

Демченко О.П.

Глухівський державний педагогічний університет, м.Глухів

РЕФЛЕКСИВНІ ЗДІБНОСТІ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

У статті розкривається значення рефлексивних здібностей в структурі готовності студентів до реалізації виховних функцій. Обґрунтовуються етапи організації навчально-виховного процесу педагогічного вузу, реалізація яких забезпечить поліпшення підготовки вчителів початкових класів. Висвітлено результати дослідження стану їх сформованості на основі аналізу проведених комплексних діагностичних завдань серед студентів ВНЗ II-IV рівнів акредитації.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні здібності, виховні ситуації, готовність до створення виховних ситуацій.

Елена Петровна Демченко

РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К СОЗДАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье раскрывается значение рефлексивных способностей в структуре готовности студентов к реализации воспитательных функций. Обосновываются этапы организации учебно-воспитательного процесса педагогического вуза, реализация которых обеспечит улучшение подготовки учителей начальных классов. Представлены результаты исследования состояния их сформированности на основе анализа проведенных комплексных диагностических задач среди студентов вузов II-IV уровней аккредитации.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные способности, воспитательные ситуации, готовность к созданию воспитательных ситуаций.

Elena Petrovna Demchenko

REFLECTIVE CHARACTERISTICS IN THE TEACHER READINESS STRUCTURE BEFORE CREATING EXCITABLE SITUATIONS

The article reveals the value of reflexive abilities in the structure of students' readiness for the implementation of educational functions. The stages of the organization of the educational process of the pedagogical high school, the implementation of which will provide an improvement in the training of primary school teachers, is substantiated. The results of the study of the state of their formation on the basis of the analysis of the complex diagnostic tasks performed among the students of higher educational institutions of the II-IV accreditation levels are presented.

Key words: reflection, reflexive abilities, educational situations, readiness to create educational situations.

Одним із напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень є спрямування науки на пошук нових шляхів удосконалення системи професійної освіти майбутніх учителів. У зв'язку з цим особливо актуальною та значущою стає проблема переорієнтації підготовки студентів під час навчання у вищому педагогічному закладі на переосмислення ними сутності педагогічної діяльності на гуманістичних засадах, на реалізацію виховних функцій, на вироблення у них необхідних для цього професійно-значимих якостей, умінь та навичок.

Оновлення підготовки вчителів слід здійснювати на основі врахування вимоги особистісно зорієнтованого підходу щодо необхідності психологічного супроводу виховного процесу та сучасного трактування науковцями сутності виховної діяльності як психолого-педагогічного феномену. Педагогічна діяльність у цілому і виховна зокрема визначається більшістю дослідників як рефлексивно-перцептивна взаємодія двох суб'єктів (вихователя й вихованця). Науковці в структурі виокремлюють серед інших контрольню-оцінювальний (О.Дубасенюк), контрольню-регулювальний (О.Отіч) компонент. На думку інших дослідників [сухобск мишл, с.73], рефлексивні процеси супроводжують усі етапи педагогічної діяльності: практичну взаємодію вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно розуміти та цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання та конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; самоаналіз та самооцінку результатів діяльності.

Рефлексивну складову дослідники виокремлюють також у контексті обґрунтування різних аспектів професійної готовності до педагогічної діяльності: пізнавально-оцінювальний компонент (К.Дурай-Новакова), оцінювально-рефлексивний компонент (К.Макагон), самооцінку результатів педагогічної праці (Л.Радченко); самооцінку своєї виховної діяльності, рівня підготовки до неї й адекватність вирішення професійних завдань (А.Капська) тощо.

Поняття рефлексії первинно виникло у філософії, на сьогодні воно є також предметом психолого-педагогічних досліджень. Складність означеного феномену обумовила різні підходи до його трактування. Узагальнивши судження багатьох учених, зазначимо, що в психолого-педагогічній літературі вживаються поняття «рефлексія», «здатність до рефлексії», «рефлексивні процеси», «рефлексивні здібності», «рефлексивний компонент педагогічних здібностей» тощо.

