

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

*На правах рукопису*

**УМІНСЬКА  
Анна Павлівна**

**УДК 378.1:371.3:159.9**

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Калініна Лариса Вадимівна**  
кандидат педагогічних наук,  
професор

Житомир – 2017

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	5
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b>	15
1.1. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у ВНЗ	15
1.2. Філософсько-педагогічні засади формування рефлексивної культури як складової професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови	33
1.3. Зміст та структура рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови	59
<b>Висновки до розділу I</b>	88
<b>РОЗДІЛ II. ПОБУДОВА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b>	90
2.1. Стан сформованості рефлексивної культури у вчителів іноземної мови	90
2.2. Критерії та показники рівня сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у порівняльному аналізі	101
2.3. Обґрунтування структурних та функціональних компонентів моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки	122 140
<b>Висновки до розділу II</b>	
<b>РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b>	144

3.1. Програма експериментальної роботи	144
3.2. Упровадження експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови	151
3.3. Динаміка формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови	177
<b>Висновки до розділу III</b>	192
<b>Висновки</b>	195
<b>Список використаних джерел</b>	200
<b>Додатки</b>	234

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**ЕГ** – експериментальна група

**ЖДУ** – Житомирський державний університет

**ІКТ** – інформаційно-комунікаційні технології

**ІМ** – іноземна мова

**КГ** – контрольна група

**ННІ** – навчально-науковий інститут

**РК** – рефлексивна культура

## ВСТУП

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці.

У державних документах (Національній доктрині розвитку України в XXI столітті (2002 р.), законах України “Про освіту” (редакція станом на 19.02.2016), “Про вищу освіту” (2014 р.), Державній програмі “Вчитель” (2002 р.), національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов “Speak Global – go Global” (2016 р.) зазначено, що особистісно орієнтований підхід до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти передбачає перехід від традиційних до інноваційних способів професійного становлення особистості, від пріоритету вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя, педагогічної взаємодії, співтворчості та співпраці. Це сприятиме інтеграції нашої держави до загальноєвропейського освітнього простору згідно з вимогами Болонської декларації.

З огляду на зазначене вище, метою вищої школи визначається підготовка не тільки високоосвіченого спеціаліста, а й творчого працівника, здатного до роботи в новому інформаційному полікультурному просторі, що сприятиме його професійному та педагогічному зростанню. Це стосується, передусім, учителя іноземної мови, який є ретранслятором іншомовної культури, володіє принаймні двома іноземними мовами, яким здатний навчити учнів. Прийнята українським урядом національна політика вивчення і популяризації іноземних мов передбачає оволодіння до 2020 року кожним випускником української школи двома іноземними мовами, що вимагає від учителя нового покоління володіння інноваційними методами викладання іноземної мови, постійного самовдосконалення особистості.

Виконання таких завдань перед вищою школою є можливим лише за відповідної організації й модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, упровадження нових форм і методів підвищення професійного рівня сучасного вчителя іноземної мови, формування потреби в постійному поповненні знань, удосконаленні наявних умінь та навичок, що передбачає запровадження рефлексивного компонента до складу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. З огляду на це, формування рефлексивної культури стає невід'ємною складовою професійного навчання у ВНЗ, оскільки забезпечує розвиток навичок самостійної діяльності майбутнього вчителя: автономного навчання, здійснення самоаналізу професійної діяльності та діяльності потенційних колег, визначення цілей професійного розвитку та їх реалізацію, подолання стереотипів професійно-педагогічної діяльності та застосування інновацій, усвідомлення принципів рефлексивної практики тощо.

Проблема формування професійної підготовки вчителя, здатного до рефлексії, та формування його рефлексивної культури вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими і є предметом досліджень як теоретиків, так і практиків. Зокрема, досліджуються теоретичні засади розвитку рефлексії особистості (В.Н. Азаров, Н.І. Гуткіна, К.Є. Данилін, О.З. Зак, О.В. Кулик, М.В. Савчин, П. Боксер (P. Boxer), Д. Спаркс (D. Sparks) Дж. Хармер (J. Harmer) та ін.); формування рефлексії особистості (Л.І. Божович, А.О. Бізяєва, Т.М. Давиденко, В.П. Зінченко, О.М. Пехота, Г.С. Сухобська, Г.П. Щедровицький, Дж. Джонстон (J. Johnston), Дж. МакРуарк (G. MacRuairc), Дж. Річардс (J. Richards) та ін.); рефлексивний аналіз педагогічної діяльності (І.А. Зязюн, Ю.М. Кулюткін, Н.Л. Романенко, К. Роджерс (K. Rogers), Ф. Кортхаген (F. Korthagen) та ін.); формування рефлексивної культури майбутніх учителів (Г.О. Дегтяр, Л.О. Ковальчук, О.В. Корецька, С.А. Литвиненко, М.М. Марусинець, К.М. Павелків, Р. Марзано (R. Marzano) та ін.); рефлексивна культура самоорганізації

педагогічного мислення (Ю.А. Міславський, С.Г. Носирева, І.О. Стеценко, М. Цайхнер, Дж. Гілфорд (G. Gilford), К. Грант (K. Grant), Д. Лорті (D. Lortie) та ін.).

Автори зазначених досліджень довели, що сучасний учитель ХХІ століття – це фахівець, який прагне до самоствердження та самовдосконалення, спроможний віднайти індивідуальний стиль, набути адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати власної діяльності. Тому пріоритетною цінністю професійної підготовки на сучасному етапі визначається розвиток у людини потреби і можливості вийти за межі традиційних підходів, здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток та самоосвіту.

Разом з тим, попри деяку розробленість теорій рефлексивного навчання, проблема їх інтеграції до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є недостатньо обґрунтованою, що супроводжується наявністю низки *протиріч* між:

- потребою суспільства в усвідомленні значущості якісної освіти та неготовністю сучасної вищої школи ефективно її задовольнити;
- творчим характером діяльності фахівця і традиційною системою його підготовки, яка не забезпечує умови творчого розвитку особистості повною мірою;
- потребою закладів освіти у кваліфікованих педагогічних кадрах з високим рівнем розвитку рефлексивної культури та відсутністю теоретично обґрунтованої моделі її формування;
- високим професійно-методичним потенціалом рефлексивної культури і недостатнім забезпеченням організаційно-педагогічних умов формування такої культури у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Актуальність та недостатня розробленість наукової проблеми, а також необхідність вирішення визначених протиріч зумовили вибір теми

дослідження: – **“Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка і є складовою комплексної теми “Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції” (Державний реєстраційний номер 0110U002110). Тема дисертації затверджена вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 29.03.2013 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 28.05.2013 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз обраної проблеми в педагогічній теорії і практиці та визначити сутність і місце рефлексивної культури в системі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

2. Науково обґрунтувати зміст та структуру формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки.

3. Проаналізувати сучасний стан сформованості рефлексивної культури майбутніх і практикуючих учителів іноземної мови.

4. Теоретично обґрунтувати модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки, визначити критерії, показники та рівні досліджуваної культури.



5. Розробити технології реалізації авторської моделі та експериментально перевірити ефективність їх упровадження.

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови.

**Предметом дослідження** – зміст, форми та методи формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

**Методологічну основу дослідження** становлять: *на філософському рівні*: концептуальні положення теорії наукового пізнання (О.В. Кулик, М.В. Савчин, Г.В. Соріна, О.Г. Спіркін, М.А. Холодна та ін.) і загальної теорії розвитку і діяльності (Н.Г. Алексеев, О.С. Анісімов, Л.І. Божович, Г.П. Щедровицький та ін.); *на конкретно-науковому рівні*– ідеї гуманізації і гуманітаризації освіти (В.П. Зінченко, Н.Л. Сеньовська, С.О. Сисоєва, А. Комбз (A. Combs), Р. Блуме (R. Blume) та ін.); сучасні підходи до професійної підготовки спеціалістів – особистісно орієнтований (О.М. Пехота, Л.П. Пуховська, А.М. Старєва, І.С. Якиманська, С. Л. Яценко та ін.), компетентнісний (О. П. Савченко, С.О. Терно, О. В. Хуторський та ін.), інтегрований (Н.О. Морська, С.Ю. Ніколаєва, Н.О. Падун та ін.), комунікативний (В.Г. Редько, Л.В. Калініна, М.М. Карнелович, Ю.І. Пасов, М. Байрем (M. Bugam) та ін.) діяльнісний (О.А. Гончарова, В.В. Давидов, Н.М. Островерхова та ін.), культурологічний (Є.В. Бережнова, О.М. Демченко, І.Ф. Ісаєв, Р. Ладо (R. Lado) та ін.); рефлексивний (О.В. Карпов, О.В. Кулик, Т.М. Рідель, Дж. Таггарт (G. Taggart) та ін.); діалогічна концепція культури (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, В.О. Калінін, К. Джагер (K. Jager), Б. Норс, (B. North) та ін.).

**Теоретичною основою дослідження** визначено концептуальні ідеї: професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Б. С. Гершунський, О. А. Дубасенюк, І. О. Зимня, І. А. Зязюн); реформування професійно-технічної освіти в Україні (Л.О. Ковальчук, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало та ін.) особливостей рефлексії

та рефлексивного мислення (Ю.М. Кулюткін, С.Г. Носирева, Г.С. Сухобська, Г.П. Щедровицький, П. Паппас (P. Pappas), Д. Шон (D. Schon) та ін.); теоретичні положення щодо застосування інноваційних (С.П. Бондар, О.А. Гончарова, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, Р. Томас (R. Thomas) та ін.) та інтерактивних (Л.В. Пироженко, О.М. Пехота, О.І. Пометун та ін.) технологій у навчанні; положення щодо інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови (Т.Є. Гура, С.Ю. Ніколаєва, С.Г. Пішун та ін.); теоретичні розробки рефлексивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів (Г.О. Дегтяр, В.К. Єлісеєв, О.В. Кулик, А.П. Лісничекно, О.В. Раздорська, В.І. Чарська, Т.В. Шелкунова), а також ідеї розвитку педагогічних здібностей до рефлексивного навчання (А.О. Бізяєва, М.В. Буланова-Топоркова, Б.З. Вульфів, Л.А. Кунаковська, В.О. Сластьонін, С.Ю. Степанов та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використовувались такі методи дослідження: *теоретичні* (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація, моделювання) для розгляду та вивчення психолого-педагогічних, науково-методичних, соціально-педагогічних, лінгвістичних джерел, нормативних документів, практичного досвіду викладання у вищих навчальних закладах, встановлення сутності та взаємозв'язку базових понять і структури рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови, виявлення її структурних компонентів, розробки структурно-функціональної моделі її формування у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови; *емпіричні* – метод спостереження, бесіди, анкетування студентів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, методи тестування, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для визначення стану сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови, перевірки ефективності реалізації технологій впровадження авторської моделі, кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; *методи*

*математичної статистики* для обробки результатів педагогічного експерименту та перевірки їх достовірності.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалося в чотири етапи протягом 2011-2017 рр.

На першому етапі – *теоретико-аналітичному* (2011–2012 рр.) – здійснено аналіз вітчизняної й зарубіжної довідкової і науково-педагогічної літератури з проблем професійної підготовки та формування рефлексивної культури; вивчено стан досліджуваної проблеми у філософській, психологічній, педагогічній, методичній та лінгвістичній літературі; визначено об'єкт, предмет, мету, вихідні положення дослідження та сформовано категорійний апарат дослідження.

На другому етапі – *пошуково-діагностичному* (2012–2013 рр.) – уточнено структурні й функціональні компоненти та розроблено модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки, окреслено критерії та показники рівня її сформованості, проведено констатувальний етап експерименту, у ході якого визначено наявний рівень сформованості досліджуваного феномена; розроблено технології впровадження авторської моделі до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

На третьому етапі – *дослідно-експериментальному* (2014–2015 рр.) – здійснено формувальний етап експерименту з реалізації технологій формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови, перевірку й узагальнення результатів експерименту; апробацію та впровадження в діяльність вищих навчальних закладів України.

На четвертому етапі – *завершально-узагальнюючому* (2016–2017 рр.) – здійснено інтерпретацію та оформлення результатів дослідження; сформульовано висновки; визначено перспективи подальшого наукового пошуку.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 354 студенти II-IVкурсів та 132 учителі іноземної мови загальноосвітніх навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області. Вибіркову сукупність склало 260 студентів.

**Наукова новизна і теоретичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що:

*вперше* розкрито специфіку формування рефлексивної культури в системі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у ВНЗ, виявлено рефлексивні механізми функціонування її структурних компонентів; теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель, розроблено та експериментально перевірено технології формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки; структуровано таксономію рефлексії та визначено зміст її процесів;

*удосконалено* зміст, форми та методи професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, а також критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки;

*подальшого розвитку* набула розробка технологій формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в окресленому напрямі, методичні засади його ефективної підготовки.

**Практичне значення** полягає в упровадженні й експериментальній перевірці ефективності технологій авторської моделі формування

рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки; розробці змісту спецкурсу “Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови” та підготовці навчально-методичного посібника “Інноваційні технології формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови”, спрямованого на вдосконалення досліджуваного процесу відповідно до сучасних вимог. Такий посібник може бути використаний на заняттях з педагогіки та методики викладання іноземної мови у ВНЗ, а також учителями відповідних спеціальностей.

Основні положення та результати дослідження **впроваджувалися** у навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/809 від 01.12.2016), Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 32 від 20.10.2016 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/231 від 26.09.2016 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/2273 від 06.12.2016 р.).

**Особистий внесок здобувача** у праці, виконаній у співавторстві, під загальною редакцією Л.В. Калініної, полягає у підготовці підрозділу 1.3. “Нова роль вчителя у навчанні іноземних мов” навчально-методичного посібника “Використання технологій змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов у середній школі” – в уточненні структури таксономії рефлексії та визначенні змісту рефлексивних умінь учителя.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації презентувалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: “Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном. Безперервна педагогічна освіта вчителів” (Житомир, 2012), “Формування професійно успішної особистості як ключова домінанта розвитку сучасної університетської освіти”

(Миколаїв, 2012), “Міжкультурна комунікація: мова-культура-особистість” (Острог, 2013), “Мови у відкритому суспільстві” (Чернігів, 2012, 2013), “The Global English Teacher: Improving What Works and Fixing What Doesn’t” (Кіровоград, 2014), “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 2014), “Scientific Issues of the Modernity” (Дубай, 2016); *всеукраїнських*: “Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти” (Умань, 2010), “Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання” (Тернопіль, 2011), “Сучасні напрямки досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов” (Житомир, 2011), “Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень” (Луцьк, 2011), “Тривалий професійний розвиток: навички, цілі, виклики XXI століття” (Київ, 2014), “Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної школи” (Дніпропетровськ, 2014), “Шкільний учитель нового покоління” (Житомир, 2015); теоретичному семінарі “Використання новітніх технологій” (Житомир, 2011); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2012–2016 рр.).

**Публікації.** Результати дисертації відображено у 13 авторських публікаціях (з них 12 одноосібних, 6 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 2 зарубіжні публікації, 4 – у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 – навчально-методичний посібник у співавторстві).

**Структура дисертації** зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (313 найменувань, з яких 52 – іноземною мовою) і додатків на 59 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 292 сторінки, основний зміст подано на 199 сторінках, робота містить 18 таблиць та 19 рисунків.

**РОЗДІЛ І.**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ**  
**КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У**  
**ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**1.1. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя**  
**іноземної мови у ВНЗ**

Сфера педагогічної освіти в Європі зазнає глибоких змін – оновлюються всі ланки її національних систем, розвиваються нові форми зв'язків між сферою підготовки вчителів та школою, модернізуються її зміст і методи. В умовах інтеграції національної освіти до єдиного європейського простору посилюються вимоги до забезпечення взаємозв'язків і взаємодії між національними системами професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (ІМ). Дослідження цих процесів є винятково актуальним завданням з огляду на перспективи входження України до загальноєвропейського освітнього простору.

Становлення нової системи вищої освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується суттєвими змінами в теорії та практиці навчально-виховного процесу у ВНЗ. Трансформації характеру навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій, до яких належать:

- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- перехід від асоціативної, статистичної моделі знань до динамічних структурованих систем розумових дій;
- адаптація освітнього процесу до запитів та потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість учня або студента, забезпечення можливостей його самореалізації [10].

Зазначене повною мірою стосується й професійної підготовки вчителя ІМ. Але, разом з тим, професійна підготовка вчителя даного профілю має свою специфіку, яка також залежить від сучасної мовної політики Європи та України, що висуває вимоги щодо знань як мінімум двох ІМ, а також володіння професійно-комунікативними вміннями, які забезпечують можливість участі в діалозі культур з представниками інших країн.

Зокрема, в “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” наголошено, що „державна повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється ... Виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу” [144].

У зв'язку з цим змінюються і функції майбутнього вчителя ІМ, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих умов метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівця у вищій школі, що актуалізує проблему такої організації навчального процесу у ВНЗ, яка б дозволила з найменшими витратами часу сформувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності [89, с. 5].

Сьогодні студент ВНЗ має багато можливостей професійного обміну з представниками інших культур не тільки для підвищення власного рівня володіння ІМ, але й з метою вивчення зарубіжного досвіду, обміну культурними надбаннями своєї країни, ВНЗ тощо.

Незважаючи на значну кількість досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів різних профілів (Є.Ю. Азбукіна,



О.Є. Антонова, О.І. Артамонова, А.О. Вербицький, С.С. Вітвицька, О.О. Галицьких, Т.Є. Гура, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Б.П. Ковальов, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, Л.В. Панова, О.М. Пехота, Г.О. Полякова, Н.Л. Сеньовська, А.М. Старєва, С.О. Терно, М.М. Фіцула, та ін.) [2;9; 10; 28; 31; 35; 43; 59; 99; 111; 150; 161; 169; 174; 177; 202; 215; 223; 237] та безпосередньо майбутнього вчителя іноземної мови (О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, О.А. Гончарова, Г.А. Гринюк, П.Б. Гурвич, О.М. Демченко, В.О. Калінін, Л.В. Калініна, І.О. Луценко, Н.О. Морська, С.Ю. Ніколаєва, С.Г. Носирєва, Т.І. Олійник, О.Є. Олексюк, В.В. Панчук, Ю.І. Пасов, Л.П. Пуховська та ін.), питання визначення сутності цього процесу та його структури в науково-педагогічній літературі не має однозначного трактування [39; 44; 52; 89; 90; 128; 138; 151; 156; 162; 164; 183].

Аналіз зарубіжної педагогічної літератури, зокрема робіт Р. Ладо (R. Lado), Р. Болайто (R. Bolitho), П. Боксера (P. Boxer) Дж. Брауна (D. Brown), Дж. Хармера (J. Harmer), Ч. Локхарта (Ch. Lockhart), С. Крамша (C. Kramersch), Р. Марзано (R. Marzano), А. Прітчарда (A. Pritchard), Д. Шона (D. Schon), Д. Спаркса (D. Sparks), Д. Старкі (D. Starkey) Р. Олрайта (R. Allwright), М. Уолласа (M. Wallace), К. Цайхнера (K. Zeichner) та ін., також засвідчив, що прагнення вчених спрямовані на пошук нових ефективних форм професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ в умовах ВНЗ. Проте вітчизняні і зарубіжні вчені поділяють думку, що основним напрямом у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя ХХІ століття має стати розвиток творчої особистості, здатної до рефлексії, що потребує не тільки використання надбань, але й подолання догматизму традиційної освіти, появи у студентів нових особистісних якостей, формування вмінь та навичок, необхідних для продуктивної професійної діяльності та творчості упродовж усього життя [258; 260; 261; 271; 278; 279; 280; 285; 289; 290; 291; 307; 312; 313].

З огляду на зазначене, будемо послуговуватися основними ідеями гуманізації та демократизації освіти в Україні щодо впровадження у практику сучасної моделі освіти, яка б орієнтувала майбутнього вчителя на усвідомлення необхідності планувати власний професійний розвиток, перетворюючи його на неперервний процес у контексті визначення сфери майбутньої професійної діяльності у напрямі самостійного індивідуального вдосконалення на засадах саморефлексії. Цим пояснюється поява в педагогічній науці нового напрямку – CPD (continuous professional development) – неперервний професійний розвиток, метою якого є не тільки розвинути у студентів ВНЗ рефлексивну культуру (РК), але й сформувати рефлексивні вміння, вміння визначати цілі й планувати власний професійний розвиток, використовуючи для цього набуті знання, вміння і навички та ефективні технології.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі останніх десятиліть з'явилась низка досліджень, пов'язаних з розробкою наукових основ формування професійної підготовки вчителя, здатного до рефлексії, а саме: *теорія діяльності, розвиток особистості та рефлексії* (В.М. Азаров, О.С. Анісімов, Л.І. Божович, Л.Г. Виготський, Л.П. Пуховська, В.Ю. Стрельніков, Дж. Кеселс (J. Kessels), Б. Костер (B. Koster), Б. Лагерверф (B. Lagerwerf), Т. Уабелс (T. Wubbels) та ін.); *професійна культура спеціалістів* (М.Ю. Ананченко, Г.О. Балл, М.М. Букач, І.Ф. Ісаєв, Н.Б. Крилова, Л.С. Нечепоренко, Д. Хартлі (D. Hartley) та ін.); *формування рефлексії особистості* (А.О. Бізяєва, І.М. Войтик, Н.І. Гуткіна, Т.М. Давиденко, Ю.М. Кулюткін, С.В. Кондартьєва, В.О. Петровський, Г.С. Сухобська, Г.П. Щедровицький, П. Боксер (P. Boxer), Дж. Редфорд (J. Radford), Х. Уіддоусон (H. Widdowson) та ін.); *обґрунтування видів, ознак та функцій рефлексії* (М.І. Гуткіна, Б.П. Ковальов, А.В. Карпов, А.П. Лісниченко, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.); *рефлексивний аналіз педагогічної діяльності* (О.В. Бережнова, І.А. Зязюн, О.В. Кулик,

Ю.М. Кулюткін, В.М. Чайка, Дж. Ван Маннен (J. Van Mannen), П. Гейтс (P. Gates), Дж. Калдерхед (J. Calderhead), Ф. Кортхаген (F. Korthagen), Дж. Річардз (J. Richards) та ін.); *рефлексивна культура самоорганізації педагогічного мислення* (С.Г. Носирєва, М. Цайхнер (M. Zeichner), Дж. Гілфорд (G. Gilford), К. Грант (K. Grant) та ін.).

Проаналізувавши праці вітчизняних та зарубіжних учених, можна зробити висновок, що одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти визначено виховання особистості, здатної до рефлексії, самоосвіти, саморозвитку та самореалізації. Такий спеціаліст повинен вміти критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, аналізувати та прогнозувати свою діяльність, ідентифікувати та усувати недоліки у процесі власної педагогічної діяльності. Однак існує нагальна потреба у роботах, присвячених формуванню РК вчителя ІМ, що стосувалися б усіх компонентів його професійної підготовки. Розглянемо особливості професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ детальніше.

У науковій літературі професійна підготовка тлумачиться як: процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які дозволяють виконувати роботу у певній сфері діяльності [168, с. 482]; запас знань, навичок та вмінь, набутих у процесі навчання практичної діяльності [27, с. 676]; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [167, с. 458].

Слід зазначити, що в педагогічних дослідженнях низка науковців (М.В. Донченко, А.М. Старєва та ін.) поняття “професійна підготовка” ототожнює за змістом з поняттям “професійна освіта” та визначає її як “поглиблене засвоєння наукових основ і технологій обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок та умінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської

діяльності” [205; 222]. Інша група вчених (С. Г. Пішун, О.Б. Павлик та ін.) розглядає професійну підготовку як складну психолого-педагогічну систему зі спеціальним змістом, наявністю структурних елементів, особливостями навчального процесу, специфічними для певної спеціальності знаннями, вміннями та навичками, яка поділяється на фундаментальну, психолого-педагогічну, предметно-методичну, та практичну [160; 176]. Проаналізуємо зазначену класифікацію професійної підготовки в контексті нашого дослідження.

**Фундаментальна** професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає „вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах” [103, с. 10]. Це означає забезпечення майбутнього вчителя ІМ мови базовими знаннями з основних теоретичних дисциплін, що складають основу його професійної підготовки: філософії, історії, соціології, усіх складових лінгвістичної підготовки – мовознавства, стилістики, лексикології тощо.

Зміни полікультурного контексту вивчення ІМ в Європі та Україні зумовлюють необхідність розробки культурно-історичної або соціокультурної теорії освіти, яка, на думку низки вчених (Т.Г. Грушевицької, С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пассова, В.Д. Попкова), містить ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і сприяє самовизначенню особистості [41; 151; 163; 180]. Саме тому ІМ як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості майбутнього вчителя.

Орієнтація стратегії освіти на розвиток культурної та духовно багатішої особистості, зміщення акценту до різноманітних національних культур чітко окреслені в контексті загальнопланетарного глобалізму [252, с. 28]. Одним із проявів глобалізму в освіті в межах європейської цивілізації визначено процес “європеїзації”, який передбачає підготовку нових поколінь європейців

до життя у багатомовній Європі з багатою культурною спадщиною та, відповідно, різноманітним культурним життям; міждисциплінарне знайомство з соціокультурним портретом Європи [89, с.16]. Зазначене пояснює появу міжкультурної філософії, в якій простежуються спроби не лише порівняти, поставити на один щабель усі культури, традиції, але й розташувати їх в одному великому відкритому просторі таким чином, щоб виник полілог культур, їх взаємодія [89, с. 45]. Рефлексія, здобута в процесі теоретичної підготовки фундаментальних знань дозволяє майбутньому вчителю ІМ грамотно окреслити цілі власного самовдосконалення, визначити задачі самостійного поповнення необхідних знань.

**Психолого-педагогічна** підготовка вчителя характеризується вивченням усіх предметів психолого-педагогічного циклу, окрім тих, що належать до циклу методичної підготовки. Дисципліни зазначеного циклу в професійній підготовці вчителя ІМ також мають більш широке тлумачення, ніж для вчителів інших спеціальностей у зв'язку з новим форматом вивчення та викладання ІМ. Цим пояснюється поява нової сфери педагогіки – інтеркультурної, метою якої є вивчення культури та взаємовідносин. Тому інтеркультурна педагогіка визначальною вважає не тільки систему взаємовідносин дітей та юнацтва, але й урахування психологічних механізмів у процесі навчання мови і культури.

