуючись програмними вимогами виробничої педагогічної практики, знаннями особливостей дидактичних та рефлексивних умінь і міри їх прояву у себе, майбутнім учителям початкової школи пропонується розробити індивідуальну програму її проходження.

Даний вид роботи передбачає надання студентами особистісного смислу загальнонавчальній меті педагогічної практики. Індивідуально сформульована мета спонукатиме майбутнього вчителя початкової школи до більш свідомої, осмисленої процедури її планування, реалізації та контролю. Також, особистісна

мета і завдання стимулюють студента до більш активної та цілеспрямованої дидактичної діяльності.

Для конкретизації та осмислення студентами мети й завдань педагогічної практики, спочатку студентам пропонується здійснити самодіагностику стану сформованості у себе системи рефлексивних, загальнодидактичних, а також, комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи:

	Загально-дидактичні уміння	Сформованість знань про характерні особливості дидактичних умінь	Інтегративність (застосування різних видів дидактичних умінь у дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах	творчих умовах			
<b>Проектувально-конструктивні загальнодидактичні уміння</b>								
1	<i>Гностичні</i>							
2	<i>Проектувально-прогностичні</i>							
3	<i>Конструктивні</i>							
<b>Виконавські загальнодидактичні уміння</b>								
4	<i>Стимулюючомотиваційні</i>							
5	<i>Розвивальні</i>							
6	<i>Організаторські</i>							
7	<i>Комунікативні</i>							
<b>Аналітичні загальнодидактичні уміння</b>								
8	<i>Контрольно-регулюючі</i>							
9	<i>Оцінювально-результативні</i>							

Інструкція: за кожний показник нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів за всіма показниками для одного уміння – 6. Максимальна загальна

можлива кількість балів – 54. Високому рівню сформованості загально-дидактичних умінь відповідає 54 – 48,6 балів, достатньому - 48,5 – 40,5 балів, середньому – 40,4 – 32,4 бала, низькому 32,3 – 0 балів.

	Рефлексивні уміння	Сформованість знань про характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах	творчих умовах			
1	Особистісні							
2	Перспективні							
3	Ситуативні							
4	Ретроспективні							
5	Інтелектуальні							
6	Комунікативно-кооперативні							
	Всього балів							

Інструкція: за кожний показник нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів за всіма показниками для одного уміння – 6. Максимальна загальна можлива кількість балів – 36. Певному рівню розвитку рефлексивних умінь відповідає наступна кількість балів: високому рівню сформованості рефлексивних умінь відповідає 36 – 32,4 бали, достатньому - 32,3 – 27 балів, середньому – 26,9 – 14,4 балів, низькому – 14,3 - 0 балів.

*Зауваження:* тенденції розвитку комплексних кваліфікаційних умінь (ККУ) дидактико-методичної виробничої функції майбутнього вчителя початкової школи пропонується визначати відповідно основних компонентів (планування, організація та аналіз) дидактичної діяльності (Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика Бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» /за заг ред. акад. АПН України В.І.Бондаря - Київ, 2006. - 57 с.).

Тому, по-перше: вибір окремих ККУ був обумовлений логікою та послідовністю здійснення вчителем дидактичних дій. По-друге: у контексті нашого дослідження нас цікавив саме рефлексивно обумовлений зміст певного ККУ. По-третє: у зв'язку з органічною взаємодією дидактики з окремими

методиками викладання певних навчальних предметів у початковій школі, яку демонструє назва виробничої функції, ми повинні були врахувати і методичний аспект практичної дидактичної діяльності майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

	Зміст ККУ	Сформованість знань про дидактико-методичну діяльність вчителя початкової школи та її рефлексивну складову	Інтегративність (застосування різних видів дидактико-методичних та рефлексивних умінь)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах	творчих умовах			
1	Ставити мету і завдання уроку за заданою темою, користуючись навчальною програмою та підручником з навчального предмета (математика, мова, читання, праця, малювання), з урахуванням дидактичних вимог до визначення теми, добирати на цій основі відповідну дію стосовно ланки процесу засвоєння знань; розструктурувати зміст виучуваного матеріалу на компоненти, формулюючи цільові завдання.							
2	На основі власного аналізу та самоаналізу діяльності, згідно з концептуальними підходами до обраної системи навчання молодших школярів, вміти прогнозувати майбутні впливи на особистість дитини з метою створення оптимальної моделі уроку і конструювання його фрагментів на основі навчальної програми початкової школи.							
3	Використовуючи відомі у дидактиці методи навчання, та, враховуючи їх основні функції, вміти методично правильно відповідно до змісту конкретного уроку, рівня навчальних							

## Продовження Додатку Н

	можливостей учнів добирати прийоми ефективного засвоєння ними програмного матеріалу з метою всебічного впливу на особистість дитини.							
4	За провідною дидактичною метою уроку, вміти визначати його тип і, згідно із структурою, будувати методичні варіанти уроків, враховуючи загальні закономірності функціонування цільового, мотиваційно-стимулюючого, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінювально-результативного компонентів з метою забезпечення найбільш оптимального впливу на дитину.							
5	Спираючись на зміст навчальних предметів початкової школи та, враховуючи специфіку методики їх викладання, включати учнів у активну самостійну пізнавальну діяльність, навчати учнів приймати і ставити мету, вибирати засоби її досягнення, контролювати і оцінювати результати виконання навчальних завдань, коригувати і оцінювати результати власної діяльності з метою реалізації завдань особистісно орієнтованого навчання.							
	Всього балів							

Інструкція: за кожний показник нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів за всіма показниками – 6. Максимальна загальна можлива кількість балів – 30. Високому рівню сформованості ККУ дидактико-методичної виробничої функції відповідає 30 – 27 балів, достатньому - 26,9 – 22,5 балів, середньому – 22,4 – 12 балів, низькому – 11,9 – 0 балів.

З урахуванням загального числа балів, студент може визначити кількісний показник готовності до здійснення дидактичної діяльності майбутньої педагогічної практики. Максимальна загальна можлива кількість балів – 120. Високому рівню сформованості дидактичної готовності студента відповідає 120 –

108 балів, достатньому - 107,9 – 90 балів, середньому – 89,9 – 48 балів, низькому – 47,9 – 0 балів.

Керуючись узагальненими даними, студент отримує кількісні результати рівня сформованості у нього умінь певної групи, виду, або комплексу, здійснює якісну характеристику розвитку кожного окремого рефлексивного (дидактичного) уміння і системи умінь в цілому. Якісна характеристика ступеня сформованості умінь рефлексивної дидактичної діяльності допомагає кожному студенту чітко визначити та сформулювати власні цілі та завдання педагогічної практики.

З метою усвідомленої, осмисленої інтеграції всіх видів рефлексивних умінь як цілісної системи, застосування її студентом протягом навчальної виробничої педагогічної практики у комплексі з дидактичними (проективно-конструктивними, виконавськими та аналітичними), методичними та формування комплексних кваліфікаційних умінь дидактико-методичної виробничої функції вчителя початкової школи, студентам-практикантам пропонується користуватися рекомендаціями щодо організації дидактико-рефлексивної взаємодії вчителя і учнів на уроці.



## ДОДАТОК П

Рекомендації до здійснення дидактико-рефлексивної взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання - для студентів IV курсів спеціальності «Початкове навчання» протягом навчально-виробничої практики в початковій школі (інтеграційний етап формувального експерименту)

№ п/п	Компонент процесу	Рекомендації для вчителя	Рефлексивно орієнтовані методи, прийоми навчальної діяльності учнів на уроці	Орієнтовні рефлексивні запитання вчителя учням
1. 2.	Цільовий; мотиваційно-стимулюючий	<p>Усвідомленість та осмислений характер процесу визначення учителем мети уроку забезпечує точний вибір теми та типу уроку.</p> <p>Мета уроку повинна зацікавлювати, мотивувати та стимулювати дітей до навчальної діяльності.</p> <p>Передбачення адекватності формулювання та застосування цільових завдань на відповідність меті уроку забезпечить свідоме виконання їх учнями.</p> <p>Прогнозування вчителем у процесі проектування уроку проміжних результатів навчальної діяльності учнів сприятиме якісному та ефективному формуванню у них знань, умінь і навичок.</p> <p>Прогноз декількох варіантів визначення цільових завдань забезпечить своєчасну корекцію навчальної діяльності учнів та вибір більш доцільного методу і форми роботи у ситуації, якщо цільове завдання не розв'язано.</p> <p>Свідомий характер та розуміння вчителем сутності й призначення ланок процесу засвоєння знань у процесі планування уроку, сприятиме доцільності і чіткості сформульованих цільових та навчальних завдань уроку.</p>	<p>Особистісне цілепокладання учнями мети та цільових завдань уроку.</p> <p>Переформулювання мети і завдань уроку, запропонованих вчителем, учнями.</p> <p>Створення проблемної ситуації (проблемного завдання, запитання) для підготовки до сприйняття подальшого матеріалу, стимулювання інтересу та особистісної необхідності дізнатись щось нове, навчитись чомусь корисному.</p> <p>Стимулювання учнів до вивчення нової теми шляхом позитивного емоційного налаштування та актуалізації їх суб'єктивного досвіду.</p>	<p>Як сьогоднішня тема і мета уроку пов'язані із попередньою (-ими) темою (-ами).</p> <p>Чи досягли ми кінцевого результату на минулому уроці?</p> <p>Що ми для цього робили?</p> <p>Як ви вважаєте, що ми будемо вивчати на наступному уроці?</p> <p>Запитання на усвідомлення та розуміння дітьми напрямку їх діяльності, яку визначив учитель у цільовому завданні типу:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- чи усвідомили ви....?</li> <li>- чи осмислили.....?</li> <li>- чи зрозуміли, .....як?</li> </ul>