Психологи пов'язують рефлексію з компонентами самосвідомості (самопізнанням, самооцінюванням, саморегуляцією), вважаючи її важливим моментом кожного з цих процесів: як певний рівень розвитку свідомості, при якому людина думками виходить за межі життєдіяльності й займає позицію поза нею для судження про неї (Л.Рубінштейн); як один з механізмів (форм) самосвідомості - особливого психологічного феномену, змістом якого є усвідомлення, оцінка особистістю самої себе, своєї діяльності, цілей, мотивів тощо (Р.Бернс та ін.).

Феномен рефлексії вивчають у контексті дослідження мислення людини, переробки нею інформації, асоціюють із здатністю думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення (Д.Дернер). Трактують її як будь-яке перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе (А.Буземан) тощо. Ж.Піаже, Д.Дьюї обґрунтовують психологічні механізми та виховне значення рефлексивного мислення.

У сучасних зарубіжних психологічних дослідженнях різні аспекти рефлексії часто розглядаються в контексті психології особистості, формування “Я-концепції”. Зустрічаємо науковий підхід, який передбачає трактування рефлексії як механізму активного самопізнання, пізнання особистістю самої себе як активного суб'єкта своєї життєдіяльності, що сприяє її саморозвитку та самовдосконаленню (М.Келесі); як засіб оптимізації індивідуального буття людини, самоорганізації та самореалізації особистості (В.Семиченко).

Завданнями даної публікації є розкриття значення рефлексивних здібностей у структурі професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій та висвітлення результатів дослідження стану їх сформованості на основі аналізу проведених комплексних діагностичних завдань серед студентів ВНЗ II-IV рівнів акредитації

Основою для дослідження рефлексії у вихованні є розроблений психологами напрям її вивчення в структурі спілкування (комунікативної рефлексії). Рефлексія в контексті такого підходу розглядається як істотна складова розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття, як специфічна властивість пізнання людини людиною (О.Бодальов) [14, с.42-43]; як здатність до роздумування за іншу особу, щоб зрозуміти, що думають інші особи (В.Смирнова та А.Сопіков) [158, с.142].

Вивчення власне рефлексії педагогічної діяльності обумовлюється її специфікою, оскільки в її основі взаємодія двох суб'єктів. Тому рефлексія вчителя відзначається здвоєністю, дзеркальністю взаємовідображення суб'єктів спілкування та взаємодії, самопізнанням і пізнанням суб'єктами один одного, змістом яких виступає відтворення особливостей один одного (Н.І.Пов'якель) [120].

Обґрунтування рефлексії здійснюється також у **контексті** дослідження професійних здібностей. Дослідниками виокремлюються рефлексивні здібності як окремий вид професійних. Так Н.Кузьміна в структурі педагогічних здібностей виділяє два взаємопов'язані рівні, однин із яких *рефлексивний* (що звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і обумовлює інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога) - проявляється в найбільш адекватному відображенні педагогом особистості учня та власного "Я" [73].

Зустрічаємо інший підхід, представники якого виділяють рефлексивний компонент як наскрізний у всіх педагогічних здібностях, рефлексія педагога виступає необхідною умовою реалізації кожної з його професійно-педагогічних здібностей і подальшого професійного й особистісного розвитку. Зокрема М.Амінов у структурі головних компонентів педагогічних здібностей виокремлює три модулі: *рефлексивний*, який є базовим і визначає вираженість номінативного рівня педагогічних здібностей; дидактичний як вторинний, що визначає рівень загальної та спеціалізованої підготовки вчителя; управлінський як третинний, що обумовлює ступінь ефективності впливів педагога на поведінку учнів [3, с.5].

Таким чином, усі професійно значущі здібності педагога включають рефлексивний компонент, який окремі дослідники [яблонська] трактують як *здатність до рефлексії*, як можливість, спроможність людини засобами

рефлексивної діяльності сприяти успішній реалізації кожної із своїх професійно значущих здібностей, свідомо розвивати їх.

Розробляючи власну структуру професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, ми вважали за доцільне виокремити як обов'язковий компонент *оцінно-рефлексивну* діяльність, спрямовану на професійне самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію [автореф].