**Предметно-методична** підготовка включає оволодіння фаховими дисциплінами, методикою викладання навчальних предметів та методикою проведення позашкільної та позакласної навчально-виховної роботи.

Предметною компетентністю називають „освіченість та авторитетність учителя в галузі науки, представником якої він є, що акумульована в змісті певного предмету, яким має оволодіти учень, з метою забезпечення самостійної діяльності щодо ефективного вирішення творчих завдань” [112, с. 8]. На думку Н.В. Кузьміної, спеціальна компетентність учителя базується на його науковій компетентності, яка складається з двох основних аспектів:

I – знання науки, представником якої він є; II – навички та вміння використовувати наукові знання у практичній діяльності. Такої наукової компетентності достатньо для того, щоб у навчально-виховному процесі виступати на репродуктивному рівні діяльності, тобто в ролі інформатора, джерела знань для інших” [111, с. 90-91]. Предметна спеціальна компетентність свідчить про рівень фахової підготовленості спеціаліста, його здатність виконувати різноманітні професійні функції [73, с. 523]. Таким чином, власне професійно-педагогічна підготовка обов’язковим елементом передбачає навчання майбутніх педагогів методиці викладання.

Методична підготовка в контексті досліджуваної проблеми передбачає, зокрема, формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя ІМ, яка слугуватиме підґрунтям для подальшого розвитку, формування його професійних умінь навчання впродовж життя.

**Практична підготовка** передбачає проходження навчальної та виробничої практик, починаючи з третього семестру [143]. Під час педагогічної практики окреслюються індивідуальні “прогалини” професійної підготовки, стає очевидною відсутність якостей, необхідних і достатніх для повноцінної ефективної роботи в школі. Таким чином, рефлексія сприяє визначенню необхідних особистісних професійних якостей кожного певного студента, що виступає мотивом для оволодіння ними.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ у ВНЗ також слід враховувати, що така підготовка має:

- сприяти професійному розвитку вчителів упродовж усього життя через рефлексію майбутньої фахової діяльності, а також шляхом самооцінювання та співпраці з колегами;
- сприяти доланню усталених стереотипів щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесі як ретранслятора інформації та усвідомленню власної значущості як організатора процесу навчання, що зосереджує особливу увагу на учінні та навчальних досягненнях школярів;

- заохочувати використання інформаційних та комунікаційних технологій задля підвищення ефективності та інтерактивності навчання;
- умотивувувати вчителів до використання ефективних інструментів професійного розвитку, а саме: аналізу урочної та позаурочної діяльності, спостереження уроків, рефлексії та інше [181].

Зважаючи на зазначене вище, можна зробити висновок, що всі компоненти професійної підготовки мають бути спрямовані не лише на засвоєння студентами знань на заняттях, але і на розвиток навичок самостійної професійної підготовки. Самостійна робота та автономне навчання, що вимагають постійного оцінювання власних професійних вмінь та навичок, передбачає наявність у майбутнього вчителя ІМ здатності планувати й аналізувати власну професійну діяльність та діяльність потенційних колег, усвідомлювати значущість реалізації принципів рефлексивної практики, визначати цілі професійного розвитку, розробляти індивідуальний план самонавчання та подальшого професійного розвитку. Представимо зазначене схематично (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ

Враховуючи сучасні потреби суспільства у володінні іноземними мовами на якісно новому рівні та підготовку шкільного учителя нового покоління, здатного здійснювати рефлексію власної діяльності, Міністерство освіти і науки України спільно з Британською Радою в Україні започаткували проект “Шкільний учитель нового покоління”, який передбачав вивчення сучасного стану підготовки майбутнього вчителя ІМ в Україні та визначення його відповідності вимогам часу.

На етапі допроектного дослідження було проаналізовано чинні навчальні плани ВНЗ, які передбачають професійну підготовку майбутнього вчителя ІМ за чотирма складовими: мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та методичною.

*Мовна* підготовка майбутнього вчителя ІМ спрямована на створення умов для формування комунікативної компетентності студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності на необхідному рівні. Вона представлена в навчальних планах такими дисциплінами як “Практичний курс іноземної мови”, “Практична фонетика”, “Практична граматики” та ін.

*Лінгвістична* підготовка майбутнього вчителя ІМ орієнтована на оволодіння студентами теоретичними знаннями щодо системи ІМ і вміннями застосовувати їх на практиці. До лінгвістичної складової входять такі дисципліни як “Лексикологія”, “Історія іноземної мови”, “Теоретична граматики”, “Теоретична фонетика”, “Стилістика” та ін.

Дисципліни *психолого-педагогічної* складової передбачають оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними вміннями для здійснення педагогічної діяльності. До цієї складової входять такі дисципліни як “Педагогіка” (“Загальні основи педагогіки”), “Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності” та ін.

Дисципліни *методичної* складової навчального плану забезпечують оволодіння студентами теоретичними знаннями методики навчання ІМ та вміннями творчо застосовувати їх у процесі педагогічної діяльності. До неї



входять такі дисципліни, як “Методика викладання іноземних мов у ЗНЗ”, спецкурси з методики викладання ІМ [247, с. 6-7].

Допроєктне дослідження показало, що, незважаючи на те, що у навчальних планах освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” наявні мовна, лінгвістична, психолого-педагогічна та методична складові, останні дві складові мають найменшу частку: психолого-педагогічна – в середньому 6%, методична – в середньому 3% від загального обсягу навчальних годин, що є недостатнім для здійснення професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ на належному рівні. Зазначене свідчить про необхідність оновлення психолого-педагогічної та методичної складової професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ відповідно до нинішніх вимог.

У зв'язку з цим слід визначити основні принципи професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ:

- *принцип безперервності освіти* (поєднання базової та подальшої підготовки до трудової та суспільної діяльності в єдиний, цілісний освітній процес, який сприяє формуванню стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та вдосконаленні практичних умінь і навичок) [37, с. 32];
- *принцип інтегративності* (планування безперервного процесу підготовки, що відбувається по висхідній лінії як інтегративне ціле відносно самостійних складових) [35, с. 26];
- *принцип гуманізації* (зміщення акцентів з організації професійної підготовки (методів, форм, способів) на суб'єкт професійної підготовки (студента), що передбачає урахування особистісних цілей та інтересів майбутніх фахівців, наповнення олюдненим змістом навчальних дисциплін, застосування активних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, розвитку самоконтролю і самооцінки студентів) [38, с. 71];
- *принцип самостійності* (забезпечення можливостей самостійно визначати траєкторію оволодіння професією; стрижнем самостійної роботи

студента є наявність пізнавальної задачі та способу її розв'язання без прямої допомоги з боку викладача або з мінімальним його втручанням, при цьому самостійна діяльність студента завжди спрямована на перехід від способу відтворення до принципово іншого – творчого вирішення завдань) [157];

- *принцип креативності* (готовність до змін у власному педагогічному стилі, варіативності у викладанні; розвиток креативності та уяви як невід'ємні складові педагогічного процесу) [240, с.320];

- *принцип соціокультурної спрямованості* (самостійна робота майбутніх учителів з автентичними джерелами – країнознавчий та лінгвокраїнознавчий компонент покликаний створювати мотивацію та інтерес до країнознавчої тематики, культури і традицій країни, мова якої вивчається, формувати у студентів ціннісне ставлення до мови як культурного феномена та стимулювати сприйняття й рефлексію власних цінностей);

- *принцип рефлексії* (формування не безособистісної ролі вчителя, який обмежується підбором навчального матеріалу та ефективних шляхів його викладання, а вчителя-творця, інтелектуально спроможної особистості, що постійно розвивається. В межах даного підходу процес рефлексії полягає у ретроспективному усвідомленні творчої або співтворчої діяльності й переосмисленні її змісту [192].

Оскільки формування рефлексії є складовою усіх компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя, розглянемо їх співвідношення. Зважаючи на характеристики фундаментального компонента професійної підготовки і на те, що від правильної постановки цілі залежить результат, першорядною рефлексією, яка передує пізнанню, є **рефлексія на цілепокладання**. Правильно визначити її – означає відповідно “запрограмувати” власну діяльність. Рефлексія на цілепокладання має такі характеристики:

- **прямий аналіз** – цілепокладання від визначення актуального стану педагогічної системи до запланованої прикінцевої мети [39, с.26]. Для

вчителя ІМ це свідчить про необхідність оволодіння навичками – визначення й урахування майбутнім учителем цілей навчання ІМ потенційних учнів, а також оволодіння власною професійною компетентністю на рівні С1-С2, згідно з Рекомендаціями Ради Європи;

- зворотній аналіз – цілепокладання від прикінцевого стану до актуального [39, с.26]. Учитель повертається на етап прогнозування та аналізує співвідношення власних можливостей і зовнішніх умов: аналізуються навички, педагогічні дії, зміст педагогічної діяльності;

- цілепокладання від проміжних цілей за допомогою прямого і зворотного аналізу, що реалізується в умінні свідомо контролювати результати діяльності і рівень власного розвитку, особистісного руху: сформованість таких важливих якостей, як реактивність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно значущих знань, умінь і навичок [89, с. 19]. Важливим у даному випадку є розуміння результатів своєї діяльності та відповідальність за неї, пізнання самого себе та самореалізація у професійній діяльності.

Психолого-педагогічний та предметно-методичний компоненти професійної підготовки вимагають сформованості певних рефлексивних умінь, передусім – **умінь самоаналізу**. Якщо у майбутнього вчителя вміння самоаналізу не є достатньо сформованими, його внутрішній світ стає відстороненим від його професійної діяльності та духовного вдосконалення. Така відстороненість у першому випадку, виявляється у невмінні самостійно приймати рішення (ініціатива у прийнятті рішень передається потенційним учням та колегам), проявляти активність, яка полягає у цілеспрямованій поведінці тощо. У другому випадку слушною є думка Б.З. Вульфова: “Уся педагогіка – сфера духовного, а вчительська діяльність професійно духовна за своєю суттю, включаючи здатність бачити себе, власну соціальну роль у становленні дітей” [34, с. 29].

Відсутність або недостатня сформованість таких умінь робить учителя повністю залежним від зовнішніх факторів – стимулів, обставин, що перетворює його у функціонера та виконавця чужої волі. Формування вмінь самоаналізу майбутнього фахівця дає можливість творчого професійного зростання. Саме вміння самоаналізу сприяють формуванню готовності до ефективної професійної діяльності та професійного зростання, оскільки потенційний учитель не користується лише єдиним способом дій у процесі професійної підготовки. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється конкретними ситуаціями, що вимагають обдумування, усвідомлення, здійснення відповідних адекватних дій. Майбутній учитель повинен завжди діяти осмислено й відповідально, тому формування у студентів умінь самоаналізу стає особливо актуальним завданням у контексті їх професійної підготовки та розвитку РК.

Практичний компонент професійної підготовки вимагає формування ще однієї групи рефлексивних умінь – контрольних, які забезпечують взаємозв'язок її результатів та цілей, впливаючи на активність майбутнього вчителя, свідомість його дій, досягнення позитивних результатів і вимагає цілеспрямованого поступового формування. У такому розумінні доречно говорити про вміння **самоконтролю**. О.Ю. Азбукіна під рефлексивним самоконтролем розуміє таку діяльність суб'єкта пізнання, у процесі якої він на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності виконує внутрішній контроль здійснюваних або здійснених дій. [2, с. 82]. Майбутній учитель, звикаючи до здійснення такого самоконтролю, стає менш залежним від впливу зовнішніх факторів та обставин, формує адекватну самооцінку, усвідомлює свої позитивні та негативні риси характеру, сторони діяльності та спілкування і може свідомо впливати на процес власного професійного становлення. Якість рефлексивної підготовки майбутнього вчителя взаємопов'язана з рівнем сформованості вмінь рефлексивного самоконтролю, в основі яких полягає самоспостереження мисленнєвих дій на шляху

досягнення мети. Таке вміння пов'язане з мисленням, що сприяє формуванню його універсальних характеристик, спрямованих на досягнення максимальної відповідності результату еталону, до якого має прагнути майбутній учитель.

Однак усі розглянуті вище компоненти професійної підготовки вчителя ІМ, здатного до рефлексії, передбачають наявність певних якостей такого вчителя, які можна представити як єдність шести складових, що містять:

- сукупність професійно-рефлексивних цінностей;
- специфічний спосіб професійно-рефлексивної діяльності;
- прояв професійно-рефлексивної творчості;
- творчу самореалізацію сутнісних сил особистості (волі, почуття, розуму, духовних орієнтацій, світогляду);
- сформованість рефлексивної позиції [85, с. 159];
- здатність до освіти впродовж життя.

Надамо характеристику деяким складовим, що стосуються професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ. Перед учителем ІМ у процесі його професійно-педагогічної діяльності постійно виникають завдання, що вимагають рефлексивної оцінки, усвідомлення та осмислення професійної дійсності: вивчення ІМ з першого класу, вивчення другої ІМ з п'ятого класу, введення елективних курсів з ІМ у старшій школі. Цінності можуть розглядатися в якості своєрідних життєвих орієнтирів (визначення напрямку і прикінцевої мети діяльності особистості, що дає змогу пояснити конкретні аспекти власного мислення і поведінки) та професійних орієнтирів (спрямованість вчителя на зміст, основу і сутність педагогічної діяльності, її цілі та засоби), з якими вчитель співвідносить власну діяльність і які він продукує. Продукування цінностей ми розглядаємо як рефлексивний процес, що вимагає від майбутнього вчителя ІМ поповнення знань, культурної переорієнтації на викладання ІМ в різних типах шкіл тощо.

Взаємозв'язок понять професійної культури, рефлексивної діяльності та діяльності в цілому є очевидним, оскільки в процесі професійної

діяльності створюються, відпрацьовуються та закріплюються технології та приклади рефлексивної діяльності. А рефлексивний компонент, у свою чергу, визначає розвиток найбільш пріоритетних, перспективних та необхідних видів професійної діяльності, які дозволяють вчителю сформувати власну рефлексивну позицію. У межах нашого дослідження такий компонент є необхідним для підготовки вчителя, здатного формувати соціокультурну компетентність у своїх потенційних учнів, навчати другій ІМ на основі першої, використовувати моделі комунікативного особистісно орієнтованого навчання тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна стверджувати, що цінності професійної та рефлексивної діяльності, технології їх втілення в процесі організаційної взаємодії стають факторами розвитку особистості лише в умовах творчості. Майбутньому вчителю ІМ необхідно, передусім, усвідомити та здійснити рефлексію професійної діяльності як творчого процесу. Крім того, ми вважаємо, що власне і творчість необхідно розглядати з рефлексивних позицій, тому що прояв творчих складових РК залежить від готовності вчителя до творчості, реалізації його творчого потенціалу, який слугує умовою та засобом реалізації сутнісних сил майбутнього вчителя. Для того, щоб розвинути власний творчий потенціал, майбутньому вчителю необхідно розвивати в собі такі якості, як ініціативність, прагнення максимально використовувати наявні можливості оволодіння новими знаннями, навичками та вміннями, бажання рухатися вперед тощо.

Досліджуючи закономірності та механізми формування рефлексивного компонента, необхідно враховувати внутрішній потенціал майбутнього вчителя, розуміння сутності якого базується на філософських та педагогічних вченнях про природні й набуті якості творчої особистості. У межах теми нашого дослідження це означає становлення та реалізацію особистісно-

професійного, у тому числі творчого потенціалу майбутнього вчителя ІМ, його вміння навчати, використовуючи технології XXI сторіччя.

Наступною характеристикою вчителя, здатного до рефлексії, є сформованість у майбутнього вчителя рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності), що відображає навички й уміння аналізу інноваційного процесу навчання ІМ, його коригування, прогнозування подальшого розвитку, уміння передбачати можливі потреби і проблеми у процесі професійної діяльності тощо. Крім того, це – усвідомлення здатним до рефлексії вчителем творчої спрямованості даного виду діяльності і мобілізації всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо освоєння інновацій. Таким чином, учитель ІМ, здатний до рефлексії – педагог, який здійснює постійний аналіз і дослідження власного досвіду, наявність та дотримання усіх зазначених вище складових рефлексивного компоненту і робить його таким.

Визначальною характеристикою вчителя зі сформованими рефлексивними здібностями є його здатність до освіти впродовж життя, що відбувається в різних умовах: формально (у навчальних закладах) та неформально (на робочому місці і в соціальному житті) [62]. Можливість навчатися впродовж усього життя стає все більш важливою для країн, які прагнуть бути конкурентоспроможними на світовій освітній арені, у тому числі, і для України. З огляду на концепцію освіти впродовж життя мають домінувати продуктивні, активно-творчі методи навчання з метою надання не тільки знань, але й досвіду їх самостійного засвоєння. Елементами освіти впродовж життя є формування готовності вчителя ІМ до досвіду самоосвітньої діяльності, самостійного здобуття й засвоєння знань, переорієнтація з процесу на результат і якість освіти. Така освіта сприяє адаптації вчителя ІМ до нових соціально-економічних умов, що висуваються перед ним, є провідним чинником його зростання, а також дає можливість учителю самостійно конструювати індивідуальний “освітній маршрут” з

урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів сучасного суспільства.

Застосування виділених нами складових рефлексивного компонента професійної підготовки дозволить майбутньому вчителю ефективно виконувати педагогічну діяльність. Представимо зазначене схематично (рис. 1.2.):



*Рис. 1.2. Структура рефлексивного компонента професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ*

Підсумовуючи викладене, можемо стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя ІМ є складним процесом, який спирається на рефлексію вчителя і в основі якого лежить рефлексивний компонент.

Отже, розглянувши сутність рефлексії та визначивши структуру рефлексивного компонента професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ, перейдемо до аналізу рефлексивної культури як складової професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, чому і присвячено другий параграф цього розділу.



## **1.2. Філософсько-педагогічні засади формування рефлексивної культури як складової професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови**

Як було зазначено у попередньому параграфі, сучасній школі необхідний новий учитель, який усвідомлює актуальні педагогічні задачі й володіє засобами їх вирішення, здатний розуміти себе та своїх потенційних учнів, прагнути до неперервного професійного розвитку та вдосконалення практичної діяльності. Зазначене вимагає наявності розвиненої РК, що забезпечує спроможність адаптуватися до змін у професійній діяльності.

Логіка нашого подальшого дослідження вимагає детального розгляду поняття “рефлексія”, покладеного в основу рефлексивної культури. Розглянемо це поняття з позиції професійної підготовки фундаментальних наук.

Першими, хто розглядав сутність процесу рефлексії, були давньогрецькі філософи, які вбачали призначення рефлексії у самопізнанні людини. Так, Платон наголошував на важливості самопізнання у зв'язку з вихованням такої якості як розсудливість, яку він визначав як знання самого себе. Аристотель розумів під рефлексією властивість божественного розуму, здатного віднайти єдність предмету знання і знання, тобто мислимого і думки.

З часом поняття рефлексії поширилось, що було пов'язано з однією з найважливіших проблем філософії нового часу – проблемою обґрунтування джерела знань людини. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на змісті власних думок, відволікаючись від усього зовнішнього, тілесного. На думку вченого, знання про самого себе є єдиним достовірним знанням, що стає основою для подальших розмірковувань про існування Бога, властивості фізичного світу. Дж. Локк розглядав рефлексію як внутрішній досвід, що є основним джерелом знань, на відміну від

зовнішнього досвіду, що спирається на сприйняття зовнішнього світу органами чуття [126, с. 7-8].

Один з напрямків аналізу феномену рефлексії у філософії пов'язаний з етапами становлення самосвідомості людини в цілому. Так, Г. Гегель виділив три форми рефлексії: припускаючу, порівнюючу, визначаючу, серед яких припускаюча виявляє найперші ознаки самостійності суб'єкта у процесі його життєдіяльності; вперше розмежовує тотальне, відчутне “Я” і “не Я”. Порівнююча рефлексія забезпечує розпізнання суб'єктом себе у світі й ототожнення себе з ним. Визначаюча рефлексія виявляє неспівпадіння і протилежність “Я” (суб'єкт) і “не-Я” (об'єкт). Г. Гегель визнавав рефлексію як необхідний компонент пізнавального процесу, вбачаючи в ній рушійну силу розвитку духу людини. Оскільки на сучасному етапі майбутній учитель ІМ має справу з іншомовною культурою, особливий інтерес викликає робота В.С. Біблера “От Наукоучения к Логике Культуры” (1991), в якій автор привертає увагу до трактування “культури як самодетермінації”, припускаючи, що вже вихідне визначення культури є імпліцитним змісту поняття “рефлексії” [187, с. 156]. За В.С. Біблером, “У новий час рефлексія охоплює позитивно-наукові поняття, є осмисленням їх дійсного змісту та зверненням до себе” [14, с. 141]. У контексті нашого дослідження зазначене положення тлумачимо таким чином: у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ увага має акцентуватися на усвідомленні відмінностей рідної української культури і культури країни, мова якої вивчається, виробленні толерантного ставлення до особливостей різних культур і, зрештою, вияві поваги до іншомовної культури.

Отже, з **філософської** точки зору *рефлексія* досліджується на рівні самосвідомості та самооцінки. Так “самосвідомість”, – наголошує О.Г.Спіркін, – це “усвідомлення й оцінка людиною власних дій та їх результатів, думок, почуттів, інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті. Самосвідомість – констатуюча

ознака особистості, що формується разом із становленням останньої” [214, с. 383].

У психології *рефлексія* визначається як процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів. Характеристики рефлексії з позиції її трактування як реалізації нормативно-методологічних способів діяльності психологічно вивчається в роботах В.Б. Родоса, О.С. Анісімова, О.Л. Ємельянова, а також І.І. Ільєсова та І.Л. Можаровського, І.С. Ладенко. Психологи виділили різні аспекти рефлексії, які є значущими для професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ [8; 67; 83; 120; 193].

Так, одна група вчених (Н.Г. Алексєєв, Н.В. Дорофєєва, О.Л. Ємельянов, С.Д. Неверкович, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицький та ін.) виокремлює *кооперативний аспект* рефлексії, в межах якого вона є “вивільненням” суб’єкта від процесу діяльності, його “вихід” до зовнішньої позиції [3; 58; 67; 146; 142; 197; 248]. У цьому трактуванні особливе значення мають результати рефлексії як діяльності з рефлексування, а не її процесуальні механізми або індивідуальні відмінності. Цей аспект є актуальним під час аналізу суб’єкт-суб’єктних видів діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій та групових ролей суб’єктів, а також кооперації їхніх спільних дій. У професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ – це врахування позицій ВНЗ, методистів, педагогів щодо професійної діяльності майбутнього вчителя, особистісних знань, умінь і навичок, думок студентів, ставлення шкільних учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Інша група вчених (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, І.М. Войтик, К.Є. Данилін, В.П. Зінченко, М.М. Карнелович, В.О. Лефєвр, Б.Г. Мещеряков, О.В. Петровський та ін.) виокремлює *комунікативний аспект*, у межах якого рефлексія розглядається як важлива складова розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття; специфічна якість пізнання людиною людини [7; 18; 32; 49; 79; 92; 122; 135; 171]. У площині

нашого дослідження цей аспект набуває особливого значення, тому що оцінка професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ розглядається всіма учасниками педагогічного процесу у двох площинах – як знавця ІМ і як педагога. На зазначений аспект рефлексії впливає й спілкування з носіями мови та їх оцінка.

Третя група вчених (Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, І.С. Ладенко, М.І. Михнюк, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, та ін.) визначає значущість *особистісного аспекту* рефлексії, в межах якого основним завданням особистості є не лише прояв переосмислення кожного розвиненого людського “Я” його підструктур (типу “я” – фізичне тіло, “я” – біологічний організм, “я” – соціальна істота, “я” – суб’єкт творчості тощо), але й інтеграції “я” до неповторної цілісності [3; 47; 120; 136; 200; 201]. Зазначене знаходить своє відображення у побудові нових образів себе в результаті спілкування з іншими людьми й активній діяльності, що реалізується відповідними вчинками. Особистісний аспект передбачає уміння майбутнього вчителя ІМ реалізувати власний лінгвістичний та професійно-методичний потенціал у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що засвідчить його унікальність й надасть можливість сформувати власний педагогічний “почерк”. Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що рефлексія є не тільки знанням і розумінням самого себе, але й усвідомленням того, як інші розуміють і сприймають цю особистість, її емоційні реакції і когнітивні уявлення.

У **педагогіці** *рефлексія* тлумачиться як процес усвідомлення чогось за допомогою вивчення і порівняння. У широкому практичному значенні рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних ставлень до навколишнього світу. М. М. Карнелович зазначає, що “саме здатність до рефлексії забезпечує можливість індивіда інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб’єкта поведінки та функцію об’єкта управління” [93, с.54].

Г. П. Щедровицький розглядає рефлексію у контексті діяльності з позиції засобів теорії діяльності у двох аспектах: як процес і особлива структура в діяльності; як принцип розгортання схем діяльності. Останнє передбачає формулювання відповідних формальних правил, спрямованих на конструювання моделей теорії діяльності, з одного боку, і представлення власне рефлексії як механізму й закономірності звичного перебігу діяльності – з іншого [248, с.219]. Це означає, що здійснюючи рефлексію, майбутній учитель ІМ має розглядати власну діяльність не лише як знавець мови, але і як особистість, педагог ІМ, ретранслятор культур, психолог, партнер по спілкуванню тощо, тобто усвідомлювати ті ролі, які він має виконувати під час роботи в школі.

Учені-педагоги розрізняють *професійну* (Ю.М. Кулюткін, Л.О. Кунаковська, Л.В. Панова та ін.) [115; 118; 161] та *педагогічну* (Б.З. Вульфів, Г.Г. Єрмакова, А.В. Петровський, В.Н. Харкін та ін.) [33; 34; 69; 172] рефлексії. На думку першої групи вчених, *професійна рефлексія* є співвідношенням себе, можливостей власного “Я” з тим, чого вимагає обрана професія. Це постійний процес внутрішніх сумнівів, дискусій із самим собою, зіставлень своєї діяльності та власних можливостей з потребами обраної професії та власним уявленням про неї. Для професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ важливе значення має розвиток професійної рефлексії як особистісної якості, властивості мислення, умови, необхідної для творчої самореалізації, професійної майстерності та накопиченого педагогічного досвіду.