## Продовження Додатку П

3.	<b>Змістовий</b>	<p>Особистісна орієнтація та значущість змісту навчального матеріалу, який задається дітям із-зовні, забезпечуватиме їх особистісний розвиток.</p> <p>Свідомий характер вибору вчителем змісту навчального матеріалу відповідно компонентів (теоретичного, емпіричного, практичного) визначатиме ефективність його засвоєння учнями у вигляді знань, умінь і навичок.</p> <p>Осмисленість поділу вчителем навчальної інформації на змістові одиниці, їх аналіз на предмет відповідності ланкам процесу засвоєння знань й навчальним можливостям учнів визначатиме логіку засвоєння її дітьми та оптимальне визначення навчальних завдань педагогом.</p>	<p>Рефлексивна орієнтованість змісту навчального матеріалу, який буде особистісно значущим для учня, шляхом стимулювання прояву емоцій та почуттів дитини.</p> <p>Виявлення вчителем індивідуального ставлення дитини до змісту навчального матеріалу.</p> <p>Заохочення учнів до висловлення власної позиції, бачення, думки, коментарів.</p> <p>Заохочення дітей до творчої переробки інформації.</p> <p>Рефлексивні прийоми: -- «знаю, що...»; - «знаю, навіщо...»; - «знаю, чому...»; - «знаю, Я...»;</p>	<p>Яка інформація для вас особливо важлива, корисна? Як ви скористаетесь нею у повсякденному житті? Що нового ви для себе сьогодні відкрили? Чого не вміли, чому навчилися? Чи володієте ви додатковою цікавою інформацією, яка стосується сьогоднішньої теми? Поділіться нею з класом. Якими знаннями, уміннями і навичками ви оволоділи протягом поточних 5-ти (10-ти) хвилин? Навіщо вам знання, уміння, якими ви цойно оволоділи? Чи розповісте ви про засвоєну вами наразі нову інформацію друзям, батькам? Що думаю «Я»? Що думає мій сусід по парті? Що мав на увазі вчитель, говорячи, що...? Що думають мої батьки? Що думають вчені? (Див. підручники, словники, енциклопедії, довідники). Які інші види завдань можна скласти за даної умови?</p>
----	------------------	---	---	--

## Продовження Додатку П

4.	Операційно-діяльнісний	<p>Вибір вчителем методів, прийомів, засобів та форм організації пізнавальної діяльності учнів на уроці на відповідність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- меті і завданням уроку;</li> <li>- компонентам (теоретичному, практичному, емпіричному);</li> <li>- рівню навчальних можливостей, індивідуальних особливостей та потреб учнів, повинен бути свідомим та осмисленим.</li> </ul> <p>Метод навчання повинен сприяти розвитку дитини, утворенню позитивних внутрішніх змін та індивідуальних досягнень особистості кожного учня.</p> <p>Ефективність дидактичної діяльності вчителя залежить від вміння зосереджуватись, відстежувати хід власних думок, фіксувати проблемні запитання, обирати правильні рішення у процесі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- конструювання моделей методів навчання (за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю);</li> <li>- вибору форм організації навчальної діяльності у зв'язку із залежністю їх від методів навчання, теми уроку, змісту навчального матеріалу, рівня навчальних можливостей та індивідуальних особливостей дитини з метою забезпечення співпраці та конструктивної взаємодії вчителя і учнів, а також, учнів між собою.</li> </ul>	<p>Метод гіпотез, припущень, проблемних запитань (завдань, ситуацій).</p> <p>Методи створення учнями власної навчальної продукції (мисленнєві: ідеї, твори, дослідження, виступи; матеріальні: поробки, художні твори, малюнки і т.д).</p> <p>Методи рефлексивного мислення: зупинка, пригадування діяльності, аналіз її етапів, фіксація виконаних дій, пошук протиріч, визначення структури виконаної діяльності; уміння виявляти смисл діяльності, вибудовувати подальші плани, співставляти отримані результати із запланованими цілями, корегувати подальшу діяльність тощо).</p> <p>Рефлексивні прийоми: -- «знаю, як»; -- «знаю, за допомогою чого».</p>	<p>Який спосіб ви обрали для розв'язання даної задачі (завдання)? Чому цей спосіб спрацював (не спрацював)? Чим спосіб розв'язання іншого учня відрізнявся від вашого? Чому для розв'язання даного завдання (виконання вправи) ви використали саме це правило, закон? Як ви отримали такі результати? У чому оригінальність думки іншого? З ким ви погоджуєтесь? Які аргументи та доведення представите? Як спростуєте...? Чим зручний для вас був даний спосіб? Чим сподобалась вам думка? З чим ви погоджуєтесь, а з чим – ні?</p>
----	------------------------	---	---	--

## Продовження Додатку П

	<p>Операційно-діяльнісний (продовження)</p> <p>Свідоме, систематичне створення ситуацій стимулювання розвитку і саморозвитку учнів за допомогою проблемних, рефлексивних методів, прийомів та засобів навчання забезпечує орієнтацію навчального процесу на «зону найближчого розвитку» дитини.</p> <p>Вихід у рефлексивну позицію, допомагає вчителю осмислити, глибоко проаналізувати поточну ситуацію, її елементи, подивитись на неї «зі сторони» та внести своєчасні корективи.</p> <p>Вчитель повинен вміти організовувати засвоєння учнями змісту навчального матеріалу за допомогою рефлексивних методів та прийомів.</p> <p>Вчитель повинен організовувати дидактичну ситуацію на засадах взаєморозуміння, взаємодопомоги та узгодженості дій з учнями в умовах спільної навчальної кооперативної діяльності.</p> <p>Усвідомлення вчителем того, як ставляться до нього діти, як сприймають та оцінюють його («Я – очима інших»), врахування їх потреб, інтересів та установок забезпечить спілкування з учнями на засадах рефлексивно-діалогічної взаємодії.</p>		
--	--	--	--

## Продовження Додатку П

4.	Контрольно-регулюючий	<p>У момент організації мікро- діяльності з учнями на уроці, вчитель повинен постійно співвідносити власні дидактичні дії з проектом уроку, щоб, за необхідності, вчасно їх відкорегувати.</p> <p>Корекція та регулювання вчителем власної дидактичної діяльності та навчальної діяльності учнів, вимагає систематичного ретроспективного аналізу, самоконтролю та саморегуляції її елементів.</p> <p>Контрольно-регулювальна діяльність вчителя вимагає об'єктивного аналізу передумов, мотивів та наслідків дидактичної та навчальної діяльності на предмет їх відповідності проекту уроку.</p>	<p>Застосування різних видів контролю: усного, письмового, тестового і т.д.</p> <p>Підбір контрольних завдань різного ступеня складності.</p> <p>Вільний вибір учнями видів контролю та можливість індивідуального просування у розв'язанні завдання.</p> <p>Забезпечення учнів зразками для самоперевірки та надання допомоги під час здійснення корекції результатів виконання завдання.</p> <p>Випереджуючий «м'який контроль».</p> <p>Використання контрольних «робіт-репетицій» та оцінка можливостей виконання завдань відповідного рівня.</p> <p>Залучення учнів до свідомого контролю.</p> <p>Надання учням допомоги під час аналізу та корекції отриманих результатів.</p>	<p>Яку задачу (завдання) розв'язували?</p> <p>Як ви отримали такі результати?</p> <p>Які труднощі виникали у процесі...? Чому? Чи подолали ви їх?</p> <p>Самостійно чи із сторонньою допомогою?</p> <p>Яку мету (завдання) ви перед собою ставили? Чи досягли ви їх? Як? Що залишилось незрозумілим?</p> <p>Які види завдань були для вас найцікавішими, найскладнішими, найлегшими?</p> <p>Які види помилок можуть зустрітися на шляху розв'язку даного завдання (задачі)?</p>
----	-----------------------	---	---	---

## Продовження Додатку П

5.	Оцінювально-результативний	<p>Критичний аналіз та об'єктивна оцінка продуктів дидактичної діяльності вчителя спонукає його до подальшого самовдосконалення.</p> <p>Вчитель не тільки кількісно, а і якісно оцінює навчальні досягнення учнів, перетворюючи оцінку у позитивний стимул для саморозвитку та самовдосконалення дитини.</p>	<p>Використання прийомів, які спонукають дітей до осмислення власних дій та самооцінки:</p> <p>1) Прийом незакінчених речень («Я дізнався...», «Мені сподобалось...», «Я запам'ятав...», «Я надав допомогу однокласнику...», «Мені хотілося...»).</p> <p>2) Кольорові сигнали ступеня задоволеності уроком.</p> <p>3) Прийом «Я, ми, справа» з індивідуальною оцінкою.</p> <p>4) «Шкала самоконтролю».</p> <p>5) Рівневий лист (екран) самоконтролю.</p> <p>6) Повернення до вихідних питань, проблем, задач та визначення ступеня їх розв'язання.</p> <p>7) Визначення перспективних завдань.</p>	<p>Чи досягли ви кінцевого результату уроку? Чого ви сьогодні навчилися?</p> <p>Чи співпадає мета, визначена вами на початку уроку з результатом?</p> <p>Завдяки чому ви його досягли?</p> <p>Чи отримали ви протягом уроку відповіді на свої запитання?</p> <p>На які запитання ви очікуєте отримати відповідь?</p> <p>Складіть список питань, на які ми будемо шукати відповідь на наступному уроці. З якою метою, ви його склали?</p> <p>Що вам сподобалось у роботі однокласника на уроці?</p> <p>Чи справдилися ваші очікування стосовно даного уроку?</p> <p>Як би ви оцінили вашу роботу (класу, групи, пари) на уроці? За якими критеріями?</p> <p>Ваш настрій до уроку і після?</p>
----	----------------------------	--	--	--

Рекомендаціями, студенти можуть користуватись як у процесі проектування, так і здійснення та аналізу уроків. Рекомендації розроблені на основі інтеграції змісту та особливостей системи рефлексивних та дидактичних умінь, у контексті мотиваційно-цільового, змістового, організаційно-діяльнісного та контрольного-діагностичного компонентів дидактичної готовності. Тому, вони можуть виступати як в ролі критеріїв, орієнтирів щодо формування окремих дидактичних, рефлексивних умінь, так і дидактичної готовності у цілому.