У контексті пошуку виховних технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку, самореалізації особистості особливого значення набуває використання методу створення виховних ситуацій. Ефективній підготовці використання методу створення виховних ситуацій допоможе дотримання вчителем поетапного алгоритму дій [11]. Сформованість у вчителя рефлексивних процесів суттєво впливає на успішність використання даного методу виховання у власній практичній діяльності під час покрокових дій кожного модуля.

На етапі вибору виду виховної ситуації, її моделювання, складання «технологічної карти» (проективно-моделювальний та підготовчо-організаційний модулі) з метою створення умов для особистісного зростання учнів, педагогові необхідно вивчати і враховувати їхні індивідуальні особливості, рівень вихованості, здійснювати пізнання кожного з учнів як індивіда, суб'єкта діяльності та особистості. Достовірну інформацію про реальний стан сформованості особистості школяра вихователь отримує, в першу чергу, завдяки систематичному проведенню спостережень за вихованцями, використанню різних діагностичних методик. Велике значення на цьому етапі має проведення діагностування на основі розвиненої здатності до соціально-перцептивної рефлексії у процесі педагогічного спілкування. Процес пізнання вчителем учня включає рефлексію, предметом якої є осмислення та переосмислення, перепереверка своїх власних уявлень і думок про дітей С.Кондратьєва [66, с.184].

Зміст вивчення кожного вихованця з метою подальшого включення його у виховні ситуації варто здійснювати за логікою, розробленою С.Кондратьєвою, яка вважає, що розуміння вчителем учня включає такі *рефлексивні* компоненти: висунення гіпотез про приховані цілі та мотиви поведінки учня, передбачення його дій в певних ситуаціях; розкриття протиріч його особистості та визначення шляхів

їх розв'язання; аналіз змін особистості учня в зв'язку з умовами виховання, подолання протиріч між усталеною думкою про учня та новими фактами поведінки цього учня. Педагогічна рефлексія в процесі пізнання вчителем учнів здійснюється на тлі постійного самоаналізу та самоконтролю своєї думки про них і супроводжуються почуттям сумніву, прагненням проникнути в істинні причини та мотиви поведінки.

Під час безпосереднього створення виховних ситуацій через спеціально змодельовані умови (реалізаційно-практичний модуль) учитель управляє самовихованням учнів, коригує процес їхнього особистісного зростання, тобто відбувається своєрідне «рефлексивне керівництво процесами керівництва», «постановка учня в позицію суб'єкта власної діяльності та розвиток у нього здатності до самоуправління». Ю.Кулюткін зазначає, що «...вчитель не просто ставить перед собою певні педагогічні цілі, але й прагне того, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті учнями. Вчитель не просто розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб вони, ці способи, були засвоєні учнями. Вчитель не просто оцінює результати діяльності учнів, але й формує в них здатність до самооцінки» [96, с.11].

Проектуючи виховну ситуацію, вчитель моделює умови її перебігу, продумує реакції учнів, ймовірні труднощі. Але однією з особливостей виховного процесу є його діалектичність, мінливість, високий рівень спонтанності, непередбачуваності, багатозначність можливих рішень її задач. Для успішного коригування ходу виховної ситуації, забезпечення її педагогічного спрямування вихователю необхідно активізувати рефлексивні процеси, щоб забезпечити якості й швидкості сприйняття та розуміння ним зворотної інформації як про різні етапи проведення виховної ситуації, її результативність, про те, як учні сприймають дії й зовнішність педагога. Як зазначає О.Бодальов, основним механізмом, за допомогою якого в процесі спілкування суб'єкт пізнання дізнається про досягнуті ним результати по відношенню до оточуючих людей і здійснює пошук більш нових, ефективних форм спілкування, є механізм зворотного зв'язку [14].

На заключному етапі використання методу створення виховних ситуацій учителю також важливо знати ефективність і результативність проведеної виховної

роботи у цілому, використаного методу зокрема. Тому найбільш важливе значення має рефлексія під час реалізації контрольної-оцінювальної (самоаналіз проведеної форми виховання, доцільності та результативності створеної виховної ситуації згідно зі схемою самоаналізу; порівняння отриманих результатів із поставленою метою та завданнями виховної ситуації) та систематизаційно-узагальнювальної (формулювання висновків про доцільність та результативність виховної ситуації.) модулів.