Друга група педагогів розглядає *педагогічну рефлексію* як таку, що безпосередньо пов’язана з особливостями педагогічної роботи і власним педагогічним досвідом. У даному випадку майбутній учитель усвідомлює цілі та структуру своєї діяльності, способи та засоби її оптимізації. Педагогічна рефлексія сприяє визначенню у виборі, доцільності власного рішення, зміні цільових установок на передпрофесійному етапі. Професійна

рефлексія в операційному значенні допомагає зрозуміти не лише те, що робить хороший учитель, але і як саме він це робить. “Учитель повинен дослідити власну конкретну ситуацію, поведінку, методи, прийоми, дії, ефективність їх досягнення”. “Здійснювати рефлексію – означає постійно запитувати себе: що я зараз роблю і чому?” [111, с. 48].

На думку вчених, педагогічна рефлексія є вищим проявом рефлексивної діяльності педагога й передбачає наявність таких критеріїв: *достатності рефлексивних знань*, показниками якого є проблемність та конфліктність; *ставлення педагога до педагогічної рефлексії*, що визначається усвідомленням її цінностей та перетворюваності; *власної рефлексивної поведінки педагога*, що характеризується особистісно орієнтованою, професійною адекватністю. В якості показників рівнів розвитку власної рефлексивної поведінки слугує технологічність та цілісність (Г.Г. Єрмакова) [69, с. 14].

Окрім виділених у психології кооперативного, комунікативного та особистісного аспектів, учені-педагоги (Л.Ф. Берцфаї, Л.Л. Гурова, А.З. Зак та ін.) виокремили ще інтелектуальний аспект рефлексії [13; 46; 76]. На думку науковців, *інтелектуальний аспект* рефлексії визначає її як уміння суб'єкта зазначати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Предметом інтелектуального аспекту рефлексії є знання про об'єкт і способи взаємодії з ним. Майбутній учитель фіксує значущі моменти інтелектуального пошуку, спроби зрозуміти їх сенс у розв'язанні актуальних педагогічних задач, оцінює прийняті стратегії та перспективи, виробляє орієнтири подальшого пошуку вирішення проблеми, передбачає майбутні кроки тощо. Інтелектуальна рефлексія є фактором організації мислення через визначення пізнавальної активності майбутнього педагога, вияв і фіксацію розривів, оцінювання їх “розміру”, а також добір, реалізацію способів їх конструктивного подолання. Вона починається не з невпевненості, а з сумніву випадку, коли звичні прийоми і стратегії виявляються

неефективними [213]. У цьому розумінні рефлексія розглядається в інтелектуальному аспекті як усвідомлення основ та способів розумових дій, що, у свою чергу, характеризує майбутнього вчителя ІМ як особистість, здатну визначати причини педагогічних проблем, що виникають у процесі професійної діяльності в школі, орієнтуватися в них і знаходити правильні рішення.

У **лінгвістичній науці** першим дослідником, хто привернув увагу до проблеми рефлексії в мовному процесі, був І. Бодуен де Куртене. Учений заперечував ототожнення психіки і свідомості, послідовно протиставляючи “мовне мислення” і “мовне мовлення”, які, у свою чергу, відрізняються настільки, наскільки знання фізіологічних процесів відрізняються від їхнього здійснення [19, с. 52].

Інші дослідники-лінгвісти розглядають мовну рефлексію у двох аспектах: поверхневому, який містить погляди на мову, характерні для певної мовної спільноти чи окремих суспільних верств; глибинному, що реалізується у мовній поведінці, а саме – в активному відборі правильних мовних варіантів за рахунок інших варіантів, що сприймаються, відповідно, як непридатні [254, с. 143]; визначають її як здатність замислюватися над своїм мовним чуттям, осмислення власної мовленнєвої діяльності [204, с. 21]; процес відбирання граматичної одиниці, що передбачає не лише усвідомлення і тлумачення граматичного смислу та його віднесення до прагматики висловлення, але й мотивацію цього включення [71].

П.Я. Гальперін, О.Б. Сиротініна вважають мовну рефлексію одним з основних критеріїв розмежування типів мовленнєвої культури, здатністю мовця не лише до грамотного мовного автоматизму, а й до свідомої мовної творчості [36; 204]. Для майбутнього вчителя ІМ лінгвістична рефлексія є надзвичайно важливою, адже вона допомагає “відчути” мову, розуміти її лінгвістичні, граматичні та фонологічні особливості й донести їх до своїх потенційних учнів. Сутність лінгвістичної рефлексії полягає у виявленні

основ лінгвістичних знань, у розумінні того, як розвиваються ті чи інші лінгвістичні знання чи уявлення. Учені довели, що лінгвістична рефлексія майбутнього вчителя передбачає наявність трьох рівнів:

1. Нижчий рівень (відповідно, “нульовий” рівень рефлексії), який складають пасивні, нереклексивні форми. Їх існування пов’язане з тим, що деякий комплекс уявлень про мову можна виявити в самій системі мови й мовлення.

2. На середньому рівні відбувається мовна рефлексія, здійснюється власне метамовленнєва діяльність. У носія виникають судження про мову, її структуру, елементи та властивості. Важливим фактором, що викликає метамовну рефлексію є зіткнення з іншими мовами. Це може бути як спілкування з іноземцями, так і вивчення другої ІМ: “коли людина починає вивчати ІМ, вона замислюється над її структурою”. Як рідна мова, так і інші мови певним чином оцінюються.

3. Найвищим рівнем відображення мови у свідомості, максимальним ступенем рефлексії є теоретизування. Це своєрідна “проекція науки про мову”, оскільки свідомий збір, аналіз та узагальнення мовних факторів є дуже близькими до наукової діяльності [204, с.20].

Аналіз робіт зарубіжних учених засвідчив, що **“рефлексія”** визначається ними як: найважливіший інструмент діяльності вчителя, планування та передбачення своїх дій (Дж. Д’юї (J. Dewey)); основа ефективного навчання та найважливіша частина процесу навчання та шкільної практики (К. Цайхнер (K. Zeichner)); складне багатоконпонентне явище, яке містить когнітивні та афективні складові (Л. Вальверде (L. Valverde), Дж. Ван Маннен, (J. VanManen)); мистецтво вирішення проблем (К. Грант (C. Grant)); критичний компонент навчання (У. Стевік (W. Stevick)); усвідомлення власних стратегій навчання Дж. Редфорд (J. Radford); аналог дивергентного мислення (П. Боксер (P. Boxer)); складова



професіоналізму викладачів і одна з якостей успішних студентів (М. Флоуер (M. Flower)) [63; 260; 270; 273; 286; 293; 304; 305; 310].

Дж. Гор (J. Gore) об'єктом рефлексії вважає ефективність навчальних стратегій у досягненні поставлених цілей, а використання рефлексії у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя – гарантом того, що майбутній учитель отримає корисну звичку аналізувати процес викладання для того, щоб стати високо технологічним професіоналом [269, с. 574]. М. Уоллес (M. Wallace) стверджує, що рефлексія не лише здатна забезпечити краще розуміння задач та наслідків власних дій у процесі викладання, але й створити необхідне мотиваційне поле і реальну можливість для поповнення нових знань і навчальних технологій [306, с. 132]. Дж. Калдерхед і П. Гейтс (J. Calderhead & P. Gates) розглядають рефлексію як засіб досягнення цілей освітніх програм для системи педагогічної освіти [263, с. 92].

Оскільки поняття “рефлексія” є одним з базових у нашому дослідженні, вважаємо за необхідне конкретизувати його сутність. З метою створення єдиного робочого визначення поняття, враховуючи неоднорідність його трактувань, нами було використано контент-аналіз як основний метод дослідження, який виявив різноманітність підходів у змістовому розгляді аналізованого поняття та довів складність його утворення.

У межах контент-аналізу нами було виокремлено категорійні ознаки рефлексії та проаналізовано поширеність їх використання в педагогічній літературі, зокрема у наведених вище тлумаченнях; визначалася тема, завдання та гіпотеза контент-аналізу; складено вибірку (див. дод. А).

- **Тема:** Рефлексія.
- **Завдання:** Сформулювати обґрунтоване визначення рефлексії.
- **Гіпотеза:** Рефлексія – цездатність індивіда до осмислення, критичного переосмислення та аналізу особистісного досвіду власної діяльності, що забезпечує професійне та особистісне зростання.

➤ **Вибірка:**45 визначень поняття “рефлексія” різних вітчизняних та зарубіжних авторів.

Контент-аналіз досліджуваного поняття та попередній розгляд науково-педагогічної літератури виявили, що рефлексія розглядається широким колом наук – філософією, психологією, педагогікою, лінгвістикою тощо. Такий розлогий спектр наукових галузей спричиняє не менш широкий набір тлумачень поняття рефлексії.

Дослідження виявило суперечливість поглядів на розуміння аналізованого поняття “рефлексія”: більшість учених (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, Р. Декарт, М.М. Карнелович, Р.С. Німов, Г.О. Полякова, О.Б. Сиротініна, В.І. Слободчиков) вважають її *здатністю людини* до переосмислення (23,2%), що можна розуміти як уміння аналізувати та реконструювати план побудови власних думок, уміння виокремлювати склад і структуру такого плану [48; 92; 148; 153; 177; 184; 204; 207]. Інша частина дослідників (В.В. Краєвський, І.В. Мельничук, І.М. Семнов, С.Ю. Степанов, М.О. Холодна) розглядають дане поняття як *форму* організації діяльності (9,3%), що може тлумачитися нами як форма знання про себе, власну діяльність або психічного відображення, спрямоване на осмислення власних дій [109; 133; 200; 201; 239]. Науковці О.Л. Ємельянов, В.Т. Лободін, Б.Г. Мещеряков розуміють рефлексію як *процес* самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів (6,9%), що, на нашу думку, може ототожнюватися зі здатністю індивіда концентруватися на змісті власних думок [67; 125; 135]. Ще одна група дослідників (Г. Гегель, О.В. Карпов, Дж. Калдерхед (J. Calderhead), П. Гейтс (P. Gates) визначають рефлексію як *засіб* досягнення цілей (6,9%) [42; 95; 263] та *якість* особистості (Б.З. Вульфов, В.О. Метаєва, В.М. Розін) (6,9%), від яких може залежати успішність виконання особистістю професійної діяльності [33; 134; 194]. Таке розуміння рефлексії акцентує увагу на важливості використання зазначеного механізму у процесі формування професійної компетентності

фахівця, сприяє усвідомленню цілей та структури власної діяльності та шляхів її оптимізації. Узагальнено одержані результати у вигляді таблиці (див. дод. А: табл. А.1, А.2).

Таким чином, використання методу контент-аналізу поняття “рефлексія”, визначеного 45 авторами різних галузей науки, дало можливість виділити певну стійку ознаку зазначеного поняття. У межах контент-аналізу виявлено, що в основу рефлексії покладено *механізм осмислення та переосмислення людиною (фахівцем) внутрішнього світу* (В.В. Давидов, Г.П. Щедровицький, J. Calderhead (Дж. Калдерхед), П. Гейтс (P. Gates) [48; 248; 263] (75%), проте тлумачення даної ознаки різняться. 50% учених (Л.А. Венгер, М.М. Карнелович) вважають, що основу рефлексії складає механізм переосмислення власних предметно-соціальних ставлень до навколишнього світу, що підкреслює урахування можливого сприйняття власної поведінки іншими [92; 184]. Розуміння рефлексії в такому сенсі виражається, з одного боку, в побудові нових образів особистості, що реалізуються у вигляді відповідних вчинків, а з іншого - у виробленні більш адекватних знань про світ з їх подальшою реалізацією у вигляді конкретних дій, є принципом не тільки диференціації в кожному розвинутому й унікальному людському “я” його різних підструктур (типу: “я” – фізичне тіло, “я”- біологічний організм, “я” – соціальна істота, “я” – суб’єкт творчості), але й інтеграції “я” у неповторну цілісність.

Зазначене свідчить, що рефлексія дає можливість переосмислити особистісні стереотипи власного досвіду. З огляду на це, прагнення вирішити завдання творчо проявляється в осмисленні ситуації як життєво важливої, від вирішення якої залежить особистісна самооцінка “я” як здібного або не здатного до творчого здійснення. Таким чином, за допомогою здійснення рефлексії відбувається мобілізація ресурсів власного “я” для досягнення вирішення завдання [156].

Отже, на основі проведеного контент-аналізу та вивчення психолого-педагогічної літератури, підсумовуючи різні підходи щодо сутності категорії “рефлексія” та узагальнюючи досвід науковців, які займалися дослідженням цього поняття, визначаємо *рефлексію* як індивідуальну здатність до самоаналізу, самопізнання у процесі осмислення та переосмислення особистісного досвіду діяльності, що призводить до формування самосвідомості індивіда, а *рефлексію майбутнього вчителя іноземної мови* як професійно важливу якість майбутнього вчителя, яка забезпечує його особистісне зростання через осмислення та аналіз власної професійно-педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі існують різні класифікації рефлексії залежно від критерія, покладеного в основу класифікації. Узагальнимо відомі класифікації у вигляді таблиці:

Таблиця 1.1

### Класифікація видів рефлексії

Автор	Назва рефлексії	Критерії виділення даного виду рефлексії
Ю.М.Орлов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• саногенна</li> <li>• екзистенціальна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- регуляція емоційних станів людини;</li> <li>- глибинні смисли особистості.</li> </ul>
М.І. Гуткіна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• логічна</li> <li>• особистісна</li> <li>• міжособистісна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зміст діяльності індивіда;</li> <li>- розвиток самопізнання;</li> <li>- ставлення до іншої людини.</li> </ul>
С.В. Кондратьєва, Б.П. Ковальов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соціально-перцептивна</li> <li>• комунікативна</li> <li>• особистісна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- переосмислення власних уявлень та думок;</li> <li>- “Я – очима інших”;</li> <li>- усвідомлення та осмислення своїх дій, самопізнання.</li> </ul>
С.Ю. Семенов І.М. Степанов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ситуативна</li> <li>• ретроспективна</li> <li>• перспективна</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивація і самооцінка;</li> <li>- аналіз виконаної діяльності;</li> <li>- роздуми про майбутню діяльність.</li> </ul>
О.С. Анісімов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контрольна</li> <li>• рефлексія під ускладнення</li> <li>• ціннісно-орієнтована</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- незадовільний результат діяльності;</li> <li>- недосягнення цілей діяльності;</li> <li>- система цінностей рефлексії.</li> </ul>

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що, не зважаючи на різні назви видів рефлексії, критерії їх виокремлення, прослідковується зв'язок з індивідуальною самосвідомістю особистості, самоосмисленням або переосмисленням власної діяльності, усвідомленням її недоліків, самопізнанням і розумінням необхідності самовдосконалення. Стає очевидним, що оволодіння майбутнім учителем ІМ рефлексією надасть можливість: розуміти соціально-політичний контекст власної педагогічної діяльності; усвідомлювати той факт, що навчальні задачі необхідно коригувати з урахуванням даного контексту; аналізувати, обговорювати, контролювати й змінювати власну практику викладання ІМ у школі; прагнути до саморозвитку та самостійності, відповідальності за професійне зростання; розробити власну теорію викладання, розуміння базових принципів навчальної практики; сформувати необхідні вміння щодо активності та ініціативності у розробці нових інноваційних технологій, ініціативності впровадження необхідних змін у процесі розвитку системи освіти [156].

Але зазвичай у процесі трансформацій сучасного суспільства звичні схеми поведінки майбутнього вчителя стають невідповідними новим вимогам часу, застарілі “конструкти” перетворюються у гальмуючий фактор. Те що добре діє сьогодні, завтра уже не буде достатнім або навіть потрібним. Тому професія вчителя є творчою діяльністю, а педагог – професіоналом, який здійснює рефлексію, безперервно аналізує власну працю [59, с. 6].

Звідси випливає припущення, що вчитель має бути здатним для того, щоб уміти пристосовуватися до нових умов праці у XXI столітті та відповідати сучасним вимогам, що висуваються до нього. Досліджуючи поняття “вчителя, здатного до рефлексії”, учені визначають його як: учителя, здатного рухатися вперед, переглядати власні методи та прийоми роботи, долати стереотипність і шаблонність, здатного робити свою педагогічну діяльність предметом поглибленого аналізу [16 с. 34]; учня професії з

саморозвитку та творчої самореалізації [13]; професіонала, який думає, аналізує, а також досліджує власний досвід [63, с. 54]; уважного слухача, розумного спостерігача, проникливого співбесідника, “вічного учня своєї професії з невтомною потребою до саморозвитку та самовдосконалення [275, с. 70].

Послуговуючись науковими міркуваннями вчених, можемо стверджувати, що *вчитель, здатний до рефлексії* – це педагог, здатний критично мислити, продукувати та реалізовувати нові ідеї на практиці та навчатися впродовж життя. Такий учитель спроможний на основі власного досвіду конструктивно вирішувати педагогічні задачі, а також створювати стратегії саморозвитку та самовдосконалення. Вчитель зі сформованою здатністю до рефлексії прагне пізнавати себе як професіонала, аналізувати власні думки та переживання, пов’язані з професійно-педагогічною діяльністю, усвідомлює те, як його сприймають й оцінюють учні. Тобто такий вчитель має володіти певним рівнем РК.

Учені довели, що РК, як пізнання і аналіз педагогом власного досвіду та діяльності, є системоутворюючим компонентом його професійної підготовки. Сприймаючи зміни як належне і не вдосконалюючись у процесі педагогічної діяльності, неможливо досягти професійних вершин і стати вчителем, який здійснює рефлексію. Без розвитку РК не може бути вчителя XXI століття [287, с. 129].

З огляду на зазначене вище, вважаємо за необхідне детальніше дослідити поняття “рефлексивна культура”, яка є складним та багатоаспектним феноменом та, на нашу думку, має досліджуватися у “просторі культури”, базуючись на культурологічному підході, що відображає загальнонауковий рівень методології дослідження.

Широкий спектр підходів філософів до дослідження культури – від теологічного до символічного, – підтверджує, що в світовій культурологічній думці нині немає єдиного розуміння культури. Таким чином, її феномен

визначається з позицій: усього, що створено людиною (Р. Олрайт (R. Allwright)); успадковування цінностей, вірувань, естетичних смаків, знань, професійної майстерності (М. Пейдж (M. Page)); комплексу знань, вірувань, законів, моралі та інших аспектів життєдіяльності людини (Г. Браун (H.D. Brown)); загального способу життя народу (Дж. Річардз (J. Richards)); систем знань (Л. Бекстер (L. Baxter)); специфічного способу мислення, поведінки (Т. Еліот (T. Elliot)); системи вирішення проблем (Дж. Редфорд (J. Radford)); досягнення ідеалів вдосконалення людини (Дж. Хармер (J. Harmer)); морального та розумового вдосконалення людства (К. Джегер (K. Jager)); діалогу культур (В. Біблер) [14; 258; 259; 261; 266; 271; 274; 283; 286; 287].

Аналіз теорії культури надав ученим можливість розглядати функціонування культури на шести категорійних рівнях – всезагальному, загальному, особливому, окремому, одиничному та частковому:

- ✓ на першому рівні культура визначається з позицій всезагального як форма буття;
- ✓ на другому – з позицій загального як діалектична єдність матеріального і духовного;
- ✓ на третьому – як професійна культура;
- ✓ на четвертому – як педагогічна культура;
- ✓ на п'ятому – як професійно-педагогічна культура;
- ✓ на шостому – як РК учителя [105, с. 18].

Однак більшість учених з філософської точки зору розглядають культуру як форму буття людини, що спирається на її особливу природу як найвищої істоти на Землі, її пізнавальну здатність та особливість сприймати навколишній світ. Культура розглядається ними у двох взаємопов'язаних та неподільних іпостасях: з одного боку, – враховують фізичну, психічну та інтелектуальну природу людини, а з іншого – те середовище, в якому людина існує, соціум, який її оточує, суспільство, до якого вона належить. “Духовне”

та “матеріальне” в культурі визначають рух думок і волі, поведінки і діяльності людини, результату цієї діяльності [131, с. 326].

Велика кількість філософських позицій у визначенні культури пов'язана з ототожненням цього феномену з конкретними аспектами діяльності людини, її продуктами та способами, творчим потенціалом і духовною енергією, ціннісними регуляторами й якісними рівнями та пояснюється прикладним характером людської діяльності [87, с. 39].

Для вчителя ІМ розгляд культури на рівні цінностей культури власного суспільства та суспільства країни, мова якої вивчається, уможливорює дослідження культури особистості майбутнього вчителя ІМ як суб'єкта педагогічного процесу в контексті формування та розвитку культури особистості в психолого-педагогічному освітньому просторі школи та ВНЗ. При цьому цілісне системне буття особистості майбутнього вчителя передбачає звернення до самого себе, що сприяє автономності, функціональній взаємодії компонентів рефлексії [248, с. 451]. У цьому випадку саме рефлексивність вимагає вирізнення себе як суб'єкта діяльності, що має право вільного вибору предмета (об'єкта), на який спрямовано дію з метою задоволення потреб суб'єкта, виконання його мети.

Мотиваційну функцію у практичній поведінці вчителя ІМ складають переживання, емоційний стан, почуття, які є психологічним субстратом і фундаментом ціннісного ставлення, ціннісного усвідомлення, зумовлених рефлексивністю. Зважаючи на це, з'являється глибше розуміння рефлексивності й культури, її співвідношення із свідомістю особистості, культурою та світоглядом. Вихід у простір самостійної предметно-творчої діяльності під час навчання сприяє розвитку потреби “світоглядної рефлексії”, пов'язаної з усвідомленням системи цінностей щодо її прийняття, перегляду, корекції, обґрунтування власного світогляду й самосвідомості [289, с.28].



Домінанта ціннісно-орієнтаційної діяльності сприяє актуалізації інтересу особистості до всіх світоглядних проблем, особливостей культури [128, с. 118], особистісної позиції та рефлексивних здатностей особистості. Потреба людини, що була сформована в результаті культурогенезу, виходить за межі повторення того, що існує й створює нове, породжує стимули самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення, що, на нашу думку, є основою РК особистості майбутнього вчителя ІМ.

М.І. Лук'янова, розглядаючи РК особистості як **психологічний феномен**, включає в це поняття *здатність творчо осмислювати і долати проблемні ситуації*, виходити з внутрішніх конфліктних станів, уміння набувати нових сенсів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і управляти нею [127]. На думку вчених, РК передбачає здатність особистості на основі вільного вибору та відповідальності за нього здійснювати самодіагностику з метою самопізнання, саморозвитку та творчого перетворення власної діяльності. Розвиток РК особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності [188, с. 181].

На думку В.О. Сластьоніна, РК з позицій **педагогіки** є системоутворюючим чинником професіоналізму вчителя, визначеного сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду та діяльності педагога за допомогою їх переосмислення, висунення інновацій, які ведуть до подолання проблемних ситуацій, що виникають у процесі вирішення професійно-педагогічних задач. Через самопізнання й критичний аналіз власного життєвого досвіду створюється можливість для самовдосконалення, оскільки у рефлексію закладено евристичний принцип: вона виступає як джерело нового знання, передусім, знання самого себе. Рівень розвитку РК є показником професіоналізму вчителя, що дозволяє шляхом самопізнання визначити вектор подальшого професійного вдосконалення [206, с. 38].

Інший педагог, О.Л. Ємельянов вважає, що РК – це система норм реалізації рефлексії на основі її цінностей і теоретико-діяльничої концепції. На його думку, така система засобів і норм має віддзеркалювати сутність рефлексивних процесів, бути повною і достатньою для ефективної організації таких процесів будь-якого рівня складності [67, с.59].

Учені І.М. Семенов та С.Ю. Степанов визначають РК як здатність формувати уявлення про себе, свою діяльність, прогнозувати та планувати свої дії. Така культура визначає та пояснює систему таких важливих якостей професіоналізму людини, які пов'язані з її самосвідомістю, самоаналізом, самооцінкою, самореалізацією і самоорганізацією внаслідок переоцінки власних дій, стереотипів, засобів, основ, способів свого мислення при функціонуванні в структурі професійної діяльності [201, с. 118].

Проаналізувавши та узагальнивши різні погляди вчених, можна стверджувати, що РК дозволяє майбутньому вчителю отримати цілісне уявлення про дисципліну, що вивчається, про відповідність власних особистісних характеристик тим професійним якостям, які вимагає педагогічна професія, сформувати початкове уявлення про сутність майбутньої професійної діяльності, оволодіти вміннями рефлексивного функціонального аналізу. Наявність у майбутнього вчителя РК – вищий рівень його професійного рефлексивного пошуку, унікальний внутрішній досвід, його талант і натхнення. Як важливий аспект рефлексивної діяльності, РК спрямована на подолання відчуження та страху, формування вмінь виділяти ключові моменти власної діяльності та діяльності інших, адекватно її оцінювати та аналізувати слабкі моменти з метою підвищення ефективності майбутньої педагогічної діяльності, об'єктувати діяльність, тобто трансформувати її з мови безпосередніх вражень та уявлень до загальних положень та принципів [161, с. 27-28].

Важливим для нашого усвідомлення сутності РК є положення О.В. Раздорської, яка зазначає, що така культура передбачає відповіді

напитання: Чи є правильною моя життєва позиція? Яким я є зараз і яким був раніше? Яким я хочу стати? Яким є ідеальний “Я-образ” і як мені його досягти? Як я можу задовольнити власну потребу в прагненні до самореалізацій, самовдосконалення? [186, с. 37].