## ДОДАТОК Р

Карта педагогічної оцінки та самооцінки готовності до самоосвіти для студентів  
I-го курсу спеціальності «Початкове навчання»

### *Інструкція.*

Оцініть за 9-бальною шкалою рівень сформованості у себе умінь та навичок самоосвіти відповідно показників нижче зазначених компонентів. Використовуючи кількісні показники, розробіть програму власного самовдосконалення, аналізуючи кожний показник відповідного компонента. Вкажіть засоби, за допомогою яких ви будете удосконалювати власні якості, характеристики, знання та уміння. Під час написання програми, врахуйте отримані Вами на лекційних та практичних заняттях із «Вступу до спеціальності» теоретичні знання та практичні уміння.

### **Мотиваційний компонент**

1. Усвідомлення особистісної та суспільної значущості безперервної освіти у педагогічній діяльності
2. Наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі педагогіки та психології
3. Почуття обов'язку та відповідальності
4. Допитливість
5. Прагнення отримати високу оцінку самоосвітньої діяльності
6. Потреба у самопізнанні
7. Впевненість у власних силах

### **Когнітивний компонент**

1. Рівень загальноосвітніх знань
2. Рівень загальноосвітніх умінь
3. Рівень педагогічних знань та умінь
4. Рівень психологічних знань та умінь

### **Морально-вольовий компонент**

1. Позитивне ставлення до процесу учіння
2. Критичність
3. Самостійність
4. Цілеспрямованість
5. Воля
6. Працездатність
7. Уміння доводити розпочату справу до кінця
8. Сміливість
9. Самокритичність

### **Гностичний компонент**

1. Уміння ставити і розв'язувати пізнавальні завдання

2. Гнучкість та оперативність мислення
3. Спостережливість
4. Здатність до аналізу педагогічної діяльності
5. Здатність до синтезу та узагальнення
6. Креативність (здатність до творчості у педагогічній діяльності)
7. Пам'ять та її оперативність
8. Задоволення від пізнання
9. Вміння слухати
10. Вміння володіти різними типами читання
11. Уміння виділяти та засвоювати певний зміст
12. Уміння доводити та обґрунтовувати судження
13. Уміння систематизувати, класифікувати
14. Уміння бачити протиріччя і проблеми
15. Уміння переносити знання і уміння у нові ситуації
16. Здатність відмовитися від ідеї, яку підтримує більшість
17. Незалежність суджень

#### **Організаційний компонент**

1. Уміння планувати час
2. Уміння планувати власну роботу
3. Уміння перебудувати систему діяльності
4. Уміння працювати у бібліотеках
5. Уміння орієнтуватися у класифікації джерел
6. Уміння користуватися комп'ютером
7. Уміння володіти різними прийомами фіксації прочитаного

#### **Здібності до самоуправління у педагогічній діяльності**

1. Самооцінка самостійності власної діяльності
2. Здатність до самоаналізу та рефлексії
3. Здатність до самоорганізації та мобілізації
4. Самоконтроль
5. Працелюбність та старанність

#### **Комунікативні здібності**

1. Здібність акумулювати та використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, одногрупників
2. Здібність до співпраці та взаємодопомоги у професійній та навчальній діяльності
3. Здібність організувати самоосвітню діяльність інших
4. Здібність відстоювати власну точку зору та переконувати інших у процесі дискусій
5. Здібність уникати конфліктів у процесі сумісної діяльності



## ДОДАТОК С

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів I курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») особистісних рефлексивних умінь

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів I курсу (Вас) особистісних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 6-ти особистісних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Особистісні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної діяльності	творчих умовах навчальної діяльності			
1	Уміння об'єктивно визначати переваги і недоліки власної навчальної діяльності та себе у ній.							
2	Уміння вивчати, досліджувати і аналізувати власні педагогічні здібності, риси та якості, необхідні для майбутньої дидактичної діяльності.							
3	Уміння виділяти ті особистісні якості та риси, які потребують розвитку та подальшого удосконалення у процесі навчання та потенційної дидактичної діяльності.							
4	Уміння аналізувати методи, прийоми саморозвитку, якими користувався студент до цього часу.							

## Продовження Додатку С

5	Уміння переосмислювати результати самоаналізу у вигляді ідей, способів діяльності, гіпотез.							
6	Уміння перевіряти висунуті гіпотези шляхом реалізації предметної діяльності з метою конструктивної зміни ставлення студента до себе, власного «Я», знань і умінь стосовно навчальної та майбутньої дидактичної діяльності.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента особистісних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента особистісних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де X - середній арифметичний показник сформованості у студента особистісних рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

n - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості особистісних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості особистісних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Т

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів I курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») ретроспективних рефлексивних умінь

Шановні експерти (студенти) ! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів I курсу (Вас) ретроспективних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 6-ти ретроспективних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Ретроспективні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної діяльності	творчих умовах навчальної діяльності			
1	Уміння виходити у рефлексивну позицію стосовно результатів власної навчальної діяльності та себе у ній.							
2	Уміння здійснювати ретроспективний аналіз власної навчальної діяльності та себе у ній.							
3	Уміння об'єктивно оцінити результати здійсненої діяльності.							
4	Уміння оцінити ефективність використаних методів, прийомів та форм організації власної навчальної діяльності та себе у ній.							
5	Уміння визначати допущені протягом навчальної діяльності помилки та труднощі.							

## Продовження Додатку Т

6	Уміння конструктивно аналізувати причини та передумови виникнення допущених у процесі навчальної діяльності помилок.								
Загальна сума балів з усіх умінь									
Середній арифметичний показник сформованості у студента ретроспективних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).									

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента ретроспективних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента ретроспективних рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості ретроспективних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості ретроспективних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК У

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів I курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») перспективних рефлексивних умінь

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів I курсу (Вас) перспективних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 6-ти перспективних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Перспективні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної діяльності	творчих умовах навчальної діяльності			
1	Уміння визначати особистісну мету і завдання власної навчальної діяльності та самовдосконалення у контексті потенційної дидактичної діяльності.							
2	Уміння прогнозувати проміжні та кінцеві результати власної навчальної діяльності та самовдосконалення стосовно майбутньої дидактичної діяльності.							
3	Уміння обирати найбільш ефективні способи досягнення мети та завдань власного самовдосконалення та майбутньої дидактичної діяльності.							
4	Уміння співвідносити мету і цілі, задані із-зовні з власними, особистісними цілями та завданнями навчальної та майбутньої дидактичної діяльності.							

## Продовження Додатку У

5	Уміння здійснювати перспективний аналіз та самоаналіз власної навчальної діяльності на предмет порівняння її з еталоном.							
6	Уміння здійснювати перспективний аналіз та самоаналіз, запланованих для реалізації цілей та завдань, способів та шляхів їх досягнення на предмет їх доцільності та ефективності.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента перспективних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента перспективних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента перспективних рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості перспективних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості перспективних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Ф

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів II курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») ситуативних рефлексивних умінь

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів II курсу (Вас) ситуативних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 8–ми ситуативних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного вміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному вмінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному вмінню.

	Ситуативні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної діяльності	творчих умовах навчальної діяльності			
1	Уміння з позицій виходу у рефлексивну позицію, глибоко осмислити поточну навчальну дидактичну ситуацію, проаналізувати її складові.							
2	У процесі конструювання та проектування мікродіяльності з учнями на уроці, уміння співвіднести власні дидактичні дії з еталонами майбутньої дидактичної діяльності вчителя початкових класів.							
3	Уміння швидко і гнучко реагувати на зміни, які виникають у поточній навчальній дидактичній ситуації, переосмислюючи власні дидактичні дії.							

## Продовження Додатку Ф

4	В залежності від змін, які виникають у ситуації навчання майбутніх учителів початкових класів конструктивно-проективній дидактичній діяльності, вміння вносити у неї своєчасні корективи.							
5	Уміння об'єктивно оцінювати власні дидактичні дії на предмет відповідності їх конструктивно-проективній діяльності вчителя початкових класів.							
6	Уміння конструювати рішення, які її оптимізують власну навчальну дидактичну діяльність стосовно цільового, мотиваційно-стимулюючого, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінювально-результативного компонентів навчання молодших школярів.							
7	Уміння проектувати та конструювати мікродіяльність з учнями на уроці за допомогою рефлексивних методів, прийомів та форм роботи.							
8	Уміння здійснювати поточний ситуативний самоконтроль, саморегуляцію та самоаналіз власної навчальної дидактичної діяльності.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента ситуативних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента ситуативних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\sum x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента ситуативних рефлексивних умінь;

$\sum x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості ситуативних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості ситуативних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_



## ДОДАТОК Х

Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів II курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») інтелектуальних рефлексивних умінь

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів II курсу (Вас) інтелектуальних рефлексивних умінь стосовно майбутньої дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 6-ти інтелектуальних рефлексивних умінь потенційної дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Інтелектуальні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність,	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної	творчих умовах навчальної діяльності			
1	Уміння зосереджуватись на власній мисленнєвій діяльності з дидактичного проектування та конструювання процесу навчання у початковій школі.							
2	Уміння відслідковувати хід власної інтелектуальної дидактичної діяльності у процесі проектування уроку: цілепокладання, поділу змісту на змістові одиниці, конструювання методів, прийомів, форм організації процесу навчання та вибору засобів навчання на уроці.							
3	При розробці плану-конспекту уроку, уміння фіксувати труднощі, помилки, а також проміжні результати власної конструктивно-проективної дидактичної діяльності.							