Завдяки рефлексії педагог «порівнює результат дії з метою, яку він перед собою ставив, та якщо результат його не задовольняє, він шукає і випробовує нові засоби, інші способи дії. Оцінюючи свої дії з погляду їх практичної доцільності, він постійно виправляє себе і сам таким чином виховує, формує себе не тільки в розумінні «підвищення кваліфікації», а також і в моральному відношенні» [Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. –Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1990. – 136 с.]. Здійснює самокорекцію.

У процесі створення виховних ситуацій особистість педагога є дієвим засобом формування особистості вихованця за умови наявності гуманістичних цінностей, професійно значимих і моральних якостей, професійних умінь і адекватної професійної самооцінки. Сформуванню вчителів відчуття власної професійної самоцінності дасть можливість включення його у рефлексивні процеси. Під час аналізу власної педагогічної діяльності вчителів слід враховувати, що про нього думають батьки, колеги; мати чітке уявлення про те, що думають про нього і як його оцінюють учні. Рефлексія забезпечує своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення, можливість аналізувати й оцінювати себе з позиції іншої людини (Г.Сухобська); створює умови для усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером із спілкування (Г.Андрєєва) тощо.

Необхідною умовою успішної організації виховного процесу є постійне професійне зростання й професійний розвиток учителя. На думку С.В.Кондратьєвої, «вчитель може критично оцінювати свою поведінку, коригувати її, вдосконалювати свою педагогічну майстерність і розвивати педагогічні здібності, якщо він знає, що про нього думають учні, і якщо ці знання він аналізує» [65]. На цій основі вчитель коригує взаємовідносини з учнями, стиль власної педагогічної діяльності.

Таким чином, поділяючи думку І.Галян щодо значення професійної рефлексії педагога як одного з механізмів саморегуляції оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії на її всіх етапах, вважаємо що рефлексія важлива на всіх етапах створення виховної ситуації. На стадії підготовки до взаємодії вона виявляється в моделюванні вчителем своєї поведінки відповідно до умов майбутньої взаємодії, оцінюванні її з позицій учня, узгодженні зі своїми домаганнями та самооцінкою. На стадії взаємодії педагог рефлексує логічність та послідовність своїх дій та оцінних суджень. На етапі постреалізації вчитель рефлексує себе, свою діяльність на фоні цілісного, завершеного акту діяльності [30].

У контексті виявлення стану готовності до створення виховних ситуацій нами була проведена діагностика якості оцінно-рефлексивної діяльності студентів, яка передбачала самооцінку ними власної особистості (виконання творчих робіт „Поглянь на себе з боку”, „Моя позиція в педагогічному просторі”), самооцінку знань студентів у галузі сучасної теорії виховання, необхідних для успішної організації виховного процесу, самооцінку виховних умінь і самооцінку готовності до створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами.

Аналіз творчих робіт засвідчив, що переважно студенти не мають об'єктивної самооцінки, не вміють визначати позитивні й негативні сторони своєї особистості: дають загальну характеристику (*„Я – звичайна людина, не ідеальна. Мені притаманні позитивні й негативні риси характеру*); роблять акцент на окремих якостях (*„Я – цілеспрямована, бо, ставлячи мету, завжди прагну її досягти”*); представляють автобіографію (*„Народилася я в невеличкому селі на Поділлі. Дитинство моє проходило так, як і у більшості дітей, але була мрія – стати вчителькою*). Вони не можуть чітко визначити своє місце в „педагогічному просторі”, системі особистісних та ділових стосунків з викладачами, однокурсниками, школярами, не розуміють складності взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Студентам було запропоновано заповнити карти самооцінки знань, необхідних для успішної організації виховного процесу, виховних умінь і готовності до створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами. Для цього було визначено 6-ти бальну шкалу, у якій 0 балів означає “не володію”, 1 – “володію на

початковому рівні”, 2 – “володію на елементарному рівні” 3 – “володію на достатньому рівні” 4 – “володію на високому рівні” 5 – “володію на рівні педагогічної майстерності”.