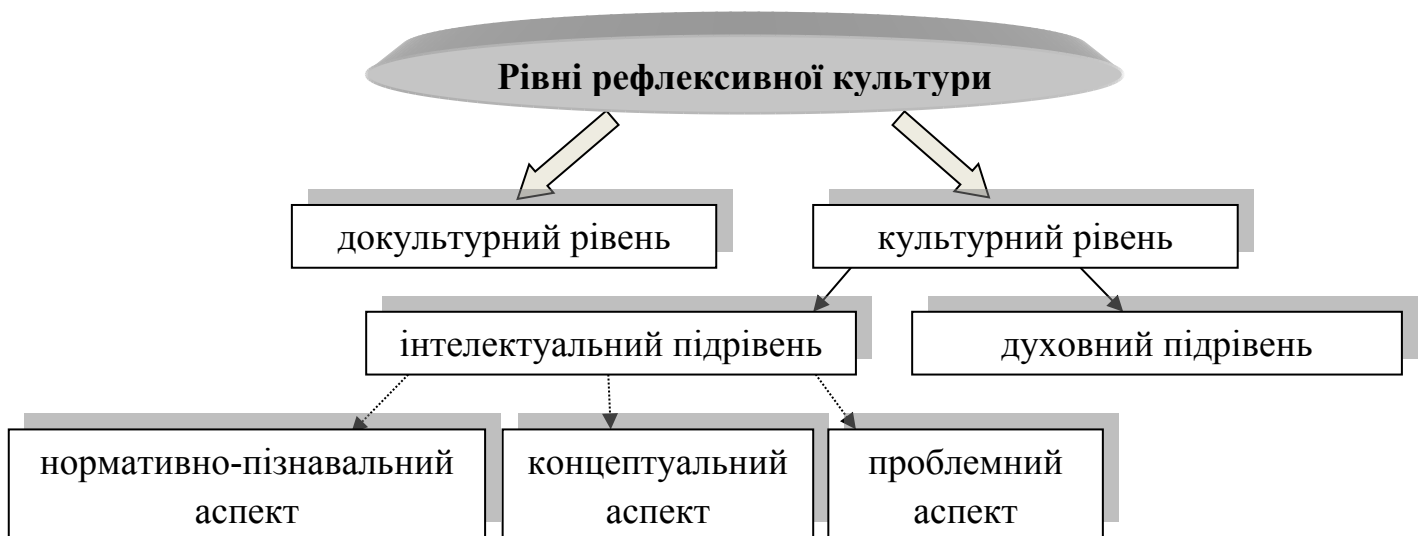
Таким чином, РК як основний фактор, що регулює рефлексивно-педагогічну діяльність учителя, забезпечує можливість її саморегуляції та перерозподілу різних внутрішніх ресурсів. Процес взаємодії учителя та учня – це постійна рефлексія. Залежно від того, наскільки широким є у вчителя “діапазон дії” РК за її сутнісними ознаками залежить ефективність його діяльності під час навчання ІМ своїх потенційних учнів.

Спираючись на вимоги програми з професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ та дослідження В.Н. Багрій і М.А. Косової, вважаємо, що основними цілями формування РК майбутніх учителів ІМ є:

- формування базових знань про рефлексію (професійну та педагогічну);
- розвиток основних рефлексивних умінь;
- стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього вчителя ІМ [107, с. 18].

Послугуючись науковими міркуваннями А.І. Пінегіної, ми визначили сутність РК та виділили такі її рівні: *докультурний рівень*, на якому всі рефлексивні процеси відбуваються стихійно, неорганізовано і результат рефлексії є випадковим; *культурний рівень* – рефлексії надається організований, цілеспрямований характер. У межах культурного рівня розрізняють інтелектуальний (зафіксований у мові прошарок РК) і духовний (що базується на системі цінностей) підрівні. Інтелектуальний підрівень, у свою чергу, містить: нормативно-пізнавальний (спирається на здатність оперувати й застосовувати ситуаційні уявлення та норми для організації рефлексивних процесів), концептуальний (спирається на здатність оперувати й застосовувати концепції, теорії, поняття для організації рефлексивних

процесів) та проблемний (спирається на здатність співвідносити ситуаційні і теоретичні типи уявлень й застосовувати одержані результати для організації рефлексивних процесів) аспекти РК. Духовний підрівень РК вирізняється наявністю цінностей як особливих психологічних утворень у духовній сфері особистості педагога [175, с. 15]. Зазначене вище можна зобразити схематично (рис. 1.3.):



*Рис. 1.3. Рівні РК за ступенем організації рефлексії*

Узагальнення власного досвіду роботи у ВНЗ засвідчило, що студенти початкових курсів здебільшого володіють докультурним рівнем РК. Культурний рівень починається з того моменту, коли студенти оволодівають більшою частиною професійно значущих знань, умінь і навичок, що надає рефлексивній культурі організованого та цілеспрямованого характеру.

Спостереження за роботою майбутнього вчителя ІМ під час педагогічної практики підтвердили, що класна аудиторія є надзвичайно складним середовищем для формування РК, тому майбутній учитель не має часу для моментальної рефлексії з огляду на необхідність швидкого реагування на зовнішні обставини, зокрема, встигати охоплювати необхідну програму з учнями різного рівня успішності та пристосовуватися до

академічних вимог тощо. Отже, основи професійної культури повинні формуватися у ВНЗ на практичних заняттях з педагогіки та методики викладання ІМ, удосконалюючись під час педагогічної практики.

Тим не менш, швидкий темп класної діяльності сприяє встановленню балансу між думками та діями вчителя, установкою на досягнення негайного результату внаслідок вирішення більш простих завдань та виконання складної роботи [280, с. 43]. Окрім того, формування РК є важливим компонентом інтерактивного навчання на уроці ІМ, що надає можливість учням оцінювати власний рівень розуміння та засвоєння іншомовного матеріалу й планувати кроки щодо його подальшого засвоєння, порівнювати власне сприйняття та розуміння матеріалу з думками та поглядами однолітків. Вчителю важливо з'ясувати реакцію учнів на навчання та вносити необхідні корективи. Це особливо актуально на уроках з ІМ, які побудовані на основі комунікативного підходу вивчення ІМ, коли вчителям постійно доводиться вирішувати комунікативні задачі, в яких виявляються власні вміння (невміння) використовувати інтерактивні технології [178, с. 64].

Донині виникають суперечки з приводу того, чи може майбутній учитель сформувати здатність до рефлексії, навчаючись у ВНЗ, ще не розпочавши професійну діяльність. Ми вважаємо, що становлення здатного до рефлексії вчителя – це процес безперервного розвитку. Зростання і формування РК може розпочатися навіть перед вступом до ВНЗ, як було зазначено вище, на докультурному рівні.

Багато вчених вважає, що перед вступом до ВНЗ, закінчивши школу, майбутній учитель вже є, певною мірою, соціалізованим. Протягом навчання в школі учні також оцінюють один одного, аналізують діяльність учителів, засвоюють деякі концепції навчання, порівнюють думки один одного тощо. На думку Карла А. Гранта та Кеннета М. Цайхнера (С.А. Grant, К.М. Zeichner), процес формування РК починається з самоаналізу

відповідних аспектів шкільного життя, хоч і не є цілком усвідомленим. Але свідомо чи несвідомо, все це матиме вплив на подальше сприйняття майбутнім учителем ІМ у контексті того, що відбуватиметься в процесі його професійної підготовки у ВНЗ: сприйняття матеріалу, порівняння власних думок з думками одногрупників, аналіз власної навчальної діяльності та діяльності у процесі проходження педагогічної практики тощо [270, с. 59].

З огляду на зазначене, вважаємо за необхідне конкретизувати сутність базового у нашому дослідженні поняття “рефлексивна культура”, у чому і полягав другий етап здійсненого нами контент-аналізу.

- **Тема:** рефлексивна культура.
- **Завдання:** сформулювати обґрунтоване визначення рефлексивної культури.
- **Гіпотеза:** рефлексивна культура – це система рефлексивних вмінь та навичок, спрямованих на створення інновацій, що сприяють ефективному подоланню проблемних ситуацій.
- **Вибірка:** 30 визначень поняття “рефлексивна культура” різних вітчизняних та зарубіжних авторів.

Контент-аналіз досліджуваного поняття виявив, що рефлексивна культура розглядається низкою вчених (О.С. Анісімов, О.Л. Ємельянов, М.І. Михнюк, Н.М. Пінегіна, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.) (22,5%) як *система засобів, способів та вмінь*, які формуються та розвиваються у процесі діяльності [8; 67; 136; 175; 201]. Така система, на нашу думку, повинна бути спрямована на оцінку та узагальнення найсуттєвіших характеристик педагогічного процесу з метою професійного і особистісного удосконалення. Інша низка вчених (О.Л. Денисова, Л.Г. Дубина, Б.М. Утегенова) (9,6%) розглядає досліджуване поняття як *сукупність здібностей, способів та здатностей*, які забезпечують вивільнення індивіда від непродуктивного особистісного досвіду [53; 54; 234]. Таке розуміння РК надасть можливість конструктивно вирішувати педагогічні задачі,

розширювати можливості пізнання себе та інших у процесі професійно-педагогічної діяльності. Дослідники А.О. Деркач, О.А. Мушаков, Л.О. Петровська (9,6%) розкривають досліджуване поняття через *здатність* особистості до самоаналізу, що, на нашу думку, надасть майбутньому вчителю змогу самостійно оцінювати можливості та результати власної діяльності, здійснювати її ефективне планування [55; 139; 170]. Вчені А.О. Деркач, Ф.Є. Іванов та ін. (9,6%) вважають, що в основу рефлексивної культури покладено *готовність* до переосмислення стереотипів власного досвіду [55; 81]. Це сприятиме появі нових можливостей для самовдосконалення майбутнього вчителя, створенню власного рефлексивного продукту і розвитку вільної, творчої особистості з розвиненим рефлексивним мисленням. 9,6% дослідників (В.О. Сластьонін, Т.М. Усманов та ін.) вважають, що рефлексивна культура – це *характеристика*, що охоплює комплекс здібностей та вмінь [206; 233]. Таке тлумачення досліджуваного поняття передбачає доволі великий перелік ключових рефлексивних умінь, здійснення педагогом контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на осмислення і аналіз власних дій.

Контент-аналіз засвідчив, що більшість дослідників (42,8%) вважають, що система засобів, способів та вмінь передбачає *організацію та проведення рефлексії*, що, в кінцевому результаті, забезпечує розкриття педагогічного потенціалу в обраній сфері професійної діяльності [8; 67; 175]. Такий потенціал, на нашу думку, дає можливість встановити повноту використання педагогом власних можливостей, а також дає змогу вчителю свідомо регулювати, контролювати власну поведінку та усвідомлювати її значення в системі міжособистісних взаємин.

О.С. Анісімов, О.Л. Ємельянов, М.І. Лук'янова, О.А. Мушаков, Н.М. Пінегіна вважають, що система засобів, способів та вмінь передбачає *організацію та проведення рефлексії на основі цінностей та інтелектуальних критеріїв/цінностей рефлексії*, які стимулюють до

критичного оцінювання та аналізу власної діяльності, її проектування та перепроєктування [8; 67; 127; 139; 175]. Це свідчить про необхідність розвитку навичок рефлексивного мислення, яке розглядається багатьма вченими за аналогією з періодизацією розвитку інтелекту особистості і є необхідною умовою продуктивності професійно-педагогічної діяльності. Одержані результати контент-аналізу ми представили в додатках (див. дод. Б: табл. Б.1, Б.2).

Отже, метод контент-аналізу досліджуваного поняття дозволяє визначити *рефлексивну культуру* як здатність особистості забезпечувати власне вивільнення від непродуктивного досвіду життєдіяльності та спрямувати себе на оцінку, узагальнення та творче осмислення результатів власного досвіду а *рефлексивну культуру майбутнього вчителя* як результат взаємодії системи рефлексивних механізмів (самопізнання, самоспостереження, саморозвитку, самовдосконалення, самоаналізу, саморегуляції, самооцінки, самореалізації особистості майбутнього вчителя), що організовують педагогічну діяльність майбутнього вчителя з метою якісного її перетворення та підвищення ефективності.

Логіка нашого дослідження передбачає визначення поняття “формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови”. З цією метою уточнимо зміст поняття “формування особистості”, що розглядається вченими як: становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку [49, с. 126]; завершеність людської особистості, досягнення зрілості та стійкості [6, с. 121]; складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання [18]; засвоєння продуктів накопиченого людьми соціального досвіду [20, с. 181]. Таким чином, визначаємо “формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови” як процес засвоєння майбутнім учителем іноземної мови



системи рефлексивних знань, умінь і навичок, які сприяють становленню власної рефлексивної позиції.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, зокрема робіт Г.І. Золотової, О.В. Раздорської, В.О. Сластьоніна, складено перелік факторів, які сприяють формуванню РК майбутнього вчителя ІМ [80; 186; 206]. Їх розподілено на дві категорії: ті, з якими студент вступає до ВНЗ – їх лише можна брати до уваги, і ті, що з'являються у процесі навчання – ними можна керувати.

До *першої* категорії відносяться: рівень допрофесійної підготовки, мотивація навчання, навчальна відповідальність, уміння самостійної роботи, готовність до навчання у ВНЗ (уміння швидкого опрацювання необхідної інформації, виокремлення основних її аспектів, уміння працювати з комп'ютерними технологіями та програмами), сформованість ціннісних орієнтирів, що визначають ціннісне ставлення особистості до обраної педагогічної професії, престиж обраної майбутньої професії. Впливати на зазначені фактори можна лише опосередковано, використовуючи їх як відправний пункт для впливу на майбутніх учителів. Фактори першої категорії функціонують переважно на етапі допрофесійної підготовки, коли студенти початкових курсів намагаються зрозуміти “куди і навіщо я потрапив/ла” і “хто мене оточує” [75, с. 104]. Майбутньому вчителю необхідно швидко зорієнтуватися в нових умовах, засвоїти нові вимоги, способи і методи рефлексивної діяльності.

Поступово вплив факторів першої категорії зменшується, і вирішальний вплив отримують фактори *другої* категорії, що проявляються в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Вони, у свою чергу, поділяються на дві групи: *педагогічні* фактори, що здійснюють цілеспрямований та контролюючий вплив на професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя ІМ – роль “контактних” і “значущих” викладачів, освітнього середовища у ВНЗ, професійно-педагогічної культури,

рівень організації навчального процесу; *особистісні* фактори, що визначають пізнавальну активність майбутнього вчителя – цілеспрямованість процесу пізнання, активність, прояв інтелектуальної ініціативи професійна стійкість; *суто професійні* фактори, представлені системою вмінь і навичок, які окреслюють траєкторію подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, зумовлюють бажання удосконалювати систему власної професійно-педагогічної діяльності, ділитися накопиченим професійним досвідом – здатність встановлювати та підтримувати контакт з комунікативним партнером; уміння аргументувати свої дії та поведінку; уміння грамотно та чітко висловлювати думки, наявність творчого мислення, здатність “відходити” від звичного перебігу думок, уміння абстрагувати ознаки зазначених професійних задач, уміння аналізувати набуті професійно-рефлексивні знання з метою їх вдосконалення, рефлексивна самоосвіта або засвоєння цінностей РК у процесі навчальної діяльності, бажання вдосконалювати власні рефлексивні знання, уміння та навички; потреба в самореалізації.

Фактори другої категорії є вирішальними, оскільки реальна практика професійної підготовки майже позбавлена процесу рефлексії. Майбутні вчителі не володіють навичками самоаналізу навчальної діяльності, відчують дефіцит супроводу рефлексії у процесі професійної підготовки, залежні або від зовнішніх обставин, або від низького рівня власної РК. Саме фактори другої категорії, значною мірою, а не вихідний рівень, визначатиме рефлексивний образ майбутнього вчителя, який через чотири роки завершить навчання.

Здійснивши розгляд РК в системі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, вважаємо за доцільне присвятити наступний параграф дослідженню змісту та структури РК.

### 1.3. Зміст та структура рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови

Проблема визначення структури РК є неоднозначною для більшості вчених, проте існують дослідження, в яких автори визначають її сутність. Погляди науковців не є тотожними, і у своїх дослідженнях вони виділяють різні компоненти РК, які узагальнено у вигляді таблиці (див. дод. В).

Дослідивши позиції вчених щодо визначення структури РК, вважаємо за необхідне проаналізувати та систематизувати функції РК, необхідні та достатні для вчителя ІМ. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, зокрема робіт О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміної, Г.В. Соріної, І.А. Стеценко, Н.Ф. Тализіної, Г.І. Щукіної дозволив нам виокремити такі функції РК: нормування або проектування, пізнання, креативності, критики. Розглянемо їх детальніше в контексті нашого дослідження [111; 213; 217; 221; 249; 267].

✓ **Функція нормування (проектування)** – реалізується процесами переосмислення та корекції діяльності майбутнього вчителя [221, с. 168]. Визначеній функції відповідає процес проектування, що містить цілепокладання та планування корекції діяльності. О.А. Дубасенюк вважає, що в основу проектування покладено процес моделювання стратегічної програми розв'язання педагогічних цілей і задач. Цілі виховної діяльності є мисленнєвим уявленням майбутнього результату (образ – мета – сформована особистість майбутнього вчителя) і виконують роль провідного регулятора системи дій упродовж усього періоду діяльності майбутнього вчителя [60, с.32]. Тому важливо наголосити на наявності у цій функції процесу прогнозування результатів й подальшого перебігу діяльності. За допомогою зазначеної функції майбутній учитель ІМ має можливість визначити цілі самовдосконалення та моделювати власну педагогічну діяльність відповідно до специфіки викладання з урахуванням здійснених помилок у процесі попередньої педагогічної діяльності. Крім того, необхідно враховувати

можливості рефлексивної мотивації, яка була розглянута нами у попередньому параграфі. Звідси – правомірним є виділення мотиваційно-цільового компонента, що містить мотиви і задачі здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості на основі чіткого визначення цілей. В описаному нами в параграфі 1.1 рефлексивному компоненті – це рефлексія на цілепокладання, яка передбачає розвиток таких рефлексивних механізмів, як самопізнання та самоспостереження.

✓ **Функція пізнання** – реалізується за допомогою процесів спостереження, споглядання, відображення, дослідження, коли майбутній учитель ІМ здійснює рефлексію результатів власних дій за допомогою дослідження в дії (Action Research) [249, с. 73]. Реалізація такої функції допомагає вчителю дізнатися про наявні прогалини у власних знаннях, виявити ефективні засоби та методи навчання, ідентифікувати недоліки власної професійно-педагогічної діяльності й відповідає другій складовій виокремленого рефлексивного компонента професійної підготовки. Функція пізнання дозволяє виділити когнітивно-операційний компонент РК, що передбачає теоретично-педагогічну та методичну готовність майбутнього вчителя ІМ до здійснення рефлексивної діяльності. Він містить знання про способи формування та розвитку РК на основі рефлексивного аналізу власної пізнавальної діяльності. Для даного компоненту є характерною наявність рефлексивних механізмів самоспостереження та саморозвитку, використання рефлексії у процесі власної діяльності та володіння прийомами розвитку рефлексії учнів.

✓ **Функція креативності** – реалізується процесами творчості, активності та ініціативності, що передбачає розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя, його здатність нестандартно мислити, виявляти незалежність думок, високий ступінь розвитку автономії, відсутність стереотипів, високий рівень самоініціації й прагнення виконувати завдання найкращим чином [258, с. 61]. Вона дозволяє вчителю долати бар'єри та

стереотипи у процесі професійно-педагогічної діяльності, здійснювати творчу діяльність, знаходити вихід з проблемних ситуацій та ситуацій невизначеності. Функція креативності зумовлює вимоги до особистісних характеристик вчителя і, в першу чергу, до професійних та особистісних ціннісних орієнтацій. Це означає, що структура РК повинна містити професійно-особистісні якості майбутнього вчителя ІМ. Вона є результатом їх синтезу [112, с. 28]. Таким чином, функція креативності дозволяє виділити ще один компонент РК – особистісно-креативний. У межах даного компоненту рефлексивність виступає як суттєва особистісна якість, що містить здатність до самоаналізу власної діяльності й аналізу вчинків інших, регуляцію власної діяльності, гнучкість у прийнятті професійних рішень, постійний пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних задач, здатність долати стереотипи власного особистісного та професійного досвіду.

✓ **Функція критики** – реалізується процесами контролю, оцінки. Контроль тлумачиться як результат співставлення уявлення про те, що є, з тим, як повинно бути [219, с. 12]. Оцінка – відношення до результату співставлення уявлень про те, що є, з тим, як повинно бути з позицій оцінної шкали (найпростіша оцінна шкала може представляти оцінні рівні типу: добре-погано, низький-середній-високий тощо). Реалізація зазначеної функції допомагає майбутньому вчителю ІМ знаходити нестандартні шляхи вирішення професійних задач, розвиває вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, критично оцінювати та аналізувати ефективність і результати власної діяльності. У визначеному рефлексивному компоненті професійно-педагогічної підготовки – це здатність рефлексивного самоконтролю. На основі зазначеного вище, виділяємо оцінно-рефлексивний компонент РК, сутність якого полягає в усвідомленні й адекватній самооцінці та оцінці результатів власної діяльності й поведінки, аналізі причинно-наслідкових зв'язків, визначенні спрямованості, змісту і типу дії,

що виконується, плануванні й прогнозуванні власних можливостей, подальшої діяльності та її результатів.

Усі рефлексивні функції взаємопов'язані і реалізуються послідовно. Процеси, включені до функції пізнання, формують уявлення про об'єкт рефлексії – цілісний феномен діяльності або її елементи. Точна й повна уявна реконструкція об'єкта рефлексії може піддаватися контролю і бути об'єктивно оціненою відносно обраних вимог та критеріїв. Результатом реалізації рефлексивної функції критики є оцінка діяльності, яка дає можливість виявити і назвати причини відхилень (у тому числі і позитивних) й ускладнень у процесі діяльності. Характер і сутність цих причин окреслюють зміст проектування в межах рефлексивної функції нормування, у процесі реалізації якої мають бути вироблені проект та прогноз подальшої діяльності [246, с. 25].

Описані вище функції та їх сутнісні характеристики дають підстави виокремити рефлексивні механізми функціонування кожного компонента РК, до яких слід віднести: самоспостереження, саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення, самоаналіз, самореалізацію, самооцінку, саморегуляцію. Послугуючись міркуваннями вчених, під рефлексивним механізмом розуміємо процес, що забезпечує ефективне поетапне управління власною рефлексією. Розглянемо більш детально зміст кожного компонента РК майбутнього вчителя ІМ із співвіднесеними рефлексивними механізмами їх функціонування.

**Мотиваційно-цільовий компонент** у структурі РК майбутнього вчителя ІМ передбачає формування потреб і мотивів особистості до формування її РК, зміну її якостей, типологічних особливостей та властивостей під впливом дії ситуації навчання та особистості того, хто навчається. Він відображає мотиваційну спрямованість на особистісне й професійне зростання та готовність до успішної професійної діяльності, а також передбачає наявність навчально-пізнавальної мотивації, вміння

визначати мету майбутньої педагогічної діяльності, а також потребу визнання необхідності формування РК. Таким чином, зміст мотиваційно-цільового компонента включає:

- усвідомлення власного ставлення до обраної професії вчителя ІМ;
- осмислення та усвідомлення мотивів і цілей професійно-педагогічної діяльності вчителя ІМ у новому мовному просторі;
- усвідомлення мотивів і цілей спрямованості особистості на професійно-педагогічну діяльність, тобто здатність навчати ІМ за умови відсутності природного мовного середовища, використовуючи інноваційні технології;
- визначення мотиваційно-цільової сфери власного педагогічного світогляду, розуміння нових підходів до навчання ІМ у XXI столітті та формування нових професійно значущих умінь;
- осмислення способів навчання ІМ у полімовному середовищі, шляхів виховання та розвитку особистості потенційних учнів засобами ІМ;
- орієнтація на основний смисл діяльності вчителя ІМ як партнера з комунікативного навчання, ретранслятора іншомовної культури, зразка мовленнєвої поведінки під час іншомовного спілкування;
- наявність зв'язної динамічної системи особистісно значущих та професійних мотивів і цілей.

З огляду на зазначене вище, в межах даного компонента важливими є такі рефлексивні механізми, як самоспостереження та саморозвиток. Розглянемо їх детальніше. Під *самоспостереженням* учені розуміють самосприйняття внутрішнього світу особистості, змісту психічних процесів, переживань, виявлення особистісних рис та змін, що відбуваються у процесі педагогічної діяльності [64, с. 360]. Майбутній учитель ІМ шляхом самоспостереження може встановити: “Я забув дещо зробити”, але не дає відповіді на питання “чому забув?”. Тому самоспостереження, хоч і є важливим рефлексивним механізмом, не може бути самотійним. Цей

рефлексивний механізм забезпечує становлення самосвідомості особистості майбутнього вчителя ІМ, осмислення набутого досвіду професійної діяльності [101, с. 134].

Правильно організований процес самопостереження має важливе значення в процесі педагогічної діяльності. О.І. Кочетов пропонує такі правила організації процесу ефективного самопостереження:

- ✓ не варто намагатися спостерігати за собою одночасно з усіх боків, фіксуючи всі прояви поведінки (доцільніше обрати спочатку один напрям, який зацікавлює найбільше);

- ✓ недоцільно намагатися одразу поліпшити те, що не подобається в собі (інколи невдачі можуть виникати внаслідок втомленості, стресу, сильних переживань);

- ✓ насамперед, слід здійснювати ретроспективне самопостереження, тобто чітко відновлювати в пам'яті події, які нещодавно відбулися (повнота враження зберігається недовго – 3-4 години, а далі вже починається спотворення пам'яттю пережитого і почутого);

- ✓ слід звернути увагу передусім на те, що потім доведеться згадувати і записувати [108, с. 44].