## Продовження ДодаткуХ

4	При розробці плану-конспекту уроку, вміння аналізувати та конкретизувати інтелектуальні дії власної дидактичної діяльності, співставляти їх з еталоном та осмислено обирати засоби знаходження конструктивного рішення.							
5	Уміння регулювати просунення у вирішенні дидактичних труднощів та проблем конструктивно-проективної діяльності за допомогою постановки запитань.							
6	Усвідомлення студентом підстав подальших дидактичних дій конструктивно-проективної діяльності стосовно оптимального розв'язання питань та проблем, які виникають.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента інтелектуальних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента інтелектуальних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента інтелектуальних рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості інтелектуальних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Ц

**Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів III курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь**

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів III курсу (Вас) комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь стосовно навчальної та практичної дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 6-ти комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння	Сформованість знань характерні особливості рефлексивних умінь	Інтегративність (застосування різних видів рефлексивних умінь у навчальній дидактичній діяльності)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах навчальної діяльності	творчих умовах навчальної діяльності			
1	У процесі навчальної та практичної дидактико-методичної діяльності, в ситуації комунікації між її учасниками, вміння виходити у рефлексивну позицію «над» і «зовні».							
2	Уміння об'єктивно та критично аналізувати власні дидактичні дії у процесі моделювання та практичної реалізації комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності.							

## Продовження Додатку Ц

3	Уміння «стати у позицію іншого» у процесі комунікативно-кооперативної дидактико-методичної діяльності.							
4	Уміння регулювати та координувати власні дії з діями учасників дидактико-методичної діяльності на засадах співробітництва, взаємоповаги, емпатії та взаєморозуміння.							
5	У процесі здійснення дидактико-методичної діяльності, уміння спілкуватися з учнями на засадах рефлексивно-діалогічної взаємодії.							
6	Уміння організувати взаємодію з учнями початкових класів на уроці за допомогою рефлексивно орієнтованих методів, прийомів та рефлексивних запитань.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  - середній арифметичний показник сформованості у студента комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь відповідало 6 - 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості комунікативно-кооперативних рефлексивних умінь \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Ш

**Інструкція експертам (студентам) стосовно оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості у студентів IV курсу спеціальності «Початкове навчання» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр») системи рефлексивних умінь у контексті готовності дидактичної діяльності**

Шановні експерти (студенти)! Вам пропонується об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів IV курсу (у Вас) системи рефлексивних умінь стосовно дидактичної діяльності.

Бланк експертного оцінювання (самооцінювання) включає в себе перелік 12–ти рефлексивних умінь дидактичної діяльності студентів спеціальності «Початкове навчання» та 6 показників їх прояву.

За умов наявності у студента (Вас) певного показника, який стосується конкретного уміння, - оцініть його в 1 бал. Відсутність прояву певного показника відповідного конкретному умінню фіксується прочерком, або нулем.

Будьте уважні і не пропустіть жодної клітинки. Справа, в останній колонці, вирахуйте суму балів по кожному умінню.

	Комплексні дидактико-рефлексивні уміння	Сформованість знань про дидактико-методичну діяльність вчителя початкової школи та її рефлексивну складову	Інтегративність (застосування різних видів дидактико-методичних та рефлексивних умінь)	Дієвість застосування у:		Самостійність, самоконтроль	Потреба в удосконаленні та застосуванні	Сума балів
				стандартних умовах	творчих умовах			
1	На основі глибокого усвідомлення та осмислення студентом власних індивідуально-психологічних особливостей, уміння об'єктивно визначати переваги та недоліки власної дидактичної діяльності та себе у ній.							
2	Уміння студента самостійно визначати власні потреби стосовно дидактичної діяльності та стимулювати себе до неї, користуючись особистісною рефлексією як засобу розвитку та удосконалення системи загальнодидактичних та рефлексивних умінь.							
3	Засобами особистісної рефлексії, уміння свідомо, самостійно планувати, здійснювати, корегувати та аналізувати процес та продукти власної дидактичної діяльності.							

## Продовження Додатку Ш

4	На основі власного аналізу та самоаналізу діяльності, згідно з концептуальними підходами до обраної системи навчання молодших школярів, вміти прогнозувати майбутні впливи на особистість дитини з метою створення оптимальної моделі уроку і конструювання його фрагментів на основі навчальної програми початкової школи.							
5	Засобами перспективної рефлексії, уміння свідомо, зважено визначати мету та завдання кожного окремого уроку, системи уроків та дидактичної діяльності у цілому, прогнозуючи відповідні їм проміжні та кінцевий результати.							
6	Користуючись знаннями про закономірності побудови процесу навчання, за допомогою перспективної рефлексії, уміння здійснювати проектування, прогноз та конструювання уроку (системи уроків) певного типу і виду, поєднуючи загальнодидактичні та конкретно-методичні вимоги до їх планування.							
7	У процесі конструктивно-проективної та аналітичної дидактичної діяльності, засобами інтелектуальної рефлексії, уміння визначати, формулювати труднощі, помилки і її проміжні результати, обираючи найбільш оптимальні дидактичні рішення.							
8	За допомогою ситуативної рефлексії, у процесі організації навчальної діяльності молодших школярів, уміння глибоко осмислити поточну дидактичну ситуацію, проаналізувати її складові, швидко і гнучко реагувати на зміни, які відбуваються у ній та вносити у неї своєчасні корективи.							
9	Уміння відслідковувати хід власної інтелектуальної дидактичної діяльності у процесі проектування уроку: цілепокладання, поділу змісту на змістові одиниці, конструювання методів, прийомів, форм організації процесу навчання та вибору засобів навчання на уроці.							
10	У процесі здійснення дидактико-методичної діяльності, на засадах рефлексивно-діалогічної взаємодії студента з молодшими школярами, уміння організовувати взаємодію з учнями початкових класів на уроці за допомогою рефлексивно орієнтованих методів, прийомів та рефлексивних запитань.							

## Продовження Додатку Ш

11	У процесі контролю, оцінки та корекції власної дидактичної та навчальної діяльності молодших школярів, уміння студента здійснювати рефлексивний ретроспективний її аналіз засобами самоконтролю і саморегуляції її елементів.							
12	Уміння об'єктивного рефлексивно-ретроспективного аналізу передумов, мотивів та наслідків власної дидактичної діяльності на предмет їх відповідності з її еталонами.							
Загальна сума балів з усіх умінь								
Середній арифметичний показник сформованості у студента системи рефлексивних умінь (вирахований за формулою).								

В передостанньому рядку виведіть загальну суму балів з усіх умінь, а в останньому – визначіть середній арифметичний показник сформованості у студента системи рефлексивних умінь. Для цього скористайтеся наступною формулою:

$$X = \frac{\Sigma x}{n},$$

де  $X$  – середній арифметичний показник сформованості у студента системи рефлексивних умінь;

$\Sigma x$  – сума балів з усіх умінь;

$n$  - кількість умінь у бланку оцінювання.

Високому рівню сформованості системи рефлексивних умінь відповідало 6 – 5,4 балів, достатньому – 5,3 – 4,5, середньому – 4,4 – 3,6 балів і низькому – 3,5 – 1,0 балів.

Середній бал студента \_\_\_\_\_

Рівень сформованості системи рефлексивних умінь \_\_\_\_\_  
(у контексті готовності до дидактичної діяльності) \_\_\_\_\_

Підпис експерта (студента) \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Щ

Зведена таблиця одержаних студентами експериментальних та контрольних груп балів після четвертого (інтеграційного) етапу формувального експерименту

	Експериментальна група			Контрольна група		
	Бали (від 6 до 1)	К-ть студен- тів	%	Бали (від 6 до 1)	К-ть студен- тів	%
«Є ефект»: від 6 до 4,5 балів (високий і достатній рівень)	6,0	3	31,6% (високий рівень)	6,0	-	27,1% (високий рівень)
	5,9	6		5,9	-	
	5,8	9		5,8	5	
	5,7	7		5,7	6	
	5,6	10		5,6	9	
	5,5	8		5,5	11	
	5,4	12	5,4	17		
	5,3	15	49,4% (достатній рівень)	5,3	10	37,9% (достатній рівень)
	5,2	13		5,2	11	
	5,1	10		5,1	4	
	5,0	9		5,0	6	
	4,9	6		4,9	15	
	4,8	9		4,8	8	
	4,7	8	4,7	4		
	4,6	7	4,6	5		
	4,5	9	4,5	4		



## Продовження Додатку Щ

	Експериментальна група				Контрольна група			
	№	Бали (від 6 до 1)	К-ть студен- тів	%	№	Бали (від 6 до 1)	К-ть студен- тів	%
«Немає ефекту»: від 4,4 до 1 балу (середній і низький рівень)		4,4	12	14,4% (середній рівень)		4,4	-	24,4% (середній рівень)
		4,3	1			4,3	7	
		4,2	3			4,2	5	
		4,1	1			4,1	9	
		4,0	3			4,0	-	
		3,9	2			3,9	-	
		3,8	-			3,8	5	
		3,7	3			3,7	8	
		3,6	-			3,6	11	
		3,5	2		4,6% (низький рівень)		3,5	
		3,4	1			3,4	-	
		3,3	2			3,3	2	
		3,2	1			3,2	1	
		3,1	1			3,1	6	
		3,0	1			3,0	3	
		2,9	-			2,9	-	
		2,8	-			2,8	-	
		2,7	-			2,7	-	
		2,6	-			2,6	-	
		2,5	-		2,5	1		
	2,4	-		2,4	-			
	2,3	-		2,3	-			
	2,2	-		2,2	1			

## Продовження Додатку Щ

	2,1	-			1	
	2,0	-			-	
	1,9	-			-	
	1,8	-			1	
	1,7	-			-	
	1,6	-			-	
	1,5	-			1	
	1,4	-			-	
	1,3	-			-	
	1,2	-			-	
	1,1	-			-	
	1,0	-			-	

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. вузов / О.А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. - М. : Просвещение, 1989. - 139,[2] с.
2. Абульханова – Славская К.А. Психология и сознание личности : Избр. психол. тр. / К.А. Абульханова. - М. : Моск. психол. - соц. ин-т Воронеж : МОДЭК.,1999. - 216, [2] с. - (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности).
3. Алексеев Н. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Алексеев // Развитие личности. – М.: МГПУ, 2002. - N2. - С.85-103.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання : навчальний посібник / А.М. Алексюк. – К. : Київський університет імені Т.Шевченка, 1993. – 220 с.
5. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А.Аминов // Вопросы психологии. - 1995. - № 5. - С.5-17.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. - 3. изд. - СПб. [и др.] : ПИТЕР, 2001. - 282 с. - (Мастера психологии).
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : Инновац. курс : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по социал.-гуманит. спец. и группе спец. "Образование" / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
8. Андреева Г.М. Современная социальная психология : Тексты / [ред. Г.М. Андреевой и др.]. - М. : Изд-во МГУ, 1984. - 255 с.
9. Андрущенко В.П. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. - 2007. - N 2. С. 5-12.