Аналіз карти самооцінки знань, необхідних для успішної організації виховного процесу виявив, що 7,6% студентів вважають, що вони володіють усіма необхідними знаннями, які складають виховну компетентність учителя початкової школи, на рівні педагогічної майстерності. 19,4% респондентів оцінюють свій рівень знань як високий, 38,4% – як достатній, 11,0% вважають, що знаходяться на елементарному рівні опанування теорією виховання, на початковому рівні – 17,3%, зовсім не володіють – 6,3% майбутніх учителів.

На основі обробки даних карти самооцінки виховних умінь установлено, що 7,2% студентів опанували виховними вміннями та навичками на рівні педагогічної майстерності, на високому рівні – 18,4%, на достатньому рівні – 37,6%, на елементарному рівні – 17,6% , на початковому рівні – 12,7%, зовсім не володіють – 6,5% майбутніх учителів.

За результатами самооцінки професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних груп за усіма виділеними нами критеріями та їхніми показниками на рівні педагогічної майстерності і самотворення знаходиться 7,3% студентів, на високому рівні – 14,8%, на достатньому рівні – 37,2%, на елементарному рівні – 18,0%, на початковому рівні – 16,4%, зовсім не володіють – 6,3% майбутніх вчителів.

Отримані дані повністю підтвердив аналіз виступів „Чи готовий ти завтра увійти до класу?” студентів на звітній конференції за результатами педагогічної практики „Пробні уроки в початковій школі”. Так, типовою була позиція студентки, яка після проведення протягом року пробних уроків та занять, відчуває себе неготовою увійти до класу, але не може чітко сформулювати причини, обмежується загальними міркуваннями про складність професії вчителя: *„Учительський фах є особливим і надзвичайно важливим. Кожна дитина проходить через чарівний світ дитинства. І дуже важливо, хто поведе її дивними стежками пізнання. На мою думку, в школу повинні прийти справжні ентузіасти, знавці своєї справи. Я ще не готова до такої місії”*.

Під час виступу, визнаючи свою непідготовленість до педагогічної роботи, студенти пояснювали деякі недоліки у своїй професійній підготовці: „На сьогодні я ще не готова впевнено увійти до класу тому, що у мене несформовані потрібні якості й уміння, хоча я добре вчуся і багато чого знаю, намагаюся самовдосконалюватися, більше працювати над собою”. Вони визначили лише окремі шляхи підвищення рівня педагогічної майстерності: „Людина, яка обрала педагогічну стежку, має знаходитись на високому духовному, інтелектуальному, фізичному рівні розвитку. Всього цього можна досягти завдяки наполегливій праці, самовихованню, навчанню. Багато чого я ще не знаю і не вмю. Тому я вважаю себе ще неготовою працювати з дітьми. Однак я йду до своєї мети і це головне.”

Узагальнені результати якості оцінно-рефлексивної діяльності студентів із створення виховних ситуацій представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Узагальнені результати якості оцінно-рефлексивної діяльності студентів із створення виховних ситуацій, %

Об'єкти самооцінки	Рівні					
	не володію	володію на початковому рівні	володію на елементарному рівні	володію на достатньому рівні	Володію на високому рівні	володію на рівні педагогічної майстерності
виховна компетентність	7,1	20,1	13,0	31,5	22,4	5,9
виховні уміння	5,9	14,2	20,1	32,6	20,1	7,1
готовність до створення виховних ситуацій	8,3	18,9	18,9	30,3	17,7	5,9

Після переведення результатів обстеження у стандартизовані бали й оцінки кожного обстеженого студента було з'ясовано, що високий рівень оцінно-рефлексивної діяльності притаманний 23,0%, середній – 51,2%, низький – 25,8% опитаних. Ці дані свідчать про недостатню підготовку студентів до такого виду

діяльності.