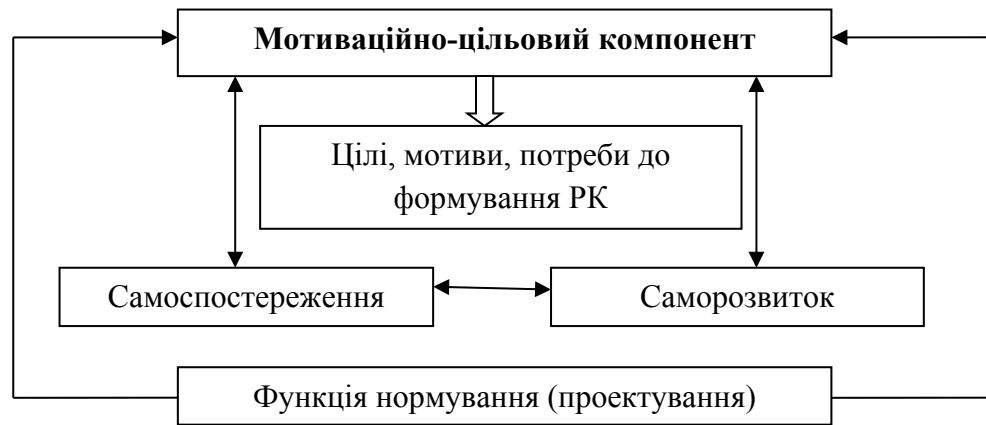
Іншим рефлексивним механізмом в межах виокремленого компонента РК є *саморозвиток* особистості, який покладено в основу особистісного та професійного розвитку та самовдосконалення. На думку багатьох учених, він визначає здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного новоутворення, що зумовлює перехід до вищої форми життєдіяльності особистості – творчого самовдосконалення. Для вчителя робота над собою – необхідна передумова набуття й розвитку професіоналізму. Професійний саморозвиток трактується як процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професіоналізму та професійних досягнень [111, с. 57]. В основу професійного саморозвитку покладена складна система мотивів та особливе джерело активності. Цей процес



зумовлений новими цілями та вимогами у вивченні та навчанні ІМ, що виникають у процесі трансформацій української системи освіти. Низка вчених (В.І. Андрєєв, С.Г. Пішун, Н.Л. Романенко) розглядає професійний саморозвиток як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини, де зовнішня професійна підготовка визначає зміст та форми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію, особистісний сенс професійного саморозвитку [6; 176, с. 24; 195].

Зважаючи на нормативні документи в галузі освіти та запровадження нової мовної політики, саморозвиток майбутнього вчителя стає однією з основних складових його діяльності. Сформованість умінь і навичок саморозвитку студентів певною мірою визначатиме їхню професійну спрямованість.

У межах зазначеного компонента відбувається систематизація теоретичної бази знань з психології, педагогіки та методики викладання ІМ, тобто основних знань, які слід засвоїти в процесі професійної підготовки. Формування системи знань відбувається з урахуванням значущості подальшого їх використання у практичній діяльності. Тому додатковий навчальний матеріал має відповідати професійним інтересам студентів, зацікавлювати їх не лише з точки зору набуття знань з усіх предметів, вивчення закономірностей та особливостей процесу навчання ІМ, можливостей використання ІМ для розширення й поглиблення знань про майбутню спеціальність, самостійне набуття професійних знань, поглиблення знань про методи та прийоми роботи як “технології” професійної практичної діяльності, отримання необхідної для потенційної педагогічної діяльності інформації), але й з позиції необхідності та важливості розвитку власної РК. Представимо складові даного компонента схематично (рис. 1.4).



*Рис. 1.4. Структура мотиваційно-цільового компонента РК майбутнього вчителя ІМ*

**Когнітивно-операційний компонент** РК спрямований на організацію освітнього середовища, рефлексивне, психологічне, методичне, організаційне, інформаційне й технологічне підкріплення навчальної діяльності. Даний компонент відповідає за наявність системи методичних, педагогічних, психологічних, лінгвістичних, соціокультурних знань, що дає змогу вільно орієнтуватися в різних ситуаціях під час педагогічної діяльності, тому передбачає сформованість комплексу теоретичних знань про РК, як формувати і розвивати її. Когнітивно-операційний компонент характеризує здатність сприймати навчальний матеріал та наявність певного запасу професійних знань й розвиток на його основі практичних навичок та вмінь. Визначений компонент передбачає здійснення аналізу різних педагогічних задач, засвоєння необхідних знань для їх продуктивного вирішення, аналіз процесів та результатів вирішення таких задач, зіставлення запланованого результату з реальним” [210, с. 37].

Зміст когнітивно-операційного компонента РК майбутнього вчителя ІМ ми вбачаємо у наявності:

- системи психологічних, педагогічних, методичних, лінгвістичних, соціокультурних знань, якою повинен володіти вчитель ІМ;
- чітко вираженої особистісної та професійної позиції;
- продуманої, усвідомленої послідовності в діях, поведінці, навчанні;

- високої продуктивності сприйняття та осмислення професійних і життєвих ситуацій;
- стійкого психологічного захисту від негативних професійних та соціальних впливів;
- навичок самостереження та саморозвитку.

Таким чином, когнітивно-операційний компонент РК майбутнього вчителя ІМ представлений фундаментальними знаннями та професійно-значущими вміннями, які необхідно засвоїти майбутньому вчителю ІМ під час навчання у ВНЗ. Особливу увагу слід зосередити на системі професійно-педагогічних знань, які представлені інтегральною єдністю компетентностей, проаналізованих нами в параграфі 1.1, необхідних майбутньому вчителю ІМ для успішного здійснення педагогічної діяльності: *професійно-педагогічною компетентністю*, що передбачає наявність комплексу психолого-педагогічних, спеціальних предметних та рефлексивних знань, розкриває перед майбутнім учителем ІМ сутність навчально-виховної діяльності, дозволяє визначити її закони та принципи функціонування, психологічні характеристики потенційних учнів [185, с. 53]; *предметною*, яка розкриває специфіку викладання ІМ у ЗНЗ; загальні закономірності моделювання системи іншомовної підготовки у ЗНЗ, закономірності побудови процесу іншомовної підготовки; *комунікаційною компетентністю*, яка полягає у знанні особливостей професійно-педагогічної та іншомовної комунікації.

Отримані студентами знання повинні реалізуватися в їх практичній діяльності, тому необхідно розглянути, які саме вміння є необхідними майбутньому вчителю ІМ для успішного формування його РК. Огляд спеціальної літератури дозволив нам виділити такі групи вмінь: загальнопедагогічні, психолого-педагогічні та професійно-значущі вміння, необхідні вчителю будь-якого профілю.

а) Загальнопедагогічні вміння: *організаційні вміння* (організувати види діяльності потенційних учнів та здійснювати ефективне навчання ІМ у різних

режимах роботи; моделювати власну педагогічну діяльність та діяльність потенційних учнів); *комунікативні вміння* (встановлювати контакт та педагогічно доцільні стосунки; знаходити спільну мову з потенційними учнями та колегами); *конструктивні вміння* (підбирати оптимальну навчально-виховну інформацію, ефективні форми та методи педагогічного процесу; відбирати, аналізувати, синтезувати навчально-виховний матеріал відповідно цілям виховання); *аналітичні вміння* (аналізувати правильність постановки цілей, їх “перетворення” до конкретних задач; відповідність змісту діяльності потенційних учнів поставленим задачам; ефективність застосованих методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності; відповідність застосованих організаційних форм віковим особливостям потенційних учнів; причини успіхів та невдач, помилок та ускладнень у процесі реалізації задач навчання; досвід власної діяльності відповідно критеріям та рекомендаціям).

б) Психолого-педагогічні вміння: *когнітивні (гностичні) вміння* (систематично поповнювати та розширювати знання про РК та професійний саморозвиток шляхом самоосвіти; проводити детальне спостереження досвіду вчителів, методистів та педагогів; досліджувати особистість кожного учня; визначати переваги та недоліки власної особистості та індивідуального стилю професійної діяльності з метою формування навичок професійного саморозвитку; досліджувати зміст навчального матеріалу, підручника або посібника; *проектувальні вміння* (планувати процес власного професійного саморозвитку відповідно цілям, етапам та функціям; визначати оптимальні види, методи та прийоми педагогічної діяльності, а також вміння планувати самостійну роботу).

в) Професійні вміння: пізнавати особливості особистості учня; планувати мовленнєве спілкування у навчальному процесі; реалізовувати сплановані професійні дії та оцінку їх результатів; аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування [151, с. 40];

використовувати нормативно-програмну документацію, що визначає вимоги до іншомовної підготовки; моделювати систему мовної підготовки потенційних учнів у контексті сучасних професійно-освітніх підходів та принципів, а також нової мовної політики в Україні; проектувати зміст і процес іншомовної підготовки потенційних учнів.

Проблема взаємозумовленості когнітивно-операційного та мотиваційно-цільового компонентів формування РК майбутнього вчителя ІМ є актуальною у процесі визначення передумов реалізації внутрішнього потенціалу навчально-пізнавальної діяльності та розвитку особистості студента як майбутнього професіонала, його професійної самосвідомості. Тому в межах когнітивно-операційного компонента механізми самопізнання та самовдосконалення мають велику вагу.

Вчені довели, що *самопізнання* – процес поглибленого самоаналізу внутрішнього світу та зовнішніх реалій, вивчення внутрішньої сутності у процесі навчальної та педагогічної діяльності, пізнання самого себе. Самопізнання забезпечує адекватне сприйняття себе, власного особистісного і професійного потенціалу, осмислення власної життєвої позиції, сприяє формуванню образу “Я-педагог”.

У роботах Ю.М. Кулюткіна, Л.А. Кунаковської, Г.С. Сухобської [115; 116; 117; 118] та інших дослідників започатковано спеціальні дослідження регулятивної ролі самопізнання у сфері професійної педагогічної діяльності. Таке самопізнання акумулює не тільки розуміння й прийняття умов та вимог конкретної діяльності, певного зразка професійної поведінки майбутнього вчителя ІМ, але також пізнання й осмислення своєї ролі, завдань і можливостей в обраній сфері професійної діяльності. Процес самопізнання спирається на пізнання майбутнім педагогом себе як суб'єкта педагогічної діяльності [115, с. 314].

Якщо у процесі навчання майбутній учитель систематично займається професійним самопізнанням, це сприяє тому, що процес формування його РК

набуває особистісного характеру, розкриваються можливості самореалізації у майбутній педагогічній діяльності, адже процес самопізнання – це клопітка робота, яка є результатом розвитку самого себе та вимагає від суб'єкта докладання значних зусиль, невинної праці над собою.

Наступний механізм когнітивно-операційного компонента – *самовдосконалення*, у педагогічній літературі визначають як стрижневу основу, основну рушійну силу, що рухає людину до вершин досконалості [94, с. 65]. Самовдосконалення є свідомою роботою майбутнього вчителя над розвитком своєї особистості як професіонала, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й розвиток соціально-моральних якостей [9, с. 10].

Вихідні принципи самовдосконалення особистості майбутнього вчителя ІМ складають усвідомлення ним власної професійної ролі, осмислення можливих педагогічних рішень та їх результатів, узагальнення власної професійної діяльності, розвинена здатність до самопізнання та самовдосконалення, готовність до самоаналізу та самореалізації. В основі цього процесу полягає механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму (“Я – реальне професійне”) та деяким уявним його станом (“Я – ідеальне професійне”) і передбачає “рух” педагогічної свідомості по “вертикалі”; це цілеспрямований, свідомий й неперервний пошук та аналіз зростання на основі внутрішнього спонукання вчителя, розширення його суб'єктивного буття. Динаміка та спрямованість професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя опосередковані суб'єктно-рефлексивним розвитком вчителя [118, с. 61]. Даний рефлексивний механізм має забезпечити постійну самоосвіту майбутніх учителів ІМ, систематичне формування навичок та вмінь учіння, а також мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

На практичних заняттях з педагогіки та методики викладання ІМ когнітивно-операційний компонент РК реалізується в умінні студентів здійснювати пошук та відбір необхідної навчальної інформації, передбачає формування вмінь самостійної роботи з першоджерелами, довідковою літературою та словниками, здобуття потрібної інформації зі спілкування з носієм мови, із зарубіжними однолітками за допомогою системи Інтернет, систематизації знайденого матеріалу та організації власної навчальної діяльності. Формування даного компонента у студентів можна спостерігати при вивченні низки тем з навчальних дисциплін “Педагогіка”, “Методика викладання іноземних мов”, коли майбутні вчителі ІМ ознайомлюються з нормативною документацією, методами та прийомами роботи з потенційними учнями, відтворюючи наявні знання, що забезпечує засвоєння інформації на репродуктивному етапі. Відтворимо зміст даного компонента схематично (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Структура когнітивно-операційного компонента РК майбутнього вчителя ІМ

Однак основним завданням РК, на наш погляд, є створення у ВНЗ умов для навчання й виховання творчої особистості сучасного вчителя XXI століття, який прагне до самовдосконалення, а це можливо здійснити лише за умови відмови викладача від авторитарної педагогіки, переходу до педагогіки співпраці, створення умови для розвитку особистості студента через творчість. Тому наступним у структурі РК майбутнього вчителя ІМ виділяємо особистісно-креативний компонент.

**Особистісно-креативний компонент** містить сформованість знань, умінь і навичок з аналітичної діяльності, розвиток аналітичного мислення та креативний підхід до власної діяльності. Однією з найважливіших передумов розвитку даного компонента ми вважаємо творчу спрямованість та розвиток професійно-творчого мислення. Саме така мета має бути встановлена під час навчання, оскільки творча спрямованість може відобразитися у сфері трудової діяльності.

Зміст даного компонента під час формування РК майбутнього вчителя ІМ вбачається в:

- орієнтації на творчу індивідуальність та професійну оригінальність у процесі навчання ІМ;
- прагненні випрацювати власний стиль викладання;
- прояві активності, ініціативності, самостійності під час добору та подачі іноземного автентичного матеріалу потенційним учням;
- наявності навичок творчої діяльності майбутнього вчителя ІМ, умінні працювати з інноваційними технологіями;
- аналізі та оцінці проблемних педагогічних ситуацій, що трапляються на занятті, та вмінні своєчасно їх вирішувати;
- розвитку здатностей у баченні сенсу, спрямованості та результативності творчої діяльності потенційних учнів;



- ефективній реалізації диференційованого та індивідуально-творчого підходу в навчальній діяльності у ВНЗ залежно від типу інтелекту (Multiple Intelligences);
- прояві рішучості та реалізації творчо орієнтованих професійних задач;
- наявності саморегуляції власної педагогічної діяльності.

Як уже було зазначено вище, особистісно-креативний компонент РК представлений сукупністю професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя. На думку багатьох учених, професійно важливими якостями вважаються індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її засвоєння. Як зазначає Є.Ю. Самарцева, – “Професійно значущі особистісні якості вчителя – це характеристики розумової, емоційно-вольової, етичної сторін особистості, що впливають на продуктивність професійно-педагогічної діяльності вчителя та визначають її індивідуальний стиль” [199, с. 29].

У межах даного компонента доцільно виділити професійно-особистісні якості, характерні для вчителя будь-якого профілю, і окрему групу якостей, притаманних учителю ІМ. Перша група якостей – **психологічні якості**: впевненість у собі, вимогливість до себе та учнів, адекватна самооцінка, емпатійність, соціорефлексивність, та **педагогічні якості** : любов до дітей та обраної професії, контактність, доброзичливість, витримка, комунікабельність, активність. До другої групи якостей належать **специфічні фахові якості**: володіння предметом викладання, ерудиція та вільне володіння ІМ, здатність бути мовленнєвим партнером та ретранслятором іншомовної культури для учня, наявність широкого соціокультурного кругозору, миттєва реакція на певну педагогічну ситуацію, мовленнєва креативність, наукова захопленість, та **особистісні якості**: прагнення до самовдосконалення, здатність до самоаналізу, самовимогливість, прагнення до саморозвитку, наявність певного рівня РК.

На нашу думку, майбутній учитель, який прагне до творчого пошуку, повинен намагатися сприяти власному всебічному розвитку, знаходити умови для самореалізації в учбовому процесі та під час педагогічної практики, прагнути до знаходження власного творчого стилю діяльності та сфери докладання своїх зусиль. Тому важливими рефлексивними механізмами даного компоненту РК вважаємо самоаналіз та самореалізацію.

Першим рефлексивним механізмом особистісно-креативного компонента є *самоаналіз* – процес аналізування майбутнім учителем ІМ вчинків, переживань [21, с. 406]. Самоаналіз сприяє розвитку аналітичного мислення майбутнього вчителя і дає можливість прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки власних успіхів та невдач, ідентифікувати й вирішувати труднощі у процесі власної професійної підготовки, коригувати власну навчально-пізнавальну діяльність тощо.

На наш погляд, самоаналіз педагогічної діяльності як процес осмислення педагогічного досвіду є найважливішим інструментом подолання труднощів, що з'являються у процесі професійно-педагогічної діяльності. Тому розвиток здатності майбутнього вчителя ІМ до самоаналізу є основною умовою для визначення кращих аспектів власної професійної діяльності і подолання проблемних ситуацій.

Такий розвиток здатності до самоаналізу спирається на вміння проведення аналізу власної діяльності. Тому самоаналіз має глибоку психологічну основу, пов'язану з появою індивідуальної рефлексивної свідомості. З огляду на це, майбутній учитель розглядається як суб'єкт, який відчуває потребу в професійному пізнанні і самопізнанні. А це, у свою чергу, сприяє формуванню таких особистісних характеристик, як: самоствердження, самовизначення, самовираження. Водночас самоаналіз є засобом успішної взаємодії та взаєморозуміння майбутнього вчителя з потенційними учнями та колегами. У зв'язку з цим в центрі уваги постають

способи та прийоми проведення аналізу, в якому особливе місце відводиться усвідомленості засобів і методів вимірювань кінцевих результатів [104, с. 66].

Результати самоаналізу нададуть майбутньому вчителю ІМ можливість усвідомити недоліки власних знань та професійних вмінь як причини ускладнення. Адже зацікавлений у своїх успіхах учитель моделює подібну ситуацію, де він діє інакше (наділяючи себе тими якостями, яких йому бракує, створюючи бажаний образ та долаючи ускладнення), здійснюючи, таким чином, самопередбачення. Втілення бажаного образу до реальності пов'язане з постановкою задач “для себе” (самообов'язковість). Їх реалізація спонукає вчителя звернутися до педагогічної теорії з метою поповнення знань, яких не вистачає вчителю та вдосконалення за їхньою допомогою професійних вмінь. Отже, вчитель усвідомлює ускладнення і вирішує його. Регулярне здійснення самопередбачення, самообов'язку та самозвіту (відповідно до педагогічної теорії) сприяє створенню ідеалу або власної моделі професіонала, до якої прагне вчитель. Подолання учителем ускладнень проблемного характеру сприяє зростанню педагогічної майстерності [12, с. 13]. Таким чином, самоаналіз вимагає розвиненого рефлексивного мислення.

Рефлексивне мислення визнано важливим елементом для забезпечення ефективності процесу прийняття рішень й оптимізації процесу викладання та навчання в аудиторії. Зважаючи на це, зарубіжний дослідник Дж. Джонстон (J. Johnston) зазначає, що “більшу частину повсякденної роботи вчителя у класі складає продукування суджень та прийняття рішень, що вимагає ґрунтовного обдумування та цілеспрямованої дії для підтримки ефективного навчання учнів” [275, с. 70].

Думки дослідників щодо ієрархічного формування рефлексивного мислення різняться, але всі вони поділяють думку про існування трьох рівнів такого мислення: технічного, контекстуального, діалектичного, з чим ми цілком погоджуємося [296, с. 2]. Представимо зазначені рівні у вигляді схеми

(рис. 1.6). Надамо характеристику кожному з цих рівнів у контексті нашого дослідження.



*Рис. 1.6. Піраміда рефлексивного мислення за Дж. Таггартом*

### **Технічний рівень.**

Дж. Ван Манен (J. vanManen) (пізніше й П. Гріммет (P. Grimmett), П. МакКіннон (P. McKinnon) і Дж. Еріксон (G. Erickson)) звертаються до початкового рівня рефлексивного мислення як до технічної раціональності. Перший рівень рефлексивного мислення враховує методичні проблеми і теоретичний розвиток для досягнення цілей. Дж. Ван Манен (J. Van Manen) категоризує технічну рефлексію як реакцію на прочитане, побачене, почуте у процесі професійної підготовки на практичних заняттях [306, с. 132].

Проведення уроків і використання навчальних підходів є короткостроковими заходами, на основі яких рефлексія може здійснюватися з метою виявлення відповідності результату навчання. Наші спостереження та досвід роботи в школі засвідчили, що більшість молодих учителів ІМ

функціонують на технічному рівні, який спирається на відсутність схематичності в питаннях вирішення педагогічних проблем та ситуацій. На заняттях з педагогіки, психології та методики викладання ІМ майбутні вчителі ІМ оволодівають технічними знаннями й навичками, які є рівноцінними методичному розумінню, а також здатності планувати та реалізовувати уроки під час педагогічної практики.

Іншим напрямом технічного рівня рефлексивного мислення є проведення спостережень за роботою кращих вчителів ІМ, участь в on-line конференціях, семінарах і обробка інформації, щоб мати можливість рухатися у напрямку вирішення педагогічних проблем, що виникають, і випробувати усі можливі рішення для отримання результату. Розвитку рефлексивного мислення також сприяє знання індивідуальних та психологічних особливостей потенційних учнів, опора на їх вікові характеристики, що також допомагає проводити рефлексію можливих проблем.

### **Контекстуальний рівень.**

Другий рівень рефлексивного мислення містить роздуми щодо з'ясування та уточнення встановлених припущень, а також перевірку ефективності використаних стратегій. Непроблемний характер технічного рівня поступається проблемному характеру контекстуального рівня. Проблемний характер такого рівня виникає через особисті переконання майбутнього вчителя ІМ, його погляди на вирішення ситуацій і ґрунтується на підвищенні рівня педагогічних знань та навичок за допомогою самовдосконалення та саморозвитку. Вирішення проблем на контекстуальному рівні спонукає майбутнього вчителя ІМ до здійснення рефлексії внаслідок виникнення ситуації у контексті професійної підготовки, що зазвичай сприяє покращенню процесу його власного саморозвитку.

На даному рівні результатом для того, хто здійснює рефлексію, може стати розуміння основних понять рефлексивного процесу, теоретичної бази

аудиторної практики, її застосування в аудиторії. Сутність зазначеного рівня полягає в тому, що лише у контексті власної самостійної професійної підготовки майбутній учитель ІМ зможе виявити проблеми та передбачити труднощі, що виникають у процесі педагогічної діяльності.

Прояв саморефлексії з метою встановлення зв'язку і вдалого поєднання теорії і практики під час навчання на практичних заняттях з педагогіки чи методики викладання ІМ є показником рефлексивного мислення на даному рівні. Підтвердження припущень на практиці допоможе майбутньому вчителю оцінити результати власної діяльності. На практиці, за допомогою теоретичних знань, майбутній учитель може порівнювати свої думки і погляди з думками і поглядами одногрупників та передбачати їх наслідки у дії. Таким чином, реалізується правило великого пальця або правило тамба (rule of thumb). Таке правило не є беззаперечним, а спирається на досвід, закономірності або загальновідомі речі. Ці закономірності можна легко запам'ятати, отримуючи можливість вирішення питань без залучення складних принципів. У процесі потенційної діяльності майбутнього вчителя це правило може проявлятися у розумінні сутності міжособистісних взаємодій і у бажаному результаті процесу викладання.

### **Діалектичний рівень.**

Третій, найвищий рівень рефлексивного мислення – це рівень, на якому проявляється критична РК, що стосується моралі та етики, притаманних професійній діяльності вчителя. Критична рефлексія (М. ван Манен (M. vanManen)) порівнюється з діалектичним рівнем П. Гріммет (P. Grimmet). М. Ван Манен визначає поняття “критична рефлексія” (critical reflection) як найвищий рівень прояву рефлексивного мислення майбутнього вчителя, де основою самоаналізу його діяльності є моральні та етичні критерії. На такому рівні майбутній учитель ІМ уміє аналізувати проблеми в контексті навчання у їхньому співвідношенні одна з одною. Результати, отримані внаслідок критичного аналізу встановлених припущень, норм і правил,

проведення самоаналізу, наявності критичної відповідальності, планування навчального процесу та реалізації усіх зазначених вище аспектів, є невід'ємною частиною вищих проявів рефлексивного мислення на діалектичному рівні. Діяльність майбутнього вчителя ІМ на зазначеному рівні (самооцінка, експертна оцінка методистів ВНЗ, шкільних учителів, незалежної від зовнішніх стандартів та умов) допоможе іншим досягнути самоефективності та самореалізації внаслідок отримання експертних знань та можливості реконструювання ситуацій як засобу перегляду власної діяльності [297, с. 4].

З метою виявлення рівня розвитку рефлексивного мислення майбутнього вчителя ІМ, студентам III курсу ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка було запропоновано анкетування (див. дод. Д). В анкетуванні взяло участь 118 респондентів. Результати анкетування показали, що 71% студентів мають технічний рівень розвитку рефлексивного мислення і володіють умовно-практичними професійно-значущими знаннями, а у 17,7% опитаних було виявлено контекстуальний рівень розвитку рефлексивного мислення. Це, переважно, студенти, які вже могли зустрічатися з певними педагогічними проблемами і задачами та намагалися їх вирішити. 11,3% респондентів продемонстрували діалектичний рівень розвитку рефлексивного мислення, що проявляється у бажанні займатися дослідницькою педагогічною діяльністю, підготовкою доповідей, написанням рефератів, курсових та дипломних робіт.

Отримані результати, на наш погляд, пояснюються тим, що студенти III курсу мали невеликий досвід роботи в школі у вигляді педагогічної практики, тому чимало з них не володіють достатнім рівнем розвитку рефлексивного мислення. Зазначене вище дає нам підстави стверджувати про необхідність формування вмінь рефлексивного мислення як основи самоаналізу майбутнього вчителя ІМ.

Наступним механізмом у межах даного компонента ми вважаємо *самореалізацію* – реалізацію активності людини у значущих для неї сферах життєдіяльності й взаємовідносин [26, с. 62]. Самореалізація відображає траєкторію педагогічної діяльності майбутнього педагога, що виявляється в його прагненні якомога повніше розкрити свій творчий потенціал у професійній діяльності. Оскільки самореалізація (за сутністю і формою) пов'язана з самопізнанням і самооцінкою особистості, її усвідомленням, цілеспрямованим формуванням власних потреб, інтересів, ідеалів, цілей, процеси самодетермінації є невід'ємною частиною її цілісного механізму.