10. Анисимов О.С. Рефлексивная идеология : учебно-методическое пособие / О.С. Анисимов. - [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 215, [1] с.
11. Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем : [избр. тр. / П.К. Анохин / под общ. ред. К. В. Судакова]. - М. : Медицина, 1998. - 397 с.
12. Анфилатов В.С. Системный анализ в управлении : Учеб. пособие для студентов вузов / В.С. Анфилатов, А.А. Емельянов, А.А. Кукушкин. - М. : Финансы и статистика , 2002. - 367 с.
13. Архангельский С.И. Некоторые методологические вопросы введения в теорию обучения высшей школы / С.И. Архангельский // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке : в 2-х ч. Ч. II. – М., 1976. – С. 15-41.
14. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
15. Балл Г.О. Теория учебных задач : Психол.-пед. аспект / Г.А. Балл . - М. : Педагогика, 1990. - 183, [1] с. - (ОПН Образование. пед. науки Дидактика).
16. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл ; Ін-т психології ім. Г. С. АПН України, всеукр. громадська орг. "Асоціація гуманістичної психології". – [2-е вид., доп. ]. - Житомир : Волинь, 2008. - 231 с.
17. Белкина В.Н. Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В.Н.Белкина, И.И.Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – 2003. - № 1 (34). – С. 19 – 25.
18. Белокур Н.В. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки : учебное пособие к спецкурсу / Н.В. Белокур. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 88 с.
19. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие / Д.А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 307 с.

20. Белухин Д.А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви и ближнего в религии и педагогике : учебное пособие / Д. А. Белухин. - Москва : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2006. - 111 с. - (Серия "Библиотека педагога-практика" / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т).
21. Березюк О.С. Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно зорієнтованого навчання [Електронний ресурс] / О.С. Березюк, В.А. Копетчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2004. — N 19. — С. 54-57. Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/articles/2004/04bosozn.zip>.
22. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.С. Березюк. — К., 1995. — 24с.
23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 190, [1] с.
24. Библер В.С. Мышление как творчество : (введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. - Москва : Политиздат, 1975. - 398, [1] с.
25. Бизяева А.А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
26. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 20 с.
27. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по пед. антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – Ун-т Рос. акад. образования. психол.-пед. фак. – [2. изд.]. - М. : Изд-во УРАО , 1998. - 112, [2] с.
28. Битинас Б.П. Методологические вопросы измерения свойств личности учащихся / Б.П.Битинас // Объективные характеристики, критерии, оценки

- и измерения педагогических явлений и процессов / под ред. А.М. Арсеньева и М.А. Данилова. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1973. – С. 91-99.
29. Бібік Н.М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти : [виступ на наук. сесії "Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні", 14 листоп. 2007 р.] / Н.М. Бібік // Педагогіка і психологія. - 2008. - N 1. - С. 40-46.
30. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах : навчальний посібник / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – К. : "А.С.К.", 1999. – 352 с.
31. Бодалев А.А. Личность и общение : Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – [2-е изд., перераб.]. - М. : Междунар. пед. акад., 1995. - 324, [2] с.
32. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л.И. Божович. - [ред. Д. И. Фельдштейна]. - Москва, Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. - 348, [1] с. - (Психологи отечества. Избранные психологические труды).
33. Большой психологический словарь / [ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 665 с.
34. Бондар В.І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
35. Бондар В.І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання : теорія і практика управління / В.І. Бондар // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 2. – С. 85-101.
36. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни / В.І. Бондар. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 48 с.
37. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. – №2. – С. 20-27.
38. Бондар С.П. Компетентність особистості – стратегічна мета дванадцятирічної середньої школи / С.П. Бондар // Наукові записки. Серія : Історичні та педагогічні науки. Вип. 46 / М-во освіти і науки України, НПУ

- ім. М.П. Драгоманова ; відп ред. М.І. Шкіль ; укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – Київ : НПУ, 2002. – С. 11-15.
- 39.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: «Питер», 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
- 40.Бульвінська О.І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Бульвінська Оксана Іванівна. – Київ, 1998. – 185 с.
- 41.Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система : автореферат дис. на соиск. научн. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ф. Е. Василюк. - Москва, 2007. - 48 с.
- 42.Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологи. – 1997. – №3 – С. 12-22.
- 43.Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
- 44.Владимиров В.Г. Передача информации и рефлексия проблемы понимания в учебном процессе / Владимир В. Г., Костюков Н. Н., Журавлев А. Г. - Москва : МАКС Пресс, 2007. - 46, [1] с.
- 45.Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
- 46.Володько В.М. Нормативне забезпечення індивідуалізації процесу навчання у вузі / Володько В.М. // Педагогіка і психологія. - 1996. - N1. - С.61-66.
- 47.Воскресенська Н.В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Воскресенська Надія Володимирівна. – К., 1996. – 206 с.
- 48.Воскресенська Н.В. Методика викладання математики в початкових класах : завдання та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів

- заочного відділу педагогічних факультетів університетів та педагогічних інститутів / Н.В. Воскресенська, Т.І. Тітова, Г.С. Тітова. – К. : НПУ, 2001. – 33 с.
49. Вульфів Б.З. Рефлексія : учить, управляє / Б.З. Вульфів // Мир освіти. – 1997. – №1. – С. 63-64.
50. Вульфів Б.З. Учебно-воспитательный комплекс как система : варианты общеобразовательной школы / Б.З. Вульфів, М.М. Плоткин // Советская педагогика. – 1991. – №2. – С. 64-48.
51. Вульфів Б.З., Харькин В.Н. / Педагогика рефлексии : взгляд на профессиональную подготовку учителя / Вульфів Б.З., Харькин В.Н. – М. : ИЧП Магистр, 1995. - 112 с.
52. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. — (Психология: Классические труды).
53. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100. Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчитель початкової школи. – Київ : Альянс, 2006. – 57 с.
54. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100. Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчитель початкової школи. – Київ : Альянс, 2006. – 140 с.
55. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука : [Избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин / под ред. А. И. Подольского]. - М., Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО "МОДЭК", 1998. - 479, [1] с. - (Психологи Отечества).
56. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М.Р. Гинзбург. - Москва, 1996. - 60 с.



57. Греков А.А. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов / А.А. Греков, Е.В. Бондаревская // Советская педагогика. – 1982. – № 8. – С. 83-87.
58. Гусак П.М. Інтеграція змісту дисциплін дидактичної підготовки / П.М.Гусак // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - К.: ІЗМН, 1998. - Ч.ІІ. - С.41-47.
59. Гусак П.М. Підготовка учителя : технологічні аспекти / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
60. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 519 с.
61. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1996. – 114 с.
62. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н.И. Гуткина // Психология личности : теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100-108.
63. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников / В.В. Давыдов // Материалы ГУ Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. – Тбилиси, 1971. – С. 686-687.
64. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – №3-4. – 1992. – С. 14-19.
65. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О.Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.
66. Долинська Л.В. Розвиток рефлексії студентів як засіб формування особистості майбутнього вчителя / Долинська Л.В. // Наукові записки:

- Матеріали звітно-наукової конференції викладачів КДПУ ім.М.П.Драгоманова за 1991 р. - К., 1992. - С.110-111.
- 67.Дубасенюк О.А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів / О.А. Дубасенюк // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37-40.
- 68.Дубасенюк О.А. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник / О.А. Дубасенюк. – [Видання 3–тє, перероблене і доповнене]. - Київ : «Центр навчальної літератури», 2004. - 464 с.
- 69.Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [Пер. с англ. Н.М. Никольской, Н.Д. Виноградова]. - М. : Совершенство, 1997 - 203,[1]с.- (Классики психологии).
- 70.Дьяченко Л.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Л.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд. БГУ, 1976. – 175 с.
- 71.Евтихов О.В. Практика психологического тренинга : [теоретические и методические основы психологического тренинга, знания и техники, полезные ведущему тренинговой группы, упражнения, игры и метафоры в тренинге] / Олег Евтихов. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 254 с. (Психологический тренинг).
- 72.Євтух М. Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б.Євтух // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи / АПН України ; [ред. рада: Кремень В.Г., Мадзігон В.М., Савченко О.Я. та ін. ; редкол. тому: Євтух М.Б., Мазаракі А.А., Павленко А.Ф. та ін.]. - Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 7 -18.
- 73.Загвязинский В.И. Формы и методы логического мышления в педагогических исследованиях / В.И. Загвязинский, М.Н. Алексеев // Методология педагогических исследований / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 10-42.
- 74.Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. :

- Издательский центр «Академия», 2001. – 187, [1] с. - (Высшее образование).
75. Загидуллин Р.Р. Рефлексия как ресурс современного образования : материалы II международной заочной научно-практической конференции (29 октября 2008 года) / М-во образования Ульяновской обл., Ульяновский ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, науч.-исслед. лаб. психолого-пед. и социологической диагностики; [редкол.: Загидуллин Р.Р. и др.]. - Ульяновск : УИПКПРО, 2008. - 196 с.
76. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия / Т.В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.
77. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – К. : Освіта України, 2006. – 528 с.
78. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак. - М. : Педагогика , 1984. - 152 с. - (Образование. Пед. науки).
79. Зарецкий В.К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С. 113-117.
80. Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : 1982. – С. 152-162.
81. Зеер А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Зеер. – Минск : РБПК «Белинкоммаш», 1993. – 99 с.
82. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30.
83. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста : научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, О.М. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.

84. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
85. Зейгарник Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии / Б.В. Зейгарник // Вестник МГУ. - Серия 14. Психология. – 1981. – С. 9-14.
86. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Серия : труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 15 с.
87. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [Изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 382, [1] с.
88. Змеев С.И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеёв. - М. : Academia , 2002. - 126, [1] с. - (Высшее образование).
89. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – Самара : Ин-т психологии РАН, Сам. гос. пед. ун-т. Фак. психологии СамГПУ, 1998. - 187 с.
90. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – №4. – С. 105-109.
91. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / Зязюн І.А., Сагач Г.М. // Краса педагогічної дії. - К. : 1997. - Т. С.52-75.
92. Иванова Д. Г. Формирование готовности будущих учителей к развитию творческой активности младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванова Дора Георгиевна. — О., 1997. — 208с.
93. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский / [сост. М. Ю. Бабанский / авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]. - М. : Педагогика, 1989. - 558, [2] с.

- 94.Ильина Л.Н. Социально-психологический тренинг : учеб. пособие / Л. Н. Ильина, Ю. Н. Татаркина. - Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2004. - 148, [1] с.
- 95.Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 198, [2] с.
- 96.Іванців О. Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Я. Іванців. - К., 2000. — 18с.
- 97.Іванченко І.В. Формування дидактичних умінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.В. Іванченко. – Харків, 1994. – 17 с.
- 98.Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Кадченко Людмила Петровна.– Харьков, 1992. – 173 с.
- 99.Какабадзе В.Л. Психология установки и проблема бессознательной психики / Виталий Какабадзе; АН ГССР, Ин-т психологии им. Д. Узнадзе. - Тбилиси : Мецниереба , 1990. - 111,[1] с.
100. Кан - Калик В.А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. - М. : Педагогика, 1990. - 140, [2] с. - (Б-ка учителя и воспитателя).
101. Карпов А.В. Психология менеджмента : учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Карпов. – М. : Гардарики, 2006. - 582 с. - (Psychologia universalis).
102. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М. : Рос. акад. наук: Изд-во Ин-т психологии РАН, 2004. - 421, [1] с.

103. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №5. – с. 45-57.
104. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пособие / М.В. Кларин. – М. : Дело, 2000. – 220, [3] с.
105. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг [пер. с нем. В.С. Семенихина]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
106. Коберник Г.І. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / Г.І.Коберник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія та практика навчання та виховання : збірник наукових праць. – К. : НПУ, – 2005. – Вип. 2. – С.135 – 140.
107. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед.учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
108. Колеснікова І.В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.09 / Колеснікова Ірина Валентинівна. – Київ, 2008. – 223 с.
109. Кон И.С. В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон; [Перевод]. - М. : Прогресс, 1990. - 367, [1] с.
110. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 133 с.
111. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогических институтов к профессиональной деятельности : дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Кондрашова Лидия Валентиновна. – Москва, 1989. – 363 с.

112. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коржова Людмила Сергіївна. - Кривий Ріг, 2002. — 190 с.
113. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования /А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 18-22.
114. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания / ред. Л.П. Буева, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 209-222.
115. Коханко О.Г. Готовність студентів до проєктивної діяльності // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Вип. 55. Педагогічні і історичні науки / Міністерство освіти і науки України, НПУ ім. М.П.Драгоманова; Редкол. В.П.Андрущенко. – К.: НПУ, 2004. – С. 78-83.
116. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
117. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
118. Красноярцева О.М. Мотивационная готовность педагогов к использованию психологической информации в диагностической деятельности [Электронный ресурс] / О.М. Красноярцева. – Режим доступа : <http://www.informacia.ru/tekst/magaz/pedagog/-7/index.html>.
119. Крашенинникова Н.Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : (на материале пед. колледжа ) : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Н.Б. Крашенинникова. - Н.Новгород, 2000. - 19 с.

120. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі / В.Г. Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; [редкол.: С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.П. Пішак та ін.; за ред. С. Д. Максименка]. - К. : [Б. в.], 2005. – С. 3-17.
121. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії / Кремень В.Г. // Педагогіка і психологія. - 1998. - №2. - С.9-15.
122. Крутецкий В.А. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей : [сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина / ред. В. А. Крутецкого]. - М. : МГПИ, 1982. - 109 с.
123. Кузьменко В.В. Принципы дидактики как объект историко-философской рефлексии : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / Кузьменко Вячеслав Витальевич. — Д., 2003. — 190 с.
124. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина ; Ленинград. гос. ун-т им. А. А. Жданова (Ленинград). - Л. : Изд-во Ленинград. ун-т, 1967. – 184 с.
125. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. - М. : Высш. шк., 1990. - 117,[2] с.
126. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований / ред.А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. - 165 с.
127. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н.Кулюткин, И.В.Муштавинская. - СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, 2002. - 46 с.



128. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22-28.
129. Куракин А.Т. О системном подходе в теории воспитания / А.Т. Куракин // Проблемы теории воспитания / ред. Л.П. Буюева, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 223-240.
130. Ладенко И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов. - Новосибирск : АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии., [Б. и.], 1990. - 65 с.
131. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб пособие для студ высш. пед. уч. заведений / М.М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
132. Левитес Д.Г. Автодидактика : теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 320 с. (МПСИ).
133. Левитов М.Д. О психических состояниях человека / М.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
134. Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Г.И. Легенький. – Харьков : Вища школа, 1979. – 144 с.
135. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Леонтьев. - М. : Смысл : Academi, 2004. - 345, [1] с. - (Высшее образование).
136. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
137. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - Ереван : Луйс, 1982. - 93 с.
138. Лефевр В. Рефлексия / Владимир Лефевр. - М. : Когито-Центр, 2003. - 495 с.

139. Линенко А.Ф. Готовність як передумова творчої педагогічної діяльності / А.Ф.Линенко // Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування творчої особистості вчителя для оновленої національної школи». – Умань, 1993. – Ч. 1. – С.104 – 105.
140. Лозова В.І.,Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В. Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
141. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф.Ломов // Проблема общения в психологии : [Сб. статей / АН СССР, Ин-т психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов]. - М. : Наука , 1981. - 280 с.
142. Ляудис В.А. Методика перподавания психологии : учебное пособие / В.А.Ляудис. – [3-е изд. испр. доп. ]. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
143. Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Максакова. – [Изд. 4-е]. – М. : Академия, 2008. – 205 с.
144. Максименко С.Д. Генетическая психология : Методол. рефлексия проблем развития в психологии : Монография / С.Д. Максименко. - М. : Рефл-бук Киев : Ваклер, 2000. - 319 с.
145. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні засади генези особистості / С. Д. Максименко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; [редкол.: С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.П. Пішак та ін.; за ред. С.Д. Максименка]. - К. : [Б. в.], 2005. – С. 18-34.
146. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа – 1994. – № 3. – С. 68-72.
147. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителей / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
148. Марусинець М.М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів [Електронний

- ресурс] / М.М.Марусинець // Вісник післядипломної освіти. Збірник наукових праць. – 2009. - Випуск 11. Частина 1. Педагогіка. - С.142 – 150. – Режим доступу до журн.: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vpo/Pedagogica/2009\\_11.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpo/Pedagogica/2009_11.pdf).
149. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №1. – С. 9-17.
150. Матяш Т.П. Сознание как целостность и рефлексия / Т. П. Матяш; [Отв. ред. В. Е. Давидович; Рост. гос. ун-т]. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1988. - 178,[2] с.
151. Метаева В.А. Методология проектирования образовательных практик последипломного образования на основе рефлексивного метода / В.А. Метаева // Человек и образование. - 2006. - № 4. - С.46-49.
152. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57 – 61.
153. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студ. пед. уч. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
154. Мизинцев В.П. Метод измерения логических систем и операций над графовыми моделями / В.П. Мизинцев // Объективные характеристики, критерии, оценки и измерения педагогических явлений и процессов / под ред. А.М. Арсеньева и М.А. Данилова. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1973. – С. 354-359.
155. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / Мария Мириманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С. 49-66.
156. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал : (Психол. проблемы) / Л.М. Митина. - М. : Дело, 1994. - 215 с.

157. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб.-метод. пособие / Л.М. Митина. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. - 397, [ 2] с. (Б-ка психолога).
158. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – [4-те вид., перероб. і доп.]. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2003. – 615 с.
159. Моляко В.О. Психологическая готовность к творческому труду / В.А. Моляко. - Киев : О-во "Знание" УССР, 1989. - 43, [2] с. - (Сер. 7, Педагогическая О-во "Знание" УССР Темат. цикл "Семья-школа-вуз" N 9).
160. Морева Н.А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А.Морева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
161. Мороз І.В. Практикум з методики викладання курсу «Я і Україна» (для студентів педагогічних факультетів) / І.В. Мороз, Т.М. Васютіна, Л.І. Телецька. – К. : НПУ, 2006. – 47 с.
162. Муканов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / М.М. Муканов // Исследование речемышли и рефлексии. – Алма-Ата, 1979. – С. 54-74.
163. Муратова Е.И. Методология и технология оценки готовности выпускников технических ВУЗов к инновационной деятельности / Е.И. Муратова, И.В. Федоров // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Вип. 24-25 : збірник наук. пр. - Х. : УПА, 2009. - С. 269-281.
164. Мышление учителя : личность, механизмы и понятийный аппарат / [Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Н. Иванова и др.]; под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. - М. : Педагогика, 1990. - 102, [2] с. - (ОПН Образование. Пед. науки. Общ. педагогика).
165. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / [О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, П.М. Гусак та ін.] ; заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.

166. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – [2-е изд., испр.и доп.]. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.
167. Настільна книга педагога : посібник для тих, хто хоче бути вчителем – майстром / [укл. В.М. Андрєєва, В.В. Григораш]. – Х. : Видавнича група „Основа”, 2006. – 352 с.
168. Немов Р.С. Психология : учебник для студ высш пед учеб заведений : в 3 кн. / Р.С. Немов. – [3-е изд]. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
169. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А.Низамов. – Казань : КазГУ, 1975. - 302 с.
170. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
171. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Н.Г. Ничкало // Сучасна вища школа: Психол.-пед. аспекти: Монографія / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1999. – С. 3-11.
172. Новикова Л.И. Воспитательная система как феномен педагогической действительности / Л.И. Новикова // Теоретико-методологические проблемы науки в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1988. - 186 с. – С.79-82.
173. Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – Ч.1. Національна доктрина розвитку освіти. – 144с.
174. Носкова Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / Т.Н. Носкова. - Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. - 171 с.
175. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь; [Предисл.Т.А. Хмель]. - М. : Высш. шк. , 1990. - 381,[1] с.

176. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе / В.А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 183 с.
177. Онищук В.А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. – [2-е изд., перераб.]. - Москва : Просвещение, 1986. - 158 с. - (Библиотека заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе).
178. Орлов А.И. Менеджмент : учебник / А.И. Орлов. – М. : Издательство «Изумруд», 2003. – 298 с.
179. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания : теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
180. Осмоловская И.М. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
181. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя : учебное пособие / С.В. Пазухина. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
182. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 152 с.
183. Пальянов М.П. Целостный педагогический процесс как основа всестороннего развития школьников / М.П. Пальянов // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. – Томск : Томский ун-т, 1986. – С. 148-159.
184. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / [В.И. Панов и др.]. - Москва : Питер, 2007. - 347 с. - (Практическая психология).
185. Панченко Г.Д. Формування педагогічної умілості майбутнього вчителя / Панченко Г.Д. // Наукові записки: Матеріали звітної-наукової конференції викладачів УДПУ ім. М.П.Драгоманова за 1992 р. - К.,1993. - С.123-125.

186. Педагогика / [ред. Ю.К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с. – (Сер. : Учебное пособие для пед. институтов).
187. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [ред. В.А. Сластетнина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
188. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / уклад. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
189. Педагогіка : завдання і ситуації : Практикум / А.І.Кузьмінський, Л.П.Вовк, В.Л.Омельяненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 429 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
190. Педагогика начальной школы / [ред. И.П. Подласого]. – М. : Гуманитарный издательский цент “ВЛАДОС”, 2004. – 399 с.
191. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : Монографія / [Андрущенко В.П., Сисоєва С.О., Гузій Н.В., Кічук Н.В., Хомич В.М. та ін.] ; за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 183 с.
192. Перевезій Т. Професійне вдосконалення в структурі мотивації управлінської діяльності директора школи / Т. Перевезій // Освіта і управління. – Том 2. – №4. – 1998. – С. 104.
193. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О.М. Пехота ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
194. Плохинский Н.А. Биометрия / Плохинский Н.А. – [2-е изд.] – М.: МГУ, 1970. – 368 с.
195. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя / А.И.Пискунов // Советская педагогика. – 1977. - №8. – С. 90 – 95.
196. Подласый И.П. Педагогика начальной школы : учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / И.П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр

- ВЛАДОС, 2007. – 399 с. – (Серия «Для средних специальных учебных заведений» и серийного управления).
197. Попков В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
198. Поташник М.М. Комплексный подход к воспитанию школьников : из опыта работы / М.М. Поташник, М.В. Кабатченко. – М. : Просвещение, 1980. – 104 с.
199. Похмелкина Г.Ф. Педагогический опыт как предмет переосмысления в рефлексивно-творческом практикуме / Г.Ф.Похмелкина // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: Материалы науч.-практ. семинара. - Винница, 1991. - С.24-36.
200. Практикум по развитию критического мышления / [Евдокимов В.И., Олейник Т.А., Горькова С.А, Микитюк М.В.]. - Харьков: Торнадо, 2002. – 144 с.
201. Прангишвили А.С. Установка как неосозаемая основа психического отражения / А.С. Прангишвили // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования : в 4 т. / [под общей редакцией А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина]. – Тбилиси : Издательство "Мецниереба", 1985. – Т. 4. – 461, [1] с.
202. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. - К.: «Початкова школа». – 2007. – 432 с.
203. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.
204. Психология профессионального педагогического мышления / [ред. М.М. Кашапова]. - М. : Ин-т психологии РАН, (ППП Тип. Наука), 2003. - 396, [1] с.
205. Психология труда / [пер. со словацк . /общ. ред.К.К. Платонова].– М. : Профиздат, 1979. – 216 с.



206. Психолого-педагогические основы деятельности мастера производственного обучения среднего профтехучилища : Сб. науч. тр. / ВНИИ проф.-техн. образования; [Редкол.: Н.В. Кузьмина, В.А. Маркелова (отв. редакторы) и др.]. - Л. : ВНИИ профтехобразования, 1981. - 124 с.
207. Психолого-педагогічна підготовка студентів педвузу - основа їхньої педагогічної творчості / Панченко Г.Д., Коршак Т.Є., Гавриленко О.Г. // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К., 1997. - С.233-235.
208. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. – [Изд. 2-е, испр.]. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
209. Рахимов А.З. Психодидактика творчества : Учеб. пособие : [Для студентов педвузов, психологов и педагогов] / А.З. Рахимов. – [2-е изд., доп.]. - Уфа, 2002. - 281, [5] с.
210. Редюхин В.И. Синергетика – «синяя птица» образования / В.И. Редюхин // Общественные науки и современность. – М. : 1998. – №1. – С. 144-153. - (Методология).
211. Рогов Э.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие / Э.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
212. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
213. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер-принт, 2003. – 508 с. - (Мастера психологии).
214. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 462 [1] с., [1]. - (Памятники психологической мысли).
215. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

216. Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Рукавишникова Елена Евгеньевна . – Ставрополь, 2000. – 170 с.
217. Савицька О.В. Організація групової роботи як умова розвитку рефлексії на уроках фізики / О.В. Савицька // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - №8. - С.44-46.
218. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О.Я. Савченко. - Вид. 2-ге, допов., переробл. - Київ : [б. в.], 2009. - 225 с.
219. Савченко О.Я. Вміння учнів учитися як вимір якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол.: С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, В. П. Пішак та ін.; за ред. С. Д. Максименка]. - К. : [Б. в.], 2005. – С. 34 – 38.
220. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
221. Савченко О.Я. Підготовка вчителя в контексті інновацій шкільної освіти / О.Я. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія та практика навчання та виховання : збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2. – С. 3 - 9.
222. Савченко О.Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О. Савченко // Рідна школа. - Київ : Рідна школа, 2010. - № 1/2. - С. 3-7.
223. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах / О.Я. Савченко. – К. : Магістр - S, 1997. – 256 с.
224. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я.Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти:

- Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, Полтава, 23 – 25 квітня 2001 р. / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 5 – 9.
225. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність шкільної освіти / О.Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. - Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології / АПН України ; [ред. рада Кремень В. Г., Мадзігон В. М., Савченко О. Я. та ін. ; редкол. тому: Бібік Н. М., Бурда М. І., Вашуленко М. С. та ін.] . - Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 82 – 95.
226. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют. Психологический практикум / Н.В. Самоукина. – Дубна : «Феникс+», 2000. – 128 с.
227. Саранов А.М. Системный подход в исследованиях учебно-воспитательного процесса средней школы (на примере системы воспитательной работы классного руководителя) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / А.М. Саранов. – Волгоград, 1984. – 24 с.
228. Сахарова Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. – 1999. – №3. – С. 51-58.
229. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спец. «Початкове навчання»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Севастюк Мар'яна Степанівна. – Київ, 2000. – 211 с.
230. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
231. Семенов И.Н. Развитие рефлексивно-методологического подхода в научном творчестве и проектно-организационной деятельности Н.Г. Алексеева (в сфере управления и образования): [Н.Г. Алексеев (1932-2003 гг.), чл.-кор. Рос. акад. образования, д-р психол. наук, методолог, педагог] /

- И.Н. Семенов // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : Сб. ст. / Рос. психол. о-во, Яросл. регион. отд-ние, Междунар. акад. гуманизации образования, Ин-т рефлексив. психологии творчества и гуманизации образования . - М.; Ярославль : Ремдер, 2004. - С. 5-11.
232. Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – М. : 1983. – С. 154-182.
233. Семенов И.Н. Психология рефлексии : проблемы и исследования / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – №3, – С. 31-40.
234. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и самоорганизации и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
235. Семенов И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С. 76-82.
236. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К. : Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
237. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
238. Семиченко В.А. Рефлексивні передумови індивідуалізації професійної підготовки у вищій школі / В.А. Семиченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи / АПН України ; [ред. рада: Кремень В. Г., Мадзігон В. М., Савченко О.Я. та ін. ; редкол. тому: Євтух М. Б., Мазаракі А.А., Павленко А.Ф. та ін.]. - Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 178 – 187.
239. Сергеева В.П. Управление образовательными системами : программно-методическое пособие / В.П. Сергеева. – [4-е изд. ]. - М. : ЦГЛ : Нар. образование, 2002. - 143 с.

240. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
241. Сиротюк В.Д. Система дидактичних засобів та її комплексне використання на уроках фізики / Володимир Сиротюк // Фізика та астрономія в школі. - 1997. - №2. - С.25-28.
242. Сисоєва С.О. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному коледжі: технологічні аспекти : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Н.І. Мачинська ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - Київ : Міленіум, 2006. - 152 с.
243. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О.Сисоєва. - К., 1997. — 35с.
244. Системное исследование процесса воспитания : подход, предмет, методы / [ред. А.Т. Куракин, Л.И. Новикова]. – М.: [Б. и.], 1983. – 88 с.
245. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н.Скаткин. – [2-е изд.]. - М. : Педагогика, 1984. - 95 с. - (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
246. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології : навчальний посібник / О.В. Скрипченко. – К. : НПУ, 2001. – 216 с.
247. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М. : Магистр , 1997. - 221,[2] с.
248. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 79-84.
249. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник для вузів / З.І. Слепкань. - К. : Вища школа, 2005. - 239 с.
250. Слободчиков В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учеб. пособие для студентов вузов

- / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев ; под общ. ред. В.Г. Щур. - М. : Шк. пресса, 2000. - 416 с. - (Основы психологической антропологии).
251. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. - № 3. - С. 25 – 36.
252. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998 – 309 с.
253. Словник іншомовних слів / [ред. члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука]. – Київ: Головна редакція Української Радянської енциклопедії Академії наук Української РСР, 1974. – 775 с.
254. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
255. Смирнова Е.В. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков // Социальная психология личности. – Л., 1973. – С. 140-149.
256. Сокольников Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников / Ю.П. Сокольников. – М. : Прометей, 1990. – 90 с.
257. Социологический энциклопедический словарь / [ред. Г.В. Осипова]. – М.: НОРМА- ИНФРА. М , 2000. - 480, [1] с. - (БСИ).
258. Сочень Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия / Сочень Т.С. – М.: Знание, 1978. – 39 с.
259. Спирин Л.Ф. Характеристики уровней общепедагогических умений в процессе формирования у студентов / Л.Ф. Спирин // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. Меж.вуз.тем.сб. /Под ред. Батраковой Н. - Ярославль: ЯрГУ, 1983. - 84 с.
260. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99 – 103.

261. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01/ Стеценко Ирина Александровна – Таганрог. – 2006. - 381 с.
262. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна – Таганрог. - 1998. – 228 с.
263. Столин В.В. Самосознание личности / В. В. Столин. - Москва : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 285 с.
264. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 542 с. – (Учебники и учебные пособия).
265. Стоунс Э. Психопедагогика : Психол. теория и практика обучения. [Пер. с англ.] / Э. Стоунс; [Науч. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной]. - М. : Педагогика, 1984. - 471 с.
266. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32-41.
267. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – [3-е изд.]. – М. : Издательство центр «Академия», 1999. – 288 с.
268. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара : авторская версия [Электронный ресурс]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с. Режим доступа: [http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur\\_1l.pdf](http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur_1l.pdf).
269. Теоретичні основи і технології аналізу навчально-виховного процесу на уроці : дидактичний аспект / [укл. В.І. Бондар]. – К. : КДПІ, 1993. – 30 с.

270. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии : монография / В.Н.Белкина, В.А. Карпов, И.И.Ревякина; Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского, Рос. о-во психологов, Яросл. регион. отделение. - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. - 331 с.
271. Технологія тренінгу / упоряд. : О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психол. інструментарій).
272. Типова навчальна програма з дисципліни “Вступ до спеціальності”. Напрямок підготовки 0101 “Педагогічна освіта”. Спеціальність 6010102 “Початкове навчання” / укл. : Шапошнікова І.М., Лозенко А.П. – Київ, 2006. – 46 с.
273. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Конторкова. – М. : Изд-во «Роспедагенство», 1994. – 48 с.
274. Толлингерова Д.А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики / Д.А. Толлингерова // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983. – С. 150-153.
275. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01 / Троцко Ганна Володимирівна. — Х., 1996. — 421с .
276. Турчанинова Ю.И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя / Ю.И. Турчанинова // Педагогическое образование : опыт, проблемы, перспективы. – М. : АПН СССР, 1989. – С. 43.
277. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 450 с.
278. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 414 с.
279. Уман А.И. На пути к антропологической дидактике / А.И. Уман // Образование и общество : научный, информационно-аналитический



- журнал [Электронный ресурс]. - Орел, 2009. - № 3. – С. 41 – 45. Режим доступа к журналу : <http://www.education.rekom.ru>.
280. Учение А.А.Ухтомского о доминанте и современная нейрофизиология : [сб. науч. тр. / АН СССР, отд-ние физиологии; под ред. А. С. Батуева и др.]. - Л. : Наука : Ленингр. отд-ние, 1990. - 310 с.
281. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология : человек как предмет воспитания : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; [сост. и отв. ред., авт. ст., коммент. и примеч. Э.Д. Днепров]. – М. : Издательство УРАО. – Кн. 3, ч. 2 : Часть психологическая. Воля : материалы к 3 т. – 2002. – 496 с. – (Новая педагогическая библиотека).
282. Філософія : навчальний посібник / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В.П. Розумний [та ін.]; за ред. І.Ф. Надольного. – К. : Вікар, 1997. – 584.
283. Фіцула М.М. «Вступ до педагогічної професії» : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – [2.-вид.]. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
284. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 527 с. – (Серія «Альма-матер»).
285. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М.Бахтина и А.А.Ухтомского / Т.А. Флоренская // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 21-31.
286. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы : Психол.-дидакт. основы преподавания / Ю.Г. Фокин. - М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. - 423 с. - (Педагогика в техническом университете).
287. Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе : [сб. науч. тр. / Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького; редкол.: Киричук А.В. (отв. ред.) и др.]. - Киев : КГПИ , 1984. - 89 с.

288. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.
289. Фролов П.Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе / П.Т. Фролов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1984. – 217 с.
290. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя / М.Л.Фрумкин // Советская педагогика, 1981. – №11.– С.10 –15.
291. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : «Магістр-S», 1998. – 200 с.
292. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – М. – №2. – 2003. – С. 60.
293. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «учебник нового века»).
294. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. -№ 2. - С. 39 – 46.
295. Чайка В.М. Дидактико-управлінська діяльність учителя / В. Чайка // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. - N1.- 2000 р. - С.18-22.
296. Чайка В.М. Самоаналіз результатів педагогічної діяльності як засіб розвитку професійної активності майбутнього вчителя : матеріали тимчасових колективів / В. М. Чайка // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ, 2001. - Ч. 4. - С. 166-169.
297. Чайка В.М. Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя / В. Чайка // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія:

- Педагогіка : збірник / М-во освіти і науки України, Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. - Тернопіль, 2007. - № 4. - 2007. - С. 3-8.
298. Чернилевский В.Д. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям, магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования / Д.В. Чернилевский . - М. : ЮНИТИ , 2002 - 436, [1] с.
299. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е.В.Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №3. – С. 1 – 4.
300. Шадриков В. Д. : Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. - М. : Наука, 1982. - 185 с.
301. Шайденко Н.А. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в педвузе / Н.А. Шайденко; [Тул. гос. пед. ин-т им. Л.Н. Толстого]. - Тула : Приок. кн. изд-во, 1991. - 144 с.
302. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Т.И. Шамова [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 384 с.
303. Шапошнікова І.М. Модульний підхід до системи проектування і здійснення підготовки вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки : збірник наукових статей НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 55. – С. 187-194.
304. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна. – Київ. – 1993. – 149 с.
305. Шапошнікова І.М. Умови забезпечення дидактико-методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки. Педагогічні та історичні науки. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 47. – С. 232-239.

306. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера : управленческая антропология / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 430 с.
307. Щедровицкий Г. Рефлексия и ее проблемы / Г. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47-54.
308. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Исследование рече-мысли и рефлексии : сборник / Каз-ПИ; отв. ред. М.М. Мукашов. – Алма-Ата, 1974. – С. 12-26.
309. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи, лекции).– М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 154 с. **С. 52**
310. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4 (№15-16). – С. 76-121.
311. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.
312. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка / Н.Л. Элиава // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1968. – 164 с.
313. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия : диагностика и условия развития : монография / Т.В. Юрова; [М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Владивостокский гос. ун-т экономики и сервиса]. - Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. - 223 с.
314. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії у професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 203 с.
315. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальних вищих навчальних закладів / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
316. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская; [Отв. ред. М.А. Ушакова. - 2-е

- изд.]. - М. : Сентябрь, 2000. - 111 с. - (Библиотека журнала "Директор школы").
317. Яковлева Л.В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л.В.Яковлева. – М., 1991. – 17 с.
318. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие / В.А. Якунин. – СПб : Полис, 1998. – 639 с. – (Европейский институт экспертов, фонд «международно-правовой экспертизы»).
319. Ярошенко О.Г. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О. Ярошенко // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис/ Інститут вищої освіти АПН України. - Київ : Інститут вищої освіти АПН України, 2001. – С. 69-73.
320. Calderhead J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education / J. Calderhead // Teaching and Teacher Education. – 1989. - Vol. 5. - №1. - p. - 43-51.
321. McNamara D. Research on Teachers' Thinking: its contribution to educating student teachers to think critically / D. McNamara //Journal of Education for Teaching. – 1990. - Vol. 16 - № 2. - p. 147-160.
322. Semenov I.N. Methodological orientation in psychology of creative thinking / Semenov I.N., Stepanov S.Y. // Logic, methodology and philosophy of science. Section 6,8 – 13, Moscow, 1983. – p. 158-161.
323. Shermis S. Critical thinkin: helping students learn reflectively [Електронний ресурс] / S. Shermis. – Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ED341954). – Режим доступа: <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d143.html>.
324. Stoiber K. The Effect of Technical and Reflective Preservice Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving / K. Stoiber // Journal of Teacher Education. - March-April. – 1990. - Vol. 42. - № 2. – p. 131-39.

325. Stout C. Teachers' Views of the Emphasis on Reflective Teaching Skills during their Student Teaching. / C. Stout // Elementary School Journal. – 1989. - Vol. 89. - № 4. - p. 511-27.
326. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / Ch.Velde, – 27 Annual SCUTREA conference: P. Velde - 27 Annual SCUTREA conference: P. 27–35.– 1997 .