Тому в організаційно-педагогічній моделі формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій було виділено етап узагальнювального коригування та самооцінки, під час якого організовувалась оцінно-рефлексивна діяльність студентів. Завданнями даного етапу визначено: узагальнення психолого-педагогічних знань студентів, приведення їх у систему; розвиток потреби систематичного самостійного поповнення знань; формування адекватної самооцінки; визначення шляхів професійної самокорекції, стратегії професійної самореалізації; вироблення вмій і навичок самоконтролю, коригуючої діяльності й самовдосконалення, самоорганізації; розвиток здатності до самостійних творчих дій [, 13]. Зміст етапу включає:

- залучення студентів до самодіагностування, виявлення власних характерологічних особливостей та особливостей пізнавальних процесів;
- створення портрета „Я – реальний”, „Я – ідеальний”, розширення власної „Я – концепції”;
- моделювання й реалізація програм індивідуального професійного зростання майбутніх учителів початкових класів;
- створення умов для організації самостійної роботи студентів;
- організація довготривалих конкурсів педагогічної майстерності.

Для формування рефлексивних здібностей, необхідних для створення виховних ситуацій, було використано можливості навчального процесу ВНЗ та поза аудиторної роботи, розроблено систему спеціальних творчих завдань. У зв'язку з тим, що в програмі з педагогіки недостатньо розкрито теорію організації виховного процесу в початковій школі, використання сучасних інноваційних технологій, методів виховання, створення виховних ситуацій, було розроблено й запроваджено спецкурс “Організація виховних ситуацій у початковій школі” (рис.1.1.). Важливе місце в організації оцінно-рефлексивної діяльності майбутніх учителів відіграє засвоєння студентами четвертого концентру „Вчуся аналізувати”. Метою даного концентру є формування у майбутніх учителів умій і навичок організовувати особисте вдосконалення, тобто забезпечувати кожному перспективи внутрішнього росту.



Рис.1.1. Структура спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”

Наприклад, засвоєння студентами теми „Професійне самовдосконалення вчителя-вихователя й технологія його здійснення” включає вивчення таких питань: шляхи професійного самовдосконалення, сутність і значення самовиховання у професійному зростанні вчителя початкових класів, мотиви професійного самовиховання, етапи самовиховання, методи й прийоми самовиховання. В процесі вивчення даної теми студенти мають засвоїти, що робота над собою є необхідною передумовою формування педагогічної майстерності, продовженням професійного самовиховання.

Важливе значення у розвитку здатності до рефлексії відіграє виконання студентами практичної роботи “Самопізнання й самовиховання майбутнього вчителя – шлях професійного зростання” має на меті формування вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність, професійно-педагогічні якості; вміння контролювати, критично аналізувати результати виховної роботи і створення

виховних ситуацій; уміння розробляти й реалізовувати шляхи особистісного й професійного самовдосконалення.

Під час практичної роботи студентам пропонується виконати самостійні творчі завдання. Наприклад, студенти розробляють концепції „Я – реальний”, „Я – досконалий”, рефлексивно визначають різницю між власною особистістю та спроектованим ідеалом для професійного зростання. З цією метою вони займаються самоспостереженням, аналізують свої якості, шукають і знаходять у собі позитивні та негативні риси. Це сприяє не лише виокремленню сформованих або бажаних якостей учителя-вихователя, а й пошуку шляхів підвищення студентами свого особистісного і професійного рівня.

Студенти створюють вербальні та графічні концепції „Я – реальний” і „Я – досконалий”, в основі яких асоціативні порівняння й образи. Наприклад, студенти створюють художні асоціативні автопортрети, у якому себе реального порівняла з хаотичним поєднанням кольорів (*„Сьогодні я схожий на змішані фарби, так переплелися у мені почуття, емоції, бажання. Багато чого у мені є зайвого, багато чому я не можу дати ладу...”*), а досконалого – з гармонійною веселкою (*„Однак я прагну розібратися у собі, відшліфувати власну особистість, виробити необхідні професійні якості, привести у систему знання. Я в майбутньому порівнюю себе з веселкою, у якої немає нічого зайвого і все гармонійне...”*).