Розглядаючи рефлексивний механізм самореалізації вчені виділяють два аспекти: *внутрішній* – особистісний аспект, за яким самореалізація розглядається як стан, ціль та результат, які можна досягнути у процесі особистісного зростання та професійного розвитку та *зовнішній* – діяльнісний, коли самореалізація розглядається як процес або засіб досягнення професійного успіху.

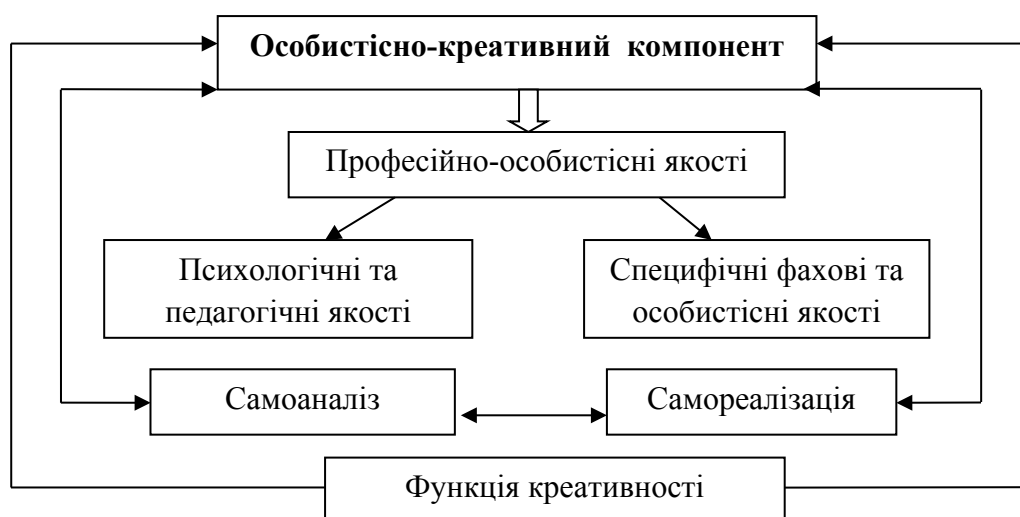
Одним із найважливіших чинників, що можуть сприяти самореалізації майбутнього вчителя ІМ у процесі формування РК, ми вважаємо педагогічну практику. Маючи навчальний та розвивальний характер, вона може органічно узгоджуватися зі створеними для самореалізації студента умовами: проявом ініціативи, володінням інноваційними технологіями викладання ІМ та їх втіленням до освітнього процесу, рефлексивно-аналітичним самоаналізом.

Ми вважаємо, що евристичні прийоми, які полягають в умінні студентів приймати для себе нове рішення, діяти в обставинах, з якими вони не зустрічалися раніше, сприятимуть формуванню особистісно-креативного компонента РК майбутнього вчителя ІМ на практичних заняттях з педагогіки та методики викладання ІМ. Цей пізнавальний прийом формується за умови творчої навчальної діяльності студентів, проблемної за способом



пред'явлення матеріалу, ситуативно-практичної за метою його застосування, інтелектуально навантаженої за змістом, оновленої за формою.

Важливою характеристикою творчої діяльності в межах зазначеного компонента є самостійне проектування знань та вмій на нову професійну ситуацію. Вирішуючи нову педагогічну задачу, майбутній учитель проявляє здатність використовувати вже засвоєні знання й шаблони дій, а там, де він не зміг вирішити проблему емпіричними способами, – спираючись на свій попередній досвід, звертаючись до теорії з метою пошуку відповіді. Таким чином, відбувається бачення нової проблеми у вже знайомій ситуації, що стимулює пізнавальну активність студента, ініціативу та творчу індивідуальність у процесі засвоєння знань [217, с. 156]. Тому під час навчальної діяльності у ВНЗ, на практичних заняттях з педагогіки та методики викладання ІМ, повинно відбуватися перенесення акценту з передачі знань про способи традиційного вирішення методичних завдань на формування у майбутнього вчителя ІМ готовності до творчого пошуку, самоаналізу та саморегуляції професійно сутнісних креативних якостей власної особистості. Складові даного компонента можна представити на рис. 1.7.



*Рис. 1.7. Структура особистісно-креативного компонента РК майбутнього вчителя ІМ*

Успішність професійної діяльності й досягнення професійної майстерності майбутнього вчителя відбувається завдяки реалізації оцінного та аналітичного компонентів діяльності. Відповідно, наступним компонентом РК майбутнього вчителя ІМ вважаємо **оцінно-рефлексивний**. Його сутність виражається в адекватній особистісній оцінці себе та своєї діяльності. Безперечно, людина не може діяти раціонально, не володіючи знаннями про власні можливості. Зазвичай, люди добре усвідомлюють особливості своїх окремих проявів, але відчують труднощі в оцінюванні себе як особистості в цілому. Складність самооцінки пов'язана з обмеженими можливостями використання уявного компоненту самопізнання. Це, безумовно, впливає на динамічність самопізнання майбутнього вчителя, його здатність помічати і правильно оцінювати зміни, що відбуваються з ним у процесі професійної підготовки [154, с. 71].

Представимо зміст даного структурного компонента наступним чином:

- розвинені здатності прогнозування та рефлексії;
- здатність оцінювати та при необхідності коригувати намічені плани у випадку зміни умов педагогічного процесу або появи нових вимог до викладання ІМ;
  - оцінка ефективності методів здійснення власної педагогічної діяльності у певному класі, школі у процесі навчання тій чи іншій ІМ;
  - аналіз та оцінка власного педагогічного досвіду у навчальній діяльності та співвіднесення його з психологічно-педагогічними умовами та навчальними ситуаціями на уроці;
    - вміння співвідносити власний педагогічний досвід з нормативними рекомендаціями;
    - здатність виявляти причини успіхів та невдач у процесі реалізації власних планів і задач навчання та виховання;
    - усвідомлене ставлення до своїх особливостей, індивідуальних здатностей та врахування їх у процесі педагогічної діяльності;

- наявність рефлексивно-оцінних здібностей;
- вміння прогнозувати педагогічні ситуації, в основу яких покладено рефлексивні здатності;
- наявність чітко вираженого мотиву самореалізації у педагогічній діяльності: бажання брати участь у конкурсах на визначення кращого вчителя ІМ, досліджувати нові підходи під час навчання ІМ;
- зацікавленість у майбутній діяльності та усвідомлення її необхідності.

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо за доцільне виділити контрольньо-оцінні вміння у структурі оцінного-рефлексивного компонента. Необхідність виокремлення таких умінь зумовлена тим, що успішність вирішення педагогічних задач залежить від побудови системи контролю та оцінки в освітньому процесі: наскільки вона підтримує та стимулює учнів, забезпечує точний зворотній зв'язок, залучає майбутнього вчителя до самостійної контрольньо-оцінної діяльності.

Контрольно-оцінні вміння – це особливі дії у процесі педагогічної діяльності, які дозволяють майбутньому вчителю критично оцінювати власну діяльність, знаходити помилки, шляхи їх усвідомлення, визначати межі своїх знань [68, с. 49]. Спираючись на дослідження М.В. Єнжевської, Є.В. Іващенко, визначаємо п'ять груп таких умінь:

**1 група** – уміння виділяти цілі, задачі і об'єкт контролю та оцінки у процесі навчально-пізнавальної діяльності;

**2 група** – уміння планувати контроль: мотивувати самоконтроль під час педагогічної діяльності, встановлювати відповідність між цілями та змістом контрольних завдань, визначати наявність необхідних знань для виконання навчальних дій, здійснювати добір матеріалу для контролю відповідно визначених цілей, обирати найбільш раціональні методи, форми та засоби контролю;

**3 група** – уміння організовувати контроль: створювати високий рівень власної навчально-пізнавальної активності, урізноманітнювати методи і

форми контролю під час педагогічного процесу, поповнювати знання про критерії оцінки та вміння самооцінки;

**4 група** – уміння оцінювати результати контролю: володіти загальноприйнятими критеріями оцінки власної діяльності та діяльності потенційних колег, створювати нові системи показників та структур, оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати аргументовану оцінку власної навчально-пізнавальної діяльності та діяльності одногрупників; виражати результат оцінювання певною формою рефлексивної оцінки;

**5 група** – уміння коригувати результати власної діяльності та діяльності інших, виявляти причини помилок та невдач у її процесі і визначати шляхи їх усунення, здійснювати корекцію на основі оцінної діяльності, а також самоконтроль [82].

Під час формування зазначених умінь у майбутнього вчителя ІМ з'являється здатність оцінювати результати власної діяльності та регулювати її залежно від отриманих результатів, тому такі рефлексивні механізми, як самооцінка та саморегуляція, мають важливе значення у контексті оцінно-рефлексивного компонента. Крім того, самооцінка розвиває критичне мислення майбутнього вчителя, що виявляється в оцінному судженні майбутнього педагога про розвиток його педагогічних здібностей [235, с. 184], досягнутий рівень професійної компетентності, культури професійного мислення, сформованість особистісного і професійного іміджу, відповідність певному ідеалу педагога тощо.

*Самооцінка* майбутнього вчителя ІМ є набутим надбанням у професійній діяльності. У процесі самооцінки майбутній учитель дізнається, чи відповідають його особистісні якості, рівень компетентності, результати діяльності стандартам педагогічної роботи. Як наслідок – формується оцінне ставлення до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності та прогнозується його подальша діяльність та можливість досягнення певних результатів. Цей

механізм РК дозволяє майбутньому вчителю виявляти професійну гнучкість та сприяє професійному зростанню. Це відбувається за умов формування та прояву у вчителя високої професійної самооцінки, яка є основою його позитивної професійної “Я-концепції”. Самооцінка також впливає на успішність адаптації майбутнього вчителя до умов фахового навчання у ВНЗ [218].

Іншим рефлексивним механізмом оцінно-рефлексивного компонента є *саморегуляція*, під якою вченими розуміється один з проявів свідомого регулювання людиною власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, визначеним вимогам, правилам, зразкам. Л.Н. Сеньовська визначає *професійну саморегуляцію вчителя* як інтегративну особистісну фахову характеристику педагога, у якій передбачено, щоб він усвідомив свої дії, почуття, мотиви, своє становище та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації. Її механізмом є рефлексія – здатність до критичного переосмислення власного досвіду [202, с. 210]. Завдяки дії зазначеного рефлексивного механізму майбутній учитель може уникати помилок у вирішенні різних педагогічних ситуацій [64, с. 423]. Мета саморегуляції полягає як у попередженні, так і у виправленні допущених помилкових дій. З огляду на зазначене, велику вагу у процесах саморегуляції особистості мають її оцінка та самооцінка. Від ступеня їх критичності залежить здатність знаходити здійснені помилки, передбачати можливі шляхи їх усунення, підвищуючи таким чином результативність саморегуляції.

Саморегуляція як властивість особистості пов’язана також із самовимогливістю, ступенем розвитку почуття відповідальності за власні дії та вчинки, потребою враховувати інтереси інших. Саморегуляція є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення людини, становлення її як особистості в цілому [182, с. 162].

Оцінно-рефлексивний компонент спрямований на формування оцінного ставлення до власної діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності. На практичних заняттях з педагогіки у ВНЗ розвитку даного компоненту РК сприятимуть, на нашу думку, інтерактивні методи навчання; такі види завдань, які містили б самооцінку, оцінку діяльності одногрупниками один одного, перевірку правильності виконання завдань з метою подальшого коригування власної діяльності та діяльності інших.

Зважаючи на зазначене вище, можемо зобразити зміст оцінно-рефлексивного компонента наступним чином (рис. 1.8):



*Рис. 1.8. Структура оцінно-рефлексивного компонента РК майбутнього вчителя ІМ*

Підсумовуючи викладене, робимо висновок, що успішне формування визначених компонентів РК майбутнього вчителя ІМ стає можливим за умови чітко організованої структури рефлексивної культури (рис. 1.9).

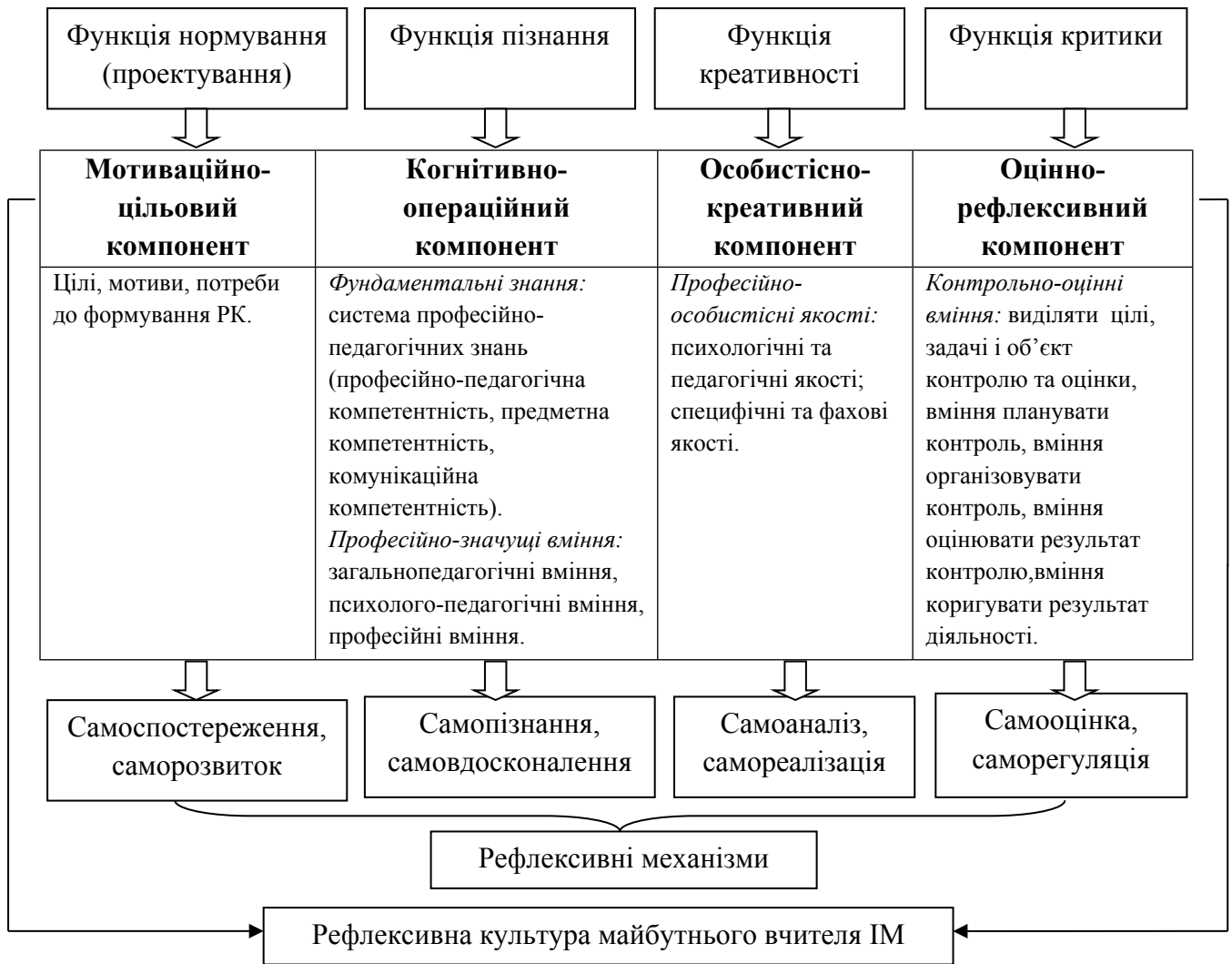


Рис. 1.9. Структура рефлексивної культури майбутнього вчителя ІМ

На підставі викладеного, можемо припустити, що зміст та структура РК майбутнього вчителя ІМ можуть бути визначені метою її формування та вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів ІМ. Зазначене є передумовою розвитку креативної, неординарно мислячої особистості, здатної пристосовуватися до сучасних умов педагогічної діяльності, адекватно оцінювати, прогнозувати власну діяльність та усувати її недоліки. Таким чином, визначення структури та змісту РК сприятиме створенню умов для її формування, що, у свою чергу, забезпечить ефективну підготовку майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

## Висновки до розділу I

Узагальнюючи викладені в першому розділі положення, можна зробити наступні висновки:

1. За сучасних умов розвитку нашої держави суспільству потрібні вчителі іноземної мови, здатні до рефлексії – спроможні переглядати свої методи та прийоми роботи, долати власну стереотипність і шаблонність, досліджувати власний досвід, критично мислити, продукувати та реалізовувати нові ідеї, а також професійно й особистісно самовдосконалюватися протягом усього життя. На цьому наголошує велика кількість дослідників, роботи яких було вивчено, та чинні освітньо-нормативні документи України.

2. Розгляд компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, кожен з яких містить рефлексивну складову, дозволив виокремити рефлексивний компонент у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, представлений рефлексією на цілепокладання, вміннями рефлексивного самоаналізу та самоконтролю, а також особливими характеристиками вчителя, здатного до рефлексії.

3. У результаті дослідження поняття “рефлексія” як філософської, психологічної, педагогічної та лінгвістичної категорії і застосування методу контент-аналізу до понять “рефлексія” та “рефлексивна культура”, *рефлексію майбутнього вчителя іноземної мови* визначено як професійно важливу якість майбутнього вчителя, яка забезпечує його особистісне зростання через осмислення та аналіз власної професійно-педагогічної діяльності, а *формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови* – як процес засвоєння майбутнім учителем іноземної мови системи рефлексивних знань, умінь і навичок, які сприяють становленню власної рефлексивної позиції. *Учитель, здатний до рефлексії*, у межах дослідження визначається як педагог, здатний критично мислити, продукувати і реалізовувати нові ідеї на практиці та навчатися впродовж життя.



4. Вивчення питань, дотичних до проблеми формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі, уможливило виявлення основних функцій рефлексивної культури, до яких належать: функція нормування (проектування), відображена процесами переосмислення та корекції діяльності майбутнього вчителя; функція пізнання, представлена процесами спостереження, споглядання, відображення, дослідження; функція креативності, що реалізується процесами творчості, активності та ініціативності та функція критики, яка передбачає здійснення процесів контролю та оцінки.

5. З огляду на зазначені функції, визначено основні компоненти рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови та рефлексивні механізми їх функціонування:

- *мотиваційно-цільовий компонент*, що містить цілі, мотиви і потреби до формування рефлексивної культури і рефлексивні механізми самоспостереження та саморозвитку;
- *когнітивно-операційний компонент*, складниками якого є фундаментальні знання та професійно-значущі вміння, а також рефлексивні механізми самопізнання й самовдосконалення;
- *особистісно-креативний компонент*, що вміщує систему професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови, рефлексивні механізми самоаналізу і самореалізації;
- *оцінно-рефлексивний компонент*, який враховує контрольню-оцінні вміння та рефлексивні механізми самооцінки та саморегуляції.

Основні положення першого розділу висвітлені у наукових публікаціях [40; 225; 228; 229].

## **РОЗДІЛ II.**

# **ПОБУДОВА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1. Стан сформованості рефлексивної культури у вчителів іноземної мови**

Як уже було зазначено, входження України у європейський та світовий простір сприяло актуалізації потреби підвищення рівня володіння ІМ, що, у свою чергу, спричинило необхідність перегляду нинішнього стану підготовки вчителя ІМ в Україні та визначення відповідності такої підготовки вимогам часу.

Наявні вимоги суспільства до володіння ІМ викликають необхідність підготовки сучасного шкільного вчителя на якісно новому рівні, здатного задовольнити потреби сьогодення. Шкільний учитель ІМ нового покоління – це творча особистість, яка володіє знаннями сучасних підходів до навчання ІМ, усвідомлює їх як першорядну необхідність в оновленні ланки іншомовного навчання. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи, користувачі мови мають бути готовими не лише до міжособистісної та міжкультурної співпраці на всіх рівнях, але й до постійного самовдосконалення, поповнення мовних та педагогічних знань, вдосконалення форм та методів навчання ІМ. За таких умов учителю ІМ необхідно здійснювати активний пошук інноваційних форм та методів саморозвитку, які могли б стимулювати зростання власного інтелектуального потенціалу, демонстрували компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність власних розумових здібностей. Саме вчитель нового покоління є зразком особистості, яка постійно і гармонійно розвивається, здатна бути творцем інновацій, модифікатором наявних підходів та методів, носієм творчості.

Учені виділили такі риси інноваційного потенціалу вчителя:

**1. Творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї.** У контексті досліджуваної нами проблеми це означає розуміння цінності та важливості вдосконалення власних знань, умінь і навичок на основі рефлексивного самоаналізу особистісного досвіду вивчення ІМ, співвіднесення його з теорією і практикою навчання, аналіз індивідуально-психологічних особливостей потенційних учнів і проектування отриманих результатів на можливості тих, хто навчається і конкретні умови навчання [151, с. 40].

**2. Високий власний культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів учителя.** Тут важливе значення має самооцінка інтелектуального рівня розвитку, добір різних форм творчої активності, наявність специфічних здібностей, які дають учителю можливість створювати необхідні умови для ефективного вивчення ІМ з урахуванням усіх моделей мовленнєвої культурної поведінки носіїв мови.

**3. Відкритість особистості вчителя ІМ до нового розуміння і сприймання різних ідей, думок, напрямів, течій, уміння відсторонюватися від традиційно прийнятих норм та методів на користь використання нових технологій,** які дають учням можливість самопізнання шляхом виконання пошукових когнітивних завдань, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології тощо.

На думку вчених, сучасний вчитель ІМ повинен уміти моделювати власне професійне зростання з удосконаленням навчального процесу ІМ відповідно до сучасних вимог науки і практики. Дослідниця С.Ю. Ніколаєва виділяє три взаємопов'язаних аспекти цього процесу: особистісний, процесуально-психологічний та педагогічний [151, с. 41].

Особистісний аспект пов'язаний з узгодженою діяльністю вчителя та учнів, кожен з яких робить внесок у навчальний процес. Запити та інтереси учнів зазвичай вимагають від учителя нових знань не лише з мови, але й культурознавства, літератури, стилістики тощо. Використання деяких навчальних матеріалів, що не виявили ефективності у навчанні ІМ, також

вимагає кваліфікованого їх аналізу, пошуку й добору нових матеріалів, адекватних цілям і умовам навчання. Таким чином, професійна діяльність учителя на уроці, співпраця з учнями спонукає його до оновлення та розширення власних знань, умінь і навичок.

Процесуально-психологічний аспект передбачає аналіз адекватних процесів оволодіння учнями ІМ з урахуванням особливостей перебігу цих процесів. Зазначене вимагає від учителя самостійності та ініціативності у вирішенні професійних завдань, контактності й комунікабельності, спостережливості й винахідливості, професійної рефлексії та самоаналізу.

Педагогічний аспект передбачає розробку методів, форм та засобів навчання ІМ, які активізують мотиваційну, емоційну, когнітивну і творчу сфери особистості кожного учня. Для цього учитель ІМ має удосконалювати власну професійно-педагогічну компетентність упродовж усього життя, що надасть можливість стати справжнім учителем нового покоління. Таким чином, учитель – це людина, скерована на постійне пізнання та самовдосконалення. Саме такий учитель, на нашу думку, здатний вирішити завдання, які ставить перед ним суверенна українська держава, а саме: виведення національної освіти на світовий рівень.

Це завдання є складним, і його вирішення висуває нові вимоги до професійної діяльності вчителя, зокрема вчителя ІМ, розуміння сутності нових цілей, функцій власної професійної підготовки. Ми припускаємо, що посилення рефлексивного компонента в педагогічній діяльності майбутнього вчителя ІМ уможлиблює відкриття доступу до самоосвіти, забезпечення власного професійного зростання.

З огляду на зазначене вище, вважаємо за необхідне дослідити стан професійної підготовки вчителя ІМ, здатного до рефлексії, оскільки окрім передачі знань з предмету, такий учитель повинен акцентувати увагу на розвитку власної рефлексивної культури з метою здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності.

З цією метою ми провели дослідження, у якому взяли участь учителі англійської мови м. Житомира та Житомирської області в загальній кількості 112 осіб. Серед опитуваних були вчителі: 18,5% – зі стажем роботи до 5-ти років; 35% – зі стажем роботи до 10-ти років; 33% – зі стажем роботи до 20-ти років; 13,5% – зі стажем роботи до 30-ти років. Засобом проведення дослідження було розроблене нами анкетування (див. дод. Е). Представлена анкета співвідносилась зі структурними компонентами РК: мотиваційно-цільовим, когнітивно-операційним, особистісно-креативним та оцінно-рефлексивним. Кожна ознака оцінювалася за 5-бальною шкалою, де “5” означало найвищий рівень сформованості компонентів РК, а “1”, відповідно, найнижчий.

Аналіз результатів анкетування вчителів дозволив розподілити їх на три групи за рівнем сформованості структурних компонентів рефлексивної культури залежно від стажу роботи – креативний рівень (4-5 балів) – 16,1% респондентів, потенційний (3 бали) – 54,9% та інтенційний (1-2 бали) – 29%.

Спільним для учителів усіх трьох груп є:

- осмислення мотивів і цілей професійно-педагогічної діяльності вчителя ІМ у новому мовному просторі (89,1% респондентів);
- прагнення передавати власний досвід, інтелектуальну ініціативу (84,5%);
- наявність чітко вираженого мотиву самореалізації в педагогічній діяльності, бажання досліджувати нові підходи у навчанні ІМ (82%);
- усвідомлення необхідності власної професійно-педагогічної діяльності як прагнення до самореалізації (81,6%).

Зазначене свідчить про усвідомлення вчителями важливості неперервного професійного розвитку та розвитку основних рефлексивних вмінь та навичок.

Разом з тим, учителі груп з креативним та потенційним рівнями відмічають наявність власних вмінь:

- прогнозувати педагогічну діяльність (58,3%);
- виявляти причини успіхів та невдач у процесі реалізації власних планів і задач навчання та виховання (56,4%);
- оцінювати ефективність методів здійснення власної педагогічної діяльності (52%).

Це свідчить, на нашу думку, про те, що вчителі ІМ зазначених груп – нещодавні випускники ВНЗ мають “свіжіші” знання. Однак 82% вчителів цієї групи відмічають недостатню сформованість рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки у ВНЗ та висловлюють побажання необхідності створення кращих умов для розвитку РК, усвідомлення важливості розвитку рефлексивних умінь майбутнього вчителя, а також високо оцінюють важливість прогнозування результатів та передбачення ефективності власної педагогічної діяльності.

Учителі зі стажем роботи 20 років і більше продемонстрували недостатність:

- володіння рефлексивно-оцінними здібностями (33,6%);
- здатності оцінювати та при необхідності коригувати намічені плани у випадку зміни умов педагогічного процесу або появи нових вимог до викладання ІМ (32,7%);
- вміння прогнозувати педагогічні ситуації, створені на основі рефлексивних здатностей (29%).

Зазначене свідчить про орієнтацію вчителів даної групи на досягнення ближчих цілей, схильність до використання традиційних методів навчання, недостатній рівень рефлексивного мислення та неготовність вирішувати нестандартні професійно-педагогічні ситуації.

Крім того, вчителі усіх груп незалежно від стажу роботи усвідомлюють важливість РК, здатної сформувати вміння:

- аргументувати власні педагогічні дії в класі (64%);

- бачити прийоми самореалізації та удосконалення у нових підходах навчання ІМ (59,8%);
- сформувати власну професійну позицію, стиль викладання ІМ (62,6%);
- співвідносити власний педагогічний досвід з психолого-педагогічними умовами та навчальною ситуацією на уроці (61,2%).

Таким чином, результати проведеного анкетування підтвердили важливість формування РК у ВНЗ, необхідної для успішного становлення вчителя ІМ, здатного до рефлексії. З метою грамотної розробки моделі професійно-педагогічної підготовки вчителя, здатного до рефлексії, ми провели додаткове анкетування, щоб дослідити погляди практикуючих учителів на формування РК майбутніх педагогів. Усього опитано 132 респонденти-вчителі ІМ загальноосвітніх шкіл м. Житомира та Житомирської області. З цією метою вчителям була запропонована анкета (див. дод. Ж).

Результати анкетування показали, що основними цілями, які повинен ставити перед собою учитель ІМ, здатний до рефлексії, респонденти вважають професійний саморозвиток та самовдосконалення (56%), набуття професійних умінь (26%), формування рефлексивного мислення (25%), постійний аналіз власних дій та отриманих знань (15%), усе перераховане (30%).

Ядром професійної діяльності вчителя ІМ ЗНЗ, здатного до рефлексії, на думку респондентів, має бути учень (62%), педагогічний процес (46%), рефлексивна діяльність учителя (34%), психолого-педагогічні науки та методика викладання ІМ (14,2%).

Більшість учителів вважають, що основною функцією професійної діяльності вчителя ІМ має стати розвиток власних рефлексивних здібностей (44%), 38,4% такою функцією вважають передачу знань з навчального предмета, 32% – створення умов для вільного розвитку власної особистості, 24% – передачу особистісного та професійного досвіду, 14, 6% – формування

потреби у самоактуалізації, 12,3% – навчання здатності думати, оцінюючи себе та інших. Значна кількість відповідей про розвиток рефлексивних здібностей учнів підтверджує усвідомлення вчителями важливості формування РК у своїх учнів.

Більшість учителів (93,4%) вважають, що вчитель ІМ є і практиком, і теоретиком, 6,6% опитуваних вважають що такий учитель є лише практиком. 56,2% опитуваних вважають, що вони є практиками лінгвістики, 64% – практиками педагогіки, 72% – методики викладання ІМ і 24% – психології. На думку більшості респондентів (91,2%), вчитель ІМ – це, в першу чергу, професійний педагог, 8,8% вважають такого вчителя професійним ученим.

Вчителі (68,1% респондентів) вважають, що саме вони повинні створювати умови для власного самоаналізу та самооцінки, але 24% опитуваних створюють такі умови деякою мірою та лише у конкретних ситуаціях (7,9%). Отримані дані свідчать про недостатній відсоток володіння практикуючими вчителями аналітичним мисленням, що не дає змогу простежити причинно-наслідкові зв'язки власних успіхів та невдач, виявляти і долати труднощі у процесі підготовки до професійної діяльності, коригувати та планувати власну пізнавальну діяльність.

На думку 53% респондентів, майбутній учитель повинен знати особливості обраної професії вже з перших курсів навчання у ВНЗ, 35% учителів вважають, що знання особливостей обраної професії є необхідним ще під час вибору спеціальності, 12% вважають, що наявність таких знань у студентів не є обов'язковою. Така думка свідчить про недостатню зацікавленість учителів у відпрацюванні навичок професійної рефлексії. На думку більшості респондентів (54%), майбутній учитель може успішно формувати основи РК вже у процесі власної професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз відповідей респондентів підтвердив необхідність розвитку рефлексивних умінь у вчителів ІМ. Більша частина респондентів (60%) вважає, що вони повинні “спостерігати за собою зі сторони” постійно, 34%



відмітили, що такі вміння є необхідними лише під час аналізу результатів власної діяльності, а 6% респондентів вважають, що такі навички вчителю не потрібні взагалі. При цьому, 53,6 % учителів вважають, що студенту професійна рефлексія необхідна деякою мірою, а 46,4 % – що така необхідність виникає доволі часто.

На необхідність практичного досвіду роботи у вчителя ІМ для достатньої сформованості власних рефлексивних вмінь і здатності формувати такі вміння в учнів вказали усі 100% опитуваних, при цьому 53% респондентів оптимальним вважають досвід роботи від 3-х до 5-ти років, 33% - досвід від одного року до 3-х, 14% - 10 і більше років.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури підтвердив, що образ майбутньої професії у студентів від курсу до курсу постійно змінюється та збагачується і до кінця навчання стає все більш адекватним та завершеним. Тому після аналізу отриманих результатів досліджень серед учителів було складено портрет вчителя ІМ, здатного до рефлексії, як своєрідний “еталон”, до якого повинен прагнути майбутній учитель ІМ. На нашу думку, він має складатися з двох рівнів: перший рівень – становлення вчителя, здатного до рефлексії, який демонструє вміння та навички, якими повинен оволодіти майбутній учитель ІМ під час професійної підготовки у ВНЗ, щоб сформувати здатність до рефлексії. Другий рівень показує успішний результат становлення такого вчителя, з чітко сформованою рефлексивною позицією, усіма необхідними рефлексивними вміннями та навичками, яким, в результаті, бачать його колеги та учні (див. рис. 2.1).

Однак для ефективного формування РК майбутнього вчителя ІМ необхідно мати дані про типові суттєві труднощі, які виникають у нього в процесі формування власної РК. Орієнтація майбутнього вчителя ІМ на усунення типових труднощів, на наш погляд, сприятиме усвідомленню ним потреби в оволодінні рефлексивними знаннями та вміннями під час професійної підготовки у ВНЗ. З цією метою було проведено діагностичне

анкетування серед майбутніх учителів – студентів IV курсу ННІ іноземної філології (120 респондентів). Студенти оцінювали труднощі у процесі

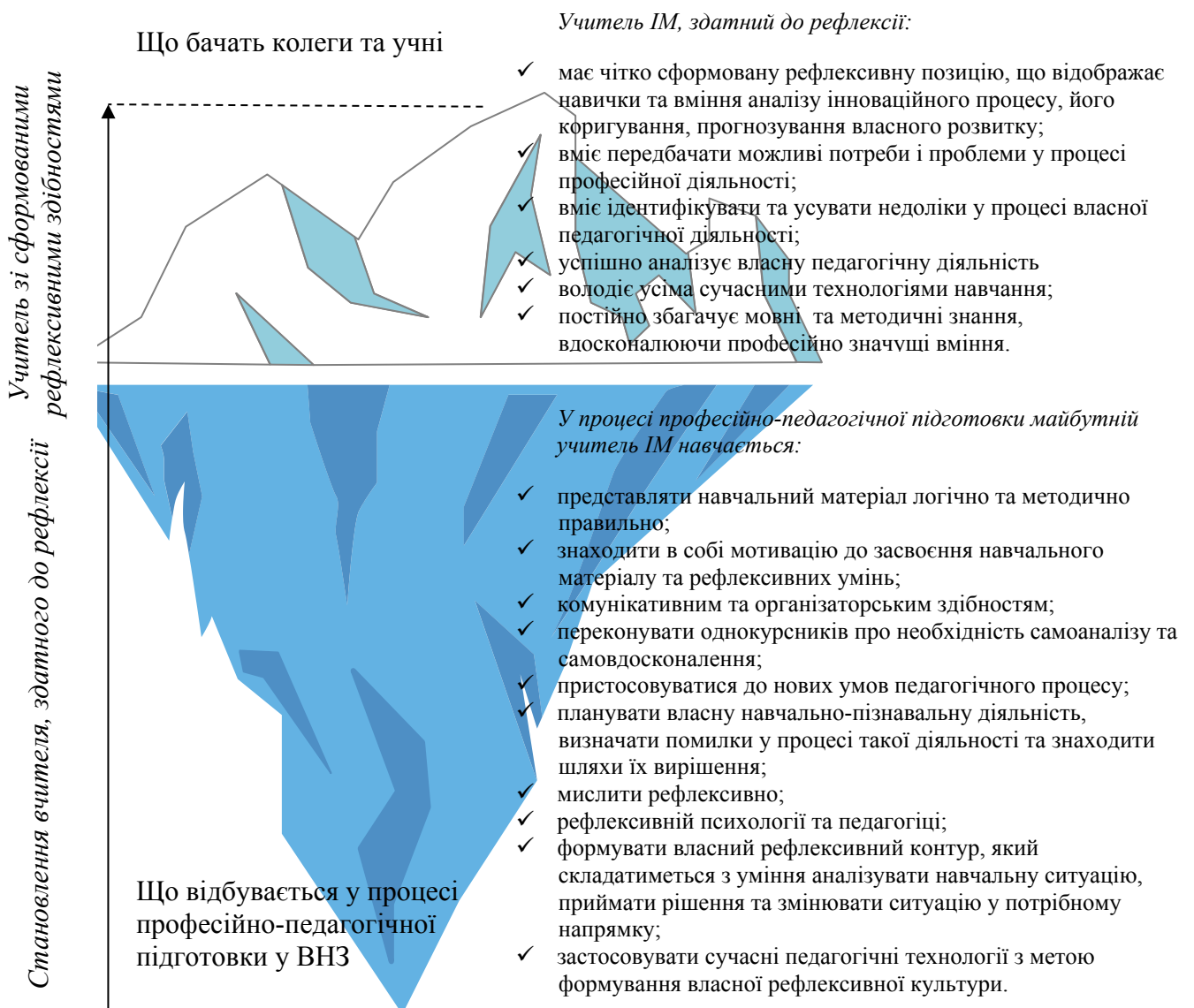


Рис. 2.1. Портрет вчителя іноземної мови, здатного до рефлексії

формування їх РК за такою шкалою: 1 – процес є легким, не викликає труднощів взагалі; 2 – не викликає особливих труднощів; 3 – викликає певні труднощі; 4 – викликає значні труднощі; 5 – є дуже складним, необхідна допомога (див. дод. 3). Рівень труднощів формування РК майбутніх учителів було визначено знаходженням середньої арифметичної оцінки, або медіани (див. дод. 3, табл. 3.1). Отримані дані дозволили розподілити труднощі, які

зустрічаються у процесі формування РК майбутнього вчителя ІМ, на дві групи: I група – певні труднощі; II група – значні труднощі.

До першої групи ми віднесли труднощі, середнє арифметичне яких склало 3,9 і більше; до другої групи труднощів – ті, середнє арифметичне яких було від 3,3 до 3,8. Труднощі з середнім арифметичним нижче 3,2 ми не виділяли в окрему групу, оскільки, на думку респондентів, вони не заважають формуванню РК. Результати опитування наведені у додатку 3, табл. 3.1.

Як видно з таблиці, майбутні вчителі ІМ вважають найбільш значущими такі труднощі: оцінка та коригування окреслених планів у випадку зміни умов педагогічного процесу або появи нових вимог до викладання іноземної мови (3,9); критична оцінка ефективності методів здійснення власної професійно-педагогічної діяльності (4); своєчасне вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності (4,2); здійснення саморегуляції власної професійно-педагогічної діяльності (4,3); визначення можливих напрямів самоосвіти, професійно-педагогічного та методичного зростання (4,4).

Такі результати свідчать про незрілість системи професійно-педагогічних знань та недостатність умінь рефлексивного самоаналізу і самоконтролю, але саме формування системи рефлексивних знань, умінь і навичок є необхідним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя: “рефлексивна культура є не лише справою необхідності, але і справою бажаності. Це те, без чого вчитель зі сформованою здатністю до рефлексії не може обійтися, і те, що змінює та збагачує якість його професійно-педагогічної діяльності” (І. Шеффлер).

Знання майбутнім учителем ІМ можливих труднощів допоможе уникнути помилок у процесі оволодіння РК, з одного боку, а з іншого – вдумливо ставитися до власної діяльності, розвиваючи таким чином

самостійність думок, критичність мислення, професійну гнучкість, прагнучи до самоосвіти та самовдосконалення.

До групи певних труднощів респонденти віднесли ті труднощі, які пов'язані з отриманням та передбаченням результату власної діяльності: регулювання власної професійно-педагогічної діяльності залежно від отриманих результатів (3,51); прогнозування власної професійно-педагогічної діяльності та передбачення її результату (3,8). На нашу думку, це свідчить про недостатність розвитку рефлексивного мислення, його функціонування на технічному рівні.

Інші труднощі, з якими стикається майбутній учитель, – прояв творчості та професійної оригінальності у процесі професійно-педагогічної діяльності (3,8); надання експертної оцінки професійно-педагогічній діяльності колег-студентів (3,52); вмотивування учнів до самостійної роботи та автономності у навчанні (3,36), – підтверджують нестійку сформованість рефлексивної позиції та недостатній прояв професійно-рефлексивної творчості майбутніх учителів.

Таким чином, проведені нами дослідження засвідчили, що хоча і всі опитані практикуючі вчителі та майбутні вчителі вважають формування РК важливим та необхідним компонентом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ у ВНЗ, стан формування цього компонента професійної підготовки є недостатнім.

Зазначене дає підстави стверджувати, що саме рефлексивний компонент професійно-педагогічної підготовки потребує удосконалення: упровадження ефективних методів навчання, які сприятимуть формуванню РК, розробці методичного забезпечення професійної підготовки з орієнтацією на формування РК.

Дані опитування вчителів ІМ також дали підстави зробити висновок про те, що лише з позиції розвинутості навичок саморефлексії стає можливим самореалізація вчителя, здатного до рефлексії.

## **2.2. Критерії та показники рівня сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя у порівняльному аналізі**

Необхідність визначення критеріїв та показників рівня сформованості РК майбутнього вчителя ІМ зумовлена тим, що орієнтація на них дає можливість оптимізувати процес формування РК.

У зв'язку зі встановленою метою необхідно уточнити поняття “критерій”, “показник”. “Критерій” трактується як суттєва ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація певного явища [209, с. 7]; мірило, яке дає можливість оцінювати те, про що йдеться мова, або оцінювати смисл будь-якої системи взагалі [189]; засіб перевірки того чи іншого твердження, гіпотези, теоретичної побудови [110]; мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [65]; вимога, яка повинна задовольнити явище, який-небудь об'єкт [24, с. 94]; мірило оцінки або судження [158, с. 721].

У нашому дослідженні під критерієм сформованості рівня РК майбутнього вчителя ІМ ми розуміємо сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу та їх поведінки вимогам до рівня сформованості РК та спрогнозувати рівень ефективності навчання.

Кожен критерій сформованості рівня РК має систему показників, які відображають якісні та кількісні зміни суб'єктів навчально-виховного процесу. Показники розглядаються вченими як дані, за якими можна спостерігати розвиток, процес, стан, якісні та кількісні характеристики кожної якості, тобто це міра того чи іншого критерія [31, с. 217]. Показник є проявом критерія на певному етапі формування РК. Варто зазначити, що критерії та показники ефективності сформованості рівня РК мають охоплювати всі її характеристики, бути взаємопов'язаними та у своїй єдності зумовлювати й відображати організацію цього процесу. Тому визначаючи критерії рівня сформованості РК майбутнього вчителя ІМ, орієнтація лише

на рівень психологічних, педагогічних, методичних та лінгвістичних знань викладачів і студентів, навичок та вмінь їх використання не є достатньою. Необхідно, передусім, оцінити рівень спрямованості на взаємодію. З огляду на розуміння понять критеріїв і показників, термін “рівень” вказує на ступінь величини, розвитку та значущості сформованості РК.

Слідом за І.Г. Блощинським, у процесі розробки критеріїв і показників ми враховували наступні обставини:

- орієнтація на мету дослідження;
- відображення сформованими критеріями ознак, притаманних предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;
- сталість ознак, їх повторюваність та відображення ознаками сутності явища;
- розкриття основного змісту критеріїв через систему взаємопов'язаних ознак [17, с. 76].

У педагогічній літературі описані деякі критерії розвитку РК вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності:

- наявність уявлень про рефлексивні орієнтири життя та професії; прагнення до усвідомлення та переосмислення особистісних та професійних орієнтирів; створення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності; рефлексія особистісного та професійного зростання, прагнення до усвідомлення власної особистісної та професійної індивідуальності; реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісно-професійного саморозвитку (В.К. Єлісеєв) [66, с. 57];
- соціально-психологічна напруженість, яка характеризується ступінню задоволеності студентів та викладачів своєю діяльністю та ступінню їх емоційної напруженості; технологічна ефективність, яка передбачає наявність підготовки до рефлексивної діяльності з боку викладача і студента; ресурсна ефективність (критерій інтенсифікації), яка дає можливість

встановити наскільки повно використовуються суб'єктами власні можливості (Л.В. Верзунова) [29, с. 81];

- способи і стратегії усвідомлення та переосмислення особистісного досвіду, професійної діяльності, вирішення професійних задач та подолання проблемно-конфліктних ситуацій (В.О. Сластьонін) [206, с. 39].

Також учені визначають такі показники РК суб'єкта та їх характеристики:

- активність (прагнення до усвідомлення буття); спрямованість (вибір об'єкта рефлексії як цінності); цілісність (обсяг усіх сфер життєдіяльності); продуктивність (здатність створення певної кількості рефлексивних образів); реалізованість (втілення проєктів, що рефлексуються); потенційність (наявність необхідного об'єму знань для продукування рефлексивних образів); актуалізація (усвідомлення образів, що рефлексуються); насиченість (спектр значущих рефлексивних переживань); емоційне забарвлення (відношення до подій, що рефлексуються); перспективність (В.К. Єлісеєв) [66, с. 132];

- ступінь задоволення діяльністю, стратегія дії і характер взаємодії (показники критерія соціально-психологічної напруженості); готовність майбутнього вчителя до рефлексивної діяльності, рівень професійної компетенції викладача і характер зворотного зв'язку (показники критерія технологічної ефективності); навченість, ступінь реалізації власних можливостей і форма спілкування (критерій інтенсифікації) (Л.В. Верзунова) [29, с. 117];

- особистісно орієнтована технологія, на думку В.О. Сластьоніна, спирається на функції, які, у більшості випадків, співвідносяться з такими показниками РК учителя, як: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи смислів; відкритість до професійних творчостей; прагнення до самореалізації власних намірів; проблематизація педагогічної діяльності,

виявлення протиріч, що заважають самоактуалізації особистості вчителя у проблемній інноваційній ситуації (В.О. Сластьонін) [206, с. 40].

Визначаючи критерії рівня сформованості РК майбутнього вчителя ІМ, по-перше, ми спиралися на позиції концептуальних положень формування РК майбутнього вчителя ІМ, окреслені в попередньому розділі: створення відповідних технологій навчання рефлексивної діяльності; формування сукупності уявлень про рефлексивні процеси, що відбуваються у процесі педагогічної діяльності; формування стилю рефлексивного мислення в умовах активної участі студентів у творчому процесі, створення проблемних ситуацій у процесі навчання, їх аналіз; урахування індивідуально-особистісних особливостей рефлексивного мислення майбутніх учителів ІМ з метою управління процесом формування РК. По-друге, визначаючи критерії і показники, ми враховували виділені у попередньому розділі структурні компоненти РК майбутнього вчителя ІМ.

Оскільки сутність мотиваційно-цільового компонента РК майбутнього вчителя ІМ полягає у формуванні мотивів та потреб, встановленні цілей і ціннісних орієнтацій, які визначають професійну спрямованість особистості, основу виокремленого компонента має складати мотивація на засвоєння та виявлення рефлексивної культури у педагогічній діяльності. Когнітивно-операційний компонент рефлексивної культури містить систему професійно-педагогічних знань та професійно-значущих умінь. Особистісно-креативний компонент пов'язаний з розвитком аналітичного й рефлексивного мислення та творчим підходом до власної діяльності. Оцінно-рефлексивний компонент містить систему контрольних-оцінних умінь, яка вимагає чіткого усвідомлення власної ролі у професійно-педагогічній діяльності та вміння свідомо контролювати результати власної діяльності, рівень особистісних досягнень.



Відтак, ми визначили критерії вивчення сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя ІМ, узгодивши їх із зазначеними структурними компонентами (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Критерії та показники сформованості  
РК майбутнього вчителя ІМ

Зупинимося на характеристиці кожного з критеріїв та показників формування РК майбутнього вчителя ІМ. Досліджуючи сутність РК майбутнього вчителя ІМ, ми дійшли до висновку, що важливими факторами розвитку цього процесу є поєднання мотивів, що слугують підґрунтям для внутрішньої детермінації професійної поведінки, а також сформованість ціннісних орієнтирів, що визначають ціннісне ставлення майбутнього вчителя до обраної професії, свідчать про усвідомлення студентом цінності РК у процесі професійно-педагогічної діяльності в цілому, прояв креативності та подальше професійне зростання.

Мотивація до ефективної педагогічної діяльності спрямовує майбутнього вчителя ІМ на пошук, оцінку, добір та проектування професійно-ціннісних орієнтацій для власної навчально-пізнавальної діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації характеризуються широким спектром знань у сфері формування РК, які стають основою для професійного самовдосконалення, впевненості у правильності обраного напрямку діяльності. На підставі зазначеного вище, виокремлено перший критерій сформованості РК майбутнього вчителя ІМ – ***професійно-педагогічна спрямованість***.

Ми припускаємо, що в широкому розумінні професійно-педагогічна спрямованість є способом вираження загальної спрямованості особистості у специфічному виді діяльності – педагогіці. Теоретичною основою для розуміння її своєрідності є концепція ставлень особистості, розроблена В.І. Мясіщевим. На його думку, система ставлень особистості складає інтегральну систему її свідомих зв'язків з різними аспектами об'єктивної дійсності і внутрішньо визначає її дії та переживання [141, с. 214]. В якості провідних ставлень автор виділяє: а) ставлення людини до інших людей; б) самої себе; в) предметів зовнішнього світу. Зазначене вище дало нам підстави визначити показники критерія професійно-педагогічної спрямованості відповідно до предмета нашого дослідження, представлені на рис 2.2.

Перший показник – *наявність мотивів професійно-педагогічної діяльності* – це, передусім, усвідомлення майбутнім учителем ІМ навчальних предметів як засобу професійно-педагогічної підготовки. Такий показник характеризується наявністю чітко вираженого пізнавального інтересу до певних сфер знань, проблем навчання та виховання потенційних учнів і проявляється в бажанні майбутнього вчителя ІМ розширювати власний професійний та лінгвістичний кругозір, оволодівати теоретичними та практичними аспектами психології, педагогіки та методики викладання ІМ, прагненні до творчої реалізації своїх можливостей.

Наступний показник зазначеного критерія – *наявність мотивів саморозвитку та самопостереження у майбутній педагогічній діяльності* спрямований на становлення активної творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Зазначений показник проявляється у свідомій самостійній діяльності майбутнього вчителя шляхом розвитку особистісних, професійно важливих якостей, загальних та спеціальних творчих здібностей та самопостереженні за навчально-пізнавальною діяльністю з метою осмислення набутого досвіду. Все це сприятиме формуванню навичок аналізу власних професійних дій – невід’ємної складової третього виділеного нами компонента – особистісно-креативного.

*Вміння визначати мету майбутньої педагогічної діяльності* – показник, який знаходить відображення у проектуванні професійних цілей, планів, намірів майбутнього вчителя у процесі потенційної педагогічної діяльності, прагненні оволодіння нею на рівні освітнього стандарту. Визначений показник окреслює, так званий, “вектор діяльності” майбутнього педагога, визначає її напрямок.

*Наявність потреби у самовдосконаленні* – показник, який проявляється у цілеспрямованій діяльності майбутнього вчителя з метою вдосконалення необхідних вмінь, навичок та якостей, його спрямованість на неперервний професійний розвиток.

Наступним критерієм рівня сформованості РК є *професійно значущі знання та вміння*. Зазначений критерій відображає рівень теоретичної навченості майбутнього вчителя, засвоєння найважливіших знань з психології, педагогіки, методики викладання ІМ та лінгвістики, їх глибину, бажання узагальнювати порівнювати, інтегрувати та аналізувати матеріал з різних навчальних предметів. Необхідність виділення такого критерія пояснюється тим, що сучасний учитель ІМ повинен добре орієнтуватися в різних сферах науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, педагогічних і культурних завдань, здійснення ефективної та результативної професійно-педагогічної діяльності.

Першим показником зазначеного критерія є *глибина та систематичність комплексу професійно значущих знань: психолого-педагогічних, професійно-методичних, лінгвістичних та соціокультурних*.

Психолого-педагогічні знання виконують функцію орієнтира, що розкриває перед учителем ІМ сутність навчально-виховної діяльності, дає можливість визначити її принципи та закони, встановити взаємозв'язок між навчанням та розвитком особистості учня, визначити його психологічні характеристики.

Професійно-методичні знання свідчать про рівень володіння майбутніми вчителями ІМ необхідним професійним інструментарієм – знаннями нормативних документів з мовної освіти, формами, методами і засобами навчання ІМ учнів певної вікової групи, здатність організувати навчально-виховну роботу з ІМ, залучати новітні технології у викладання ІМ. Високий рівень володіння розглянутим комплексом знань стимулюватиме розвиток майбутнього вчителя, що є основною метою професійно-педагогічної підготовки.