Майбутні вчителі порівняла себе реального з малим човном: *„Отак от і я, як цей човник малий, пливу непомітно із школи сюди. Здобуду знання необхідні я тут і далі піду – поступлю в інститут”*; досконалого – з міцним парусним кораблем: *„Як корабель для моряків є мрією всіх їхніх років, так хочу бути для дітей і я - зразком для їхнього майбуття”*.

Професійно зорієнтовані вербально-оцінні завдання „Чи серце гаряче, чи лагідні руки”, „Моє педагогічне серце” передбачають розмірковування студентів над власною особистістю, рівнем педагогічної майстерності, наявним практичним досвідом, якістю сформованих професійних умінь і навичок, станом готовності до здійснення виховної діяльності тощо. Під час виконання творчої роботи „Чи серце гаряче, чи лагідні руки” майбутні фахівці аналізують і оцінюють власну особистість, наявність у себе психолого-педагогічних знань, сформованість

необхідних для організації виховної роботи професійних якостей: *„На мою думку, тільки людина з великим серцем може бути справжнім педагогом. Таке серце дається від природу, його можна лише покращити в процесі самовдосконалення. Я думаю, таке гаряче серце б'ється і у моїх грудях”*; *„Людина може бути з „кам'яним серцем”. Вона жорстока, постійно чимось невдоволена, роздратована, нездатна до співчуття. Люди з „великим серцем” веселі, доброзичливі, безкорисливі, завжди придуть на допомогу. вони, як сонечко, що дарує землі свої ніжні теплі промінчики. А яке ж моє серце? Я думаю, що не належу до людей з „кам'яним серцем”, тоді б я ніколи не обрала професію вчителя початкових класів”* тощо.

Тривалий аналіз проведення роботи підтверджує ефективність ведення майбутніми вчителями протягом усіх років навчання у ВНЗ щоденника самоспостереження *„Моя книга скарг і пропозицій”*, в якому висвітлюється хід виконання програм індивідуального професійного становлення, фіксуються власні досягнення та недоліки, свої педагогічні *“знахідки”*, роздуми і висновки.

Насамперед студентам потрібно усвідомити значення ведення такого щоденника в особистісному та професійному зростанні, визначити, якою може бути його орієнтовна структура. Це дозволяє майбутнім учителям свідомо працювати над формуванням професійних умінь і навичок, зайняти позицію активного діяча передбачає діалогічні форми взаємодії викладача і студента, засновані на принципах, сформувані мотивацію для постійного самодіагностування, самоаналізу, потреба професійного зростання, пошуку.

Наведемо приклади структури щоденників самоспостереження, розроблені студентами ВНЗ III-IV рівнів:

- *„Дата. Ситуація. Схвалюю. Незадоволена. Невизначеність. Шляхи вдосконалення”*;

- *„Дата. Події, що відбулися. Наслідки (позитивні і негативні). Моя реакція”*;

- *„Розділ 1. Роздуми: „Що мені принесла осінь(зима, весна, літо)”. Розділ 2. Принципи і правила мого життя. Чи дотримуюся я їх? Розділ 3. Які риси характеру переважають у мені? Розділ 4. Що я намагаюсь змінити у своєму внутрішньому*

світі? Розділ 5. Пізнаючи інших, вивчаю себе. Розділ 6. Мої кроки до професійної вершини”;

- „Розділ 1. Хронологія кожного дня. Розділ 2. Мої пропозиції. Розділ 3. Правила досягнення мети. Розділ 4. Як проходить моє самовдосконалення. Розділ 5. Скарбничка порад від мудрих” тощо.

Важливе значення під час виконання практичної роботи має проектування шляхів і методів професійного самовдосконалення, розробка спеціальної програми. Маючи перед собою ідеал, студенти 4-го курсу ВНЗ II рівня проектують ситуацію власного професійного успіху, розробляють принципи, шляхи й способи його досягнення. Наприклад, студенти формулюють для себе сім наказів на кожен день тижня, виконання яких сприятиме самовдосконаленню: „Для того, щоб досягти успіху, я наказую собі: у понеділок – здобувай знання, вівторок – турбуйся про ближнього, середу – виховуй культуру поведінки, четвер – формуй відповідальність, п'ятницю - оціни свої вчинки, суботу – трудися фізично, неділю - збагачуйся естетично”.