Зміст лінгвістичних та соціокультурних знань визначається часом та подіями, в яких функціонує мова. Звідси поява деяких нових термінів, фраз та виразів, прагнення ІМ до лаконізації, що виражається в еліптичності і

абревіатурах тощо. Усі ці лінгвістичні особливості ІМ учні знаходять в сучасних піснях, телепрограмах, кінофільмах, тому вчитель ІМ повинен вміти прокоментувати та пояснити будь-яке лінгвістичне явище, яке спантеличує учнів. Соціокультурні знання, у свою чергу, містять знання про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, культуру мовленнєвої поведінки. Міждисциплінарний характер змісту предмета “іноземна мова” сприяє створенню достатньо широкого соціокультурного підходу в мовній освіті, дає можливість по-новому, більш глибоко розкрити всі складові поняття рівня соціокультурної грамотності. Саме соціокультурні знання стають основою залучення майбутніх учителів ІМ до скарбниці іноземної культури, сприяють усвідомленню фахового предмета як складової такої культури та свідомого ставлення до предмету іноземної мови як засобу залучення до іншомовної культури своїх учнів у майбутній діяльності. Засвоєння соціокультурних знань збагачує майбутніх учителів ІМ досвідом власної культурної ідентифікації, що впливає на усвідомлення потреби сприяння такій ідентифікації потенційних учнів у майбутньому.

Другим показником даного критерія є *осмисленість та глибина засвоєних предметних знань*, що передбачає наявність у студентів стійких структур предметних знань та вміння їх актуалізації. Даний показник характеризується усвідомленням внутрішніх закономірностей та логічної послідовності набутих знань, вмінням студентів використовувати такі знання для вирішення нестандартних задач на уроках та застосування цих знань в різних комунікативних ситуаціях та діях під час спілкування з носіями мови.

Ще одним показником критерія професійно-значущих знань та вмінь є *здатність до інтегрування наявних знань для ефективного професійного іншомовного спілкування*, що сприятиме не лише розвитку логічного мислення майбутнього вчителя ІМ, але й спонукатиме його до самовдосконалення та поповнення фонових знань з різних дисциплін. Зазначене дозволить учителю проявляти нестандартність та творчість як у

процесі вирішення педагогічних задач, так і в іншомовному спілкуванні з учнями. Такий показник забезпечує успішне протікання процесу спілкування ІМ, орієнтування в різних ситуаціях взаємодії “вчитель-учень”, “вчитель-вчитель”, вміння вести дискусію ІМ, вилучати ключову інформацію з наукової літератури, реферувати і анотувати її, прагнення брати участь у наукових студентських конференціях іноземною мовою, розвиток у студентів вмінь міжкультурної комунікації і призводить до адекватного взаєморозуміння учасників комунікативного акту.

*Вміння здійснювати ефективне професійне спілкування* також є важливим показником критерія професійно-значущих знань й передбачає прагнення майбутніх учителів ІМ оволодівати основами вікової психології та педагогічної майстерності, роботу в класах різних вікових груп, здатність знаходити спільну мову з учнями різних психологічних темпераментів, рівнів знань, формувати оптимальний психологічний клімат у класі, необхідний для інтерактивного навчання ІМ.

Оптимізація процесу формування РК вимагає наявності встановлених цілей та відповідних кінцевих результатів. Тому для нас важливим є активне залучення рефлексивно-особистісного потенціалу студента, що, в кінцевому результаті, визначатиме рівень сформованості РК. Звідси виокремлення наступного критерія рівня сформованості РК - ***рефлексивно-особистісного потенціалу***, який дає можливість встановити повноту використання майбутнім учителем ІМ власних можливостей. Такий потенціал розуміється нами як система поновлювальних ресурсів, що сприяють не лише підвищенню ефективності педагогічної діяльності, але й розвитку самої особистості. Для майбутнього вчителя ІМ це означає наявність професійно-важливих якостей, які впливають на продуктивність його педагогічної діяльності, та вміння їх проявляти. Рефлексивно-особистісний потенціал майбутнього вчителя ІМ проявляється у взаємодії з однокурсниками, коли він усвідомлює свою залежність від взаємодії з іншими студентами і вважає,

що така взаємодія сприяє його професійному становленню. У такій взаємодії майбутній учитель ІМ охоче та з ініціативою виступає з творчими пропозиціями у процесі реалізації власних можливостей під час підготовки практичних матеріалів для однокурсників та потенційних учнів, оцінює креативність майбутніх колег, обґрунтовує власну точку зору з добору форм і методів навчання ІМ тощо.

Зазначене вище дає нам підстави визначити показники критерія рефлексивно-особистісного потенціалу. Першим показником цього критерія ми вважаємо *сформованість мотивації успіху та уникнення невдач*. Для майбутнього вчителя ІМ це означає наявність мотивації досягнення високих результатів в особистісно-рефлексивній сфері, що забезпечує прагнення до результату в діяльності, долаання професійних перешкод, вміння самостійно долати труднощі, які виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності у школі, досягаючи успіхів.

Наступним показником даного критерія ми визначаємо *здатність майбутнього вчителя оцінювати власну роль у процесі реалізації міжособистісної взаємодії з іншими студентами (потенційними колегами)*. Міжособистісна взаємодія є цінністю, ідеалом, образом бажаного майбутнього, до якого прагне сучасне суспільство і яке лежить в основі співпраці між людьми у всьому світі. Вона повинна стати й частиною системи смисложиттєвих ціннісних орієнтацій сучасного вчителя. Ми вважаємо даний показник необхідним, тому що вміння здійснювати “діалог” з іншими, включаючи іншомовну комунікацію, формується на основі вміння вести діалог з самим собою, що є вмінням здійснювати рефлексивну діяльність по відношенню до себе.

*Прояв творчого мислення у реалізації власних можливостей* є третім критеріальним показником, однією з основних рушійних сил методичного зростання студентів, за допомогою якої майбутній учитель ІМ матиме можливість вільно здійснювати рефлексивні дії з вирішення задач та проблем

будь-якої складності, перебудови та переоцінки власних професійних та особистісних якостей, творчого пошуку та перетворення власної професійно-педагогічної діяльності. Важливо, щоб майбутній учитель ІМ усвідомлював місце РК у структурі професійної освіти, мав потребу в оволодінні цією культурою і міг визначити для себе фактори стимулу до розвитку РК, подальшого її вдосконалення.

Майбутній учитель повинен розуміти, що учні ЗНЗ також мають прагнути до самовдосконалення, особливо у процесі засвоєння ІМ, що вимагає від них наявності знань, не передбачених шкільною програмою, вмінь користуватися аутентичною довідковою літературою, словниками, комп'ютерними програмами, велика частина яких складена іноземною мовою. Тому майбутній учитель повинен допомогти учням не лише оволодіти відсутніми вміннями, але й вмотивувати їх до пізнання нового, а при необхідності, скласти для цього програму самовдосконалення, підібрати потрібні інтернет-джерела, літературу для поглиблення знань тощо.

Останнім показником даного критерія є *наявність у майбутнього вчителя рефлексивного мислення*, що дає майбутньому вчителю можливість діяти в ролі дослідника, перебуваючи у постійному теоретичному і практичному пошуку нових способів професійного розвитку й досягнення позитивних результатів у процесі навчання потенційних учнів. В межах визначеного критерія майбутній учитель має можливість якомога об'єктивніше сприймати себе як професіонала, визначати недоліки та переваги власної професійно-методичної підготовки, виконувати корекцію професійної поведінки у процесі педагогічної діяльності, розуміти, як його сприймають учні та колеги, а також визначати можливі напрями самоосвіти, професійно-педагогічного та методичного зростання.

Останнім критерієм рівня сформованості РК майбутнього вчителя ІМ у нашому дослідженні виступає *здатність до самоусвідомлення та саморегуляції*, що проявляється через усвідомлення норм і правил



професійно-педагогічної діяльності. Така здатність є виключною “перевагою людини”, яка усвідомлює себе суб’єктом свідомості [28, с. 16].

В межах даного критерія майбутній учитель ІМ свідомо регулює свої дії з усвідомленням досягнення професійних норм, спираючись під час такої саморегуляції на рефлексивно-особистісний потенціал, доводить справу до логічного завершення і здійснює діяльність на емоційно-творчому піднесенні. На основі даного критерія ми оцінювали здатність майбутнього вчителя ІМ усвідомлювати причини успіхів та невдач у власній діяльності, творчо коригувати власні дії відповідно до майбутньої професійної діяльності.

Першим показником здатності до самоусвідомлення та самопізнання є наявність стійкої потреби до самоорганізації, оскільки вона є системоутворюючим чинником інноваційної діяльності майбутнього вчителя і виступає показником особистісної зрілості. Це свідомою робота над собою стосовно виконання пізнавальної, трудової, кооперативної та розвивальної загальнопрофесійних ролей, яка дає можливість досягти максимального ефекту при найменших витратах енергії, часу, матеріалу, дає чітке уявлення цілі, смислу, порядку виконання дій, пріоритетів роботи [52]. Для успішної самоорганізації особистості вчителя ІМ у професійній діяльності необхідний високий рівень розвитку її культури, який відбувається шляхом ідентифікації, присвоєння, створення, збереження та розповсюдження культурних цінностей, знань, ідей та уявлень. Зазначене також повинно підсилюватися освітніми процесами самопідготовки, самонавчання, самовиховання та саморозвитку майбутнього вчителя за принципом діалогу культур, завдяки чому засвоюються норми та приклади моделей соціокультурної поведінки представників іншомовної культури, соціокультурні реалії, розширюється соціокультурний кругозір тощо.

Ще одним показником виділеного критерія ми вважаємо здатність порівнювати себе з певним професійним еталоном, що дає можливість

майбутньому вчителю ІМ усвідомити власну приналежність до певної професійної спільноти та місце в системі професійних “ролей”, на “шкалі” суспільних положень; отримати уявлення про себе та свою роботу в майбутньому та визначення власних позитивних якостей та перспектив, що, в кінцевому результаті, сприяє формуванню позитивної “Я-концепції” [130, с. 86]. Таким еталоном можуть стати учителі-новатори в школах, де навчалися майбутні вчителі ІМ, вчені-лінгвісти і педагоги, які навчають студентів ВНЗ, автори підручників з ІМ тощо. Зустрічі та спілкування з професіоналами можуть також стимулювати до власного професійного зростання, потреби дійти до професійно високого рівня власного ідеалу.

Як зазначають учені, одним з проявів сформованості РК педагога виступають якості педагога, які дозволяють йому ефективно вирішувати педагогічні задачі, сформовані самостійно або адміністрацією учбового закладу. Тому третім показником критерія здатності до самоусвідомлення та самореалізації ми визначаємо *наявність сформованого вміння ставити та вирішувати задачі у процесі навчальної діяльності, самостійно долати професійні невдачі*. Під цими вміннями ми розуміємо спроможність майбутнього вчителя побачити у педагогічній ситуації проблему та оформити її у вигляді педагогічної задачі, під час визначення педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу з власними мотивами та цілями; вивчати та перетворювати педагогічну ситуацію; приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні цілі та задачі залежно від зміни педагогічної ситуації; достойно виходити зі складних педагогічних ситуацій; передбачати близькі та далекоглядні результати вирішення педагогічних задач [129, с. 157].

Останнім показником критерія здатності до самоусвідомлення та самореалізації є *реалізація власних можливостей у забезпеченні потенційних учнів рекомендаціями щодо розвитку їх РК*. Зазначений показник також є

важливим, оскільки основи формування рефлексивної культури закладаються ще під час навчання в школі, на докультурному рівні, як було зазначено в п. 2.1 Розділу 1. Зважаючи на це, вчитель має стимулювати розвиток навичок самостійної роботи та автономного навчання, аналітичного та критичного мислення тощо, оскільки це слугуватиме підґрунтям для розвитку рефлексивної культури.

Обґрунтувавши критеріальний апарат, проведемо порівняльний аналіз рівнів сформованості РК майбутнього вчителя ІМ. Для проведення такого аналізу необхідним є застосування рівневого підходу. Тому на основі розроблених вище критеріїв та показників ми пропонуємо встановити *рівні сформованості РК* майбутніх учителів ІМ, оскільки рівень розвитку структурно-функціональних компонентів РК майбутнього вчителя ІМ визначає ступінь її сформованості.

Для визначення рівнів сформованості РК ми спиралися на роботи А.О. Бізяєвої, Г.О. Дегтяр, М.І. Михнюк, В.О. Сластьоніна, В.К. Єлісеєва, О.Л. Ємельянова, присвячені дослідженню РК у різних сферах професійної діяльності. Перерахованими авторами були розроблені оціночні шкали з описанням рівнів сформованості РК психологів, педагогів, державних службовців.

Одні вчені відносять до описання рівнів РК усі основні характеристики діяльності спеціаліста: мислення, професійно-особистісні якості, професійну етику, самостійність, наявність професійної та соціальної позиції, інтерес до професійної діяльності [175, с. 13].

Інші – покладають в основу розробленої шкали оцінки рівнів РК динаміку зміни бажання, прагнення, готовність до рефлексії власної особистісної та професійної індивідуальності, професійних та особистісних цінностей [66; 195].

О.Л. Ємельянов співвідносить рівні сформованості РК зі ступенем складності професійних задач, які здатний вирішувати майбутній учитель.

Оскільки формування РК є поетапним, нам імпонує дана точка зору, на основі якої ми і розробили шкалу сформованості РК майбутнього вчителя ІМ.

На різних етапах професійного становлення рівень РК майбутнього вчителя ІМ має постійно підвищуватися. Більше того, високий рівень розвитку РК сприяє забезпеченню гнучкого переходу від алгоритмізованої і трансформаційної діяльності до креативної, що сприяє підвищенню рівня професійної майстерності [5, с. 62].

У процесі нашого теоретичного та експериментального дослідження ми виявили три послідовні рівні сформованості РК майбутнього вчителя ІМ залежно від складності вирішення професійних задач – інтенційний, потенційний та творчий.

Перший, низький, рівень – *інтенційний*, характерними рисами якого є ситуативність, стихійне оволодіння майбутнім учителем базовими знаннями, вміннями та навичками на основі готових рекомендацій і розробок, дотримуючись уже відомих методів роботи, вирішуючи педагогічні ситуації та завдання емпірично, не співвідносячи навчальну інформацію з майбутньою професійною діяльністю. Такий рівень сформованості РК містить наявність рефлексивних інтенцій у майбутнього вчителя ІМ – бажання та прагнення усвідомлювати та переосмислювати особистісні та професійні особливості, цінності та орієнтири власної особистості, життєвий та професійний досвід. Однак особистісний та професійний творчо-рефлексивний потенціал студентів даного рівня не є повністю сформованим, тому що їх ціннісні орієнтації та потреба в оволодінні РК є мінливими та нестійкими, набуті професійно значущі знання є поверхневими та вузькими, бажання розвивати РК не є достатньо підкріпленим прагненням до розвитку рефлексивних умінь та навичок. Проектування діяльності відбувається за допомогою залучення фрагментів чужого досвіду. Майбутній учитель ІМ з інтенційним рівнем сформованості РК лише намагається мислити

рефлексивно, критично сприймати та оцінювати свою діяльність та діяльність потенційних колег, тобто його рефлексивні здібності знаходяться на стартовому, початковому рівні.

Другий рівень РК – *потенційний* – визначається більш системним та професійно зорієнтованим підходом до засвоєння теорії і практики рефлексивної діяльності. На даному рівні майбутнім учителем формується рефлексивна готовність до самостійної постановки, професійного вирішення педагогічних задач. Сформовані, здебільшого, рефлексивні механізми діяльності, поведінки та спілкування, які виконують функцію самореалізації. На даному рівні починає функціонувати рефлексивний пошук індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, відбувається формування індивідуальних способів рефлексії творчого самовираження в освітньому процесі.

Майбутній учитель ІМ з потенційним рівнем сформованості РК має чіткіші ціннісні та професійні орієнтації, уявлення про роль РК у процесі професійної підготовки, є більш вмотивованим і ставиться відповідальніше до оволодіння РК, сприймаючи її як етап набуття практичного досвіду оволодіння та викладання ІМ. Такий учитель демонструє глибше володіння знаннями з фундаментальних наук, а предметні та методично орієнтовані знання є глибшими і мають більше практичне спрямування. Такий рівень знань, на нашу думку, дозволить майбутньому вчителю ІМ оволодіти професійно значущими навичками та вміннями за короткий проміжок часу.

Третій рівень сформованості РК – *творчий*, на якому рефлексивно-креативний (творчий) потенціал майбутнього вчителя ІМ реалізується повною мірою. Такий потенціал, у даному випадку, культивується самим майбутнім учителем, реалізується у процесі саморозвитку та співтворчості з потенційними колегами та учнями, виступаючи джерелом розвитку його РК. Студент з творчим рівнем сформованості РК здатний сам створювати навколо себе творче поле спілкування і залучати до нього інших. На цьому

рівні відбувається практична реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісно-професійного саморозвитку, актуалізується потреба у рефлексії самовдосконалення, здійснюється рефлексивна корекція власної діяльності.

Студенти з творчим рівнем сформованості РК є вмотивованими до оволодіння нею, усвідомлюючи місце РК у професіограмі вчителя ІМ, мають глибокі знання з педагогічних, методичних та лінгвістичних дисциплін. У майбутніх учителів ІМ із зазначеним рівнем сформованості РК добре розвинені адаптаційні, мотиваційні, комунікативні, прогностичні, конструктивні, проектувальні, рефлексивні та інші вміння, що забезпечують їхню здатність не лише ефективно здійснювати навчально-виховний процес на гуманістичних засадах, але й швидко оцінювати педагогічні ситуації проблемного характеру, що виникають у процесі педагогічної діяльності й вирішувати їх, спираючись на знання особливостей певного класу. Крім того, у таких студентів розвиненою є професійна мобільність, методична рефлексія, методичне мислення. Вони здатні ретельно аналізувати власну навчально-педагогічну діяльність та діяльність потенційних колег, визначаючи переваги й недоліки як власної роботи, так і здобутки своїх колег-студентів, самостійно обираючи ефективні шляхи їх усунення з метою особистісного та професійного зростання відповідно до своїх цінностей та орієнтацій. Узагальнимо характеристики описаних нами рівнів сформованості РК, співвіднесені з виділеними критеріями у таблиці (див. табл. 2.1).

Адекватність цього розподілу була перевірена нами за допомогою компетентних суддів (шкільних учителів, які керують педагогічною практикою, методистів та педагогів ВНЗ). Кожен із зазначених компонентів має відповідну оцінку в балах. На цій підставі умовно визначається зведений сумарний показник, розроблений О.П. Амацьєвою за формулою:

Таблиця 2.1

## Рівні та показники сформованості РК майбутнього вчителя ІМ

	Професійно-педагогічна спрямованість	Професійно значущі знання та вміння	Рефлексивно-особистісний потенціал	Здатність до самоусвідомлення та саморегуляції
Творчий рівень	Достатній рівень сформованості мотивації до рефлексивної діяльності, пізнавального інтересу, чітко виражена професійно-педагогічна спрямованість, впевненість у необхідності рефлексивних знань та їх практичного застосування.	Достатньо високі показники якості знань з педагогічних, лінгвістичних, методичних дисциплін, вміння їх актуалізації та інтегрування для ефективного професійного іншомовного спілкування; розширені знання про рефлексію та рефлексивну культуру як про складову будь-якої діяльності.	Адекватна самооцінка особистості та власної діяльності, активна взаємодія з потенційними колегами; вміння успішно долати труднощі у процесі професійно-педагогічної діяльності; прояв творчого мислення.	Регулярне свідоме здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності, здатність мислити рефлексивно; високий рівень розвитку навичок самостійної роботи та рефлексивного самоконтролю і прагнення до самовдосконалення.
Потенційний рівень	Середній рівень сформованості мотивації до здійснення рефлексивної діяльності, пізнавального інтересу, впевненість у необхідності оволодіння рефлексивними знаннями при неусвідомленій необхідності їх практичного застосування.	Добрі показники якості знань з педагогічних, лінгвістичних, методичних дисциплін, їх осмисленість; сформоване поняття про рефлексію та рефлексивну культуру як необхідний компонент особистісного розвитку.	Не завжди адекватна оцінка себе та своєї діяльності, пасивна взаємодія з потенційними колегами; спроби творчого пошуку та здійснення рефлексивних дій з вирішення задач та проблем професійно-педагогічної діяльності.	Свідоме, але нерегулярне здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності, розуміння механізмів рефлексивного мислення, але недостатньо розвинуте вміння його застосовувати; навички самостійної роботи та рефлексивного самоконтролю розвинуті на середньому рівні.
Інтенційний рівень	Низька мотивація до здійснення рефлексивної діяльності, відсутність пізнавального інтересу, а також потреби в оволодінні рефлексивними знаннями.	Задовільні показники якості знань з педагогіки, лінгвістики, методики викладання іноземних мов, відсутність стійкої структури предметних знань; поверхневі знання про рефлексію та рефлексивну культуру.	Завищена або занижена самооцінка та оцінка власної діяльності, відсутність взаємодії з потенційними колегами; відсутність вміння долати труднощі у процесі професійно-педагогічної діяльності та творчого мислення.	Інтуїтивне несистематичне здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності; відсутність рефлексивного мислення; пасивність або недостатній рівень розвитку навичок самостійної роботи та рефлексивного самоконтролю.

$Z_{\text{п}} = K1+K2+K3+K4$ , де  $Z_{\text{п}}$  – сумарно зведений показник;  $K1, K2, K3, K4$  – критерії рівня сформованості РК. Значення окресленого зведеного сумарного показника становило основу умовно виділених трьох рівнів сформованості РК майбутнього вчителя ІМ: I – рівень достатньої сформованості РК

(творчий); II – рівень середньої сформованості РК (потенційний); III – рівень початкової сформованості РК (інтенційний).

Наведемо таблицю середнього сумарного показника кожної групи майбутніх учителів за чотирма виділеними нами критеріями.

*Таблиця 2.2*

**Діагностика рівнів сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя ІМ за сумарним показником**

Рівні	Сумарні показники			
	Професійно-педагогічна спрямованість (критерій 1)	Професійно значущі знання та вміння (критерій 2)	Рефлексивно-особистісний потенціал (критерій 3)	Здатність до самоусвідомлення та саморегуляції (критерій 4)
Творчий	54	148	34	88
Потенційний	48	136	30	74
Інтенційний	39	90	28	57

Як видно з таблиці, найбільша різниця у сформованості рівнів РК майбутніх учителів ІМ простежується у критеріях 2 і 4, а саме: критерії професійно значущих знань та вмінь, який відображає засвоєння системи знань з психології, педагогіки, методики викладання ІМ та лінгвістики, їх глибину, прагнення узагальнювати та аналізувати матеріал, і критерії здатності до самоусвідомлення та саморегуляції, сутність якого полягає в усвідомленні норм і правил професійно-педагогічної діяльності. У першому випадку різниця між інтенційним та потенційним рівнями становила 46 балів, а між потенційним і творчим – 12 балів; у другому випадку – 17 і 14 балів відповідно. Різницю у другому критерії можна пояснити недостатньою сформованістю системи необхідних знань, їх осмисленістю та вмінням застосовувати у професійному іншомовному спілкуванні, різниця у четвертому критерії може бути результатом необ'єктивної самооцінки власних якостей та здібностей, нестійкою рефлексивною позицією.



Результати проведеного анкетування показали, що майбутні вчителі володіють недостатнім рівнем сформованості РК. Більшість з них (82%) не володіє аналітичним та критичним мисленням. 43,2% респондентів орієнтуються виключно на досягнення ближчих цілей, 31,6% схильні до використання традиційних методів навчання у процесі потенційної педагогічної діяльності, 12,2% не бачать перспектив власного вдосконалення та подальшого професійного розвитку.

За результатами проведеної нами діагностики можемо стверджувати, що майбутні вчителі ІМ не здійснюють рефлексію на достатньому рівні. Навпаки, значна кількість студентів некритично сприймає зміни у процесі власної діяльності. У результаті, більшість з них вважає, що необов'язково бути вчителем зі сформованими рефлексивними здібностями, щоб стати професіоналом.

Ми вважаємо, що такий стан сформованості РК можна пояснити відсутністю педагогічного досвіду, з одного боку, і складністю оволодіння таким видом культури – з іншого. Окрім того, на нашу думку, ситуація, що склалася, ускладнюється двома обставинами: по-перше, традиційна практика вивчення теоретичних та методичних основ РК визначається, переважно, логікою окремих наукових дисциплін (педагогіка, психологія, методика викладання ІМ та ін.) та логікою самої науки. По-друге, володіння РК передбачає достатньо розвинену здатність майбутнього вчителя ІМ до рефлексії власної практичної діяльності, досвід якої, здебільшого, є у студентів відсутнім.

Тому проблема підготовки майбутнього вчителя іноземної мови з метою розвитку його РК є складною та багатоаспектною і потребує негайного вирішення.

### **2.3. Обґрунтування структурних та функціональних компонентів моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки**

Для вирішення проблеми нашого дослідження необхідно обґрунтувати модель формування РК майбутнього вчителя ІМ у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Спираючись на висновки, зроблені у першому розділі, та дані, одержані після констатувального етапу експерименту, ми вважаємо за необхідне упорядкувати процес формування РК майбутнього вчителя ІМ, використовуючи з цією метою метод моделювання як схематичне зображення системи формування РК майбутнього вчител ІМ у процесі професійної підготовки. Під *моделюванням* розуміється самостійний напрямок у загальному методі дослідження, якому притаманні специфічні риси, що відображають особливості модельованих явищ [50, с. 11], а під *моделлю* – формальне або матеріальне зображення певного об'єкта чи системи об'єктів, що відображають значущі якісні характеристики оригіналу, а також стають інформаційними джерелами про нього. Згідно з тлумачним словником “модель” розглядається як: зразок, що імітує, відтворює дію і будову того чи іншого об'єкта, а також застосовується для отримання нової інформації про поданий об'єкт; умовний чи уявний (схема, опис, зображення тощо) образ того чи іншого процесу, об'єкта чи явища, який застосовується в ролі його “представника”; сукупність різних матеріальних