Важливим прийомом, який сприяє формуванню у майбутніх учителів умінь і навичок самокорекції власної діяльності, є проведення діагностування рівня засвоєння ними теоретичного матеріалу, якості виконання самостійних творчих завдань і вміння їх представити. Вважаємо більш важливим виробляти в майбутніх учителів уміння і навички самоаналізу й самооцінки виконаної роботи, виявлення доцільності та результативності створеної виховної ситуації; порівняння отриманих результатів із поставленою метою та завданнями виховної ситуації; здійснювати самокорекцію знань та умінь; визначати рівень власної педагогічної майстерності; намічати програму професійного самовдосконалення. Послідовність організації діагностування: взаємоаналіз, взаєморецензування, взаємооцінка виконаних завдань, виставлення балів на практичному занятті; самоаналіз, саморецензування, самооцінка власної активності та якості проведеної роботи; порівняння результатів взаємо- і самооцінювання, заповнення карти самоконтролю. Оскільки спецкурс не входить до обов'язкових навчальних дисциплін, а є факультативним курсом, то традиційна форма діагностування й оцінювання викладачем навчальних досягнень студентів є, на наш погляд, менш доцільною. Викладач дає лише педагогічний

коментар, вербально висловлює власну оцінку роботи студентів на занятті під час підбиття підсумків.

Оцінювання відбувається за 6-бальною шкалою: 0 балів – “не виконано”; 1 бал – “виконано на початковому рівні”; 2 бали – “виконано на елементарному рівні”; 3 бали – “виконано на достатньому рівні”; 4 бали – “виконано на високому рівні”; 5 – “виконано на рівні педагогічної майстерності”. В кінці кожного заняття підраховується загальна кількість балів, які остаточно сумуються по завершенні вивчення спецкурсу та на їхній основі визначається рівень оволодіння теорією та технологією створення виховних ситуацій: індиферентний – від 0 до 45 балів, початковий – від 45 до 105 балів, елементарний від – 105 до 150 балів, достатній – від 150 до 225 балів, високий – від 225 до 325 балів, рівень педагогічної майстерності – від 325 до 495 балів. На цій основі викладач дає конкретні рекомендації щодо подальшого професійного вдосконалення кожному студенту. Зразок структури карти самоконтролю пропонуємо у додатку Т.

Таким чином, однією з умов результативності організації виховної роботи у цілому і створення виховних ситуацій зокрема є сформованість у вчителя здатності включатися в рефлексивні процеси. Рефлексивний компонент, з одного боку, є наскрізним на різних етапах створення виховних ситуацій. З іншого, важлими є виділення окремих етапів у діяльності вчителя, під час яких він системно узагальнює, само оцінює, коригує проведену роботу, власні дії.

Перспективним напрямом є створення методики формування рефлексивних здібностей у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ II-IV рівнів акредитації, яка передбачає вироблення у майбутніх учителів потреби у самореалізації, самотворенні на рефлексивній основі.

1. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. - 1995. - № 5. - С.5-17.
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.- 123 с.

3. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дисер... канд психол наук: 19.00.07.. – К, 1996. – 198 с.
4. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04.– Вінниця, 2006. – 20 с.
5. Колеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19. 00. 01. – К., 1996. – 16с.
6. Кондратьева С.В., Кривошеев В.А. Педагогическая рефлексия начинающих учителей // Тезисы докл. к VII съезду общества психологов СССР. - М.,1989. - С.184-186.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.,1985. - 32 с.
8. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. –Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1990. – 136 с.
9. Линенко А.Ф. Педагогическая рефлексия в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности // Педагогічна освіта, досвід, проблеми, перспективи. – Миколаїв, 1996. – 126с.
10. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. - М., 1990. – 104 с.
11. Яблонська Т. Дослідження рефлексії майбутніх педагогів як фактору професійного становлення. – Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 1 (4). – Нац. Пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – Київ, 1999. – С.86-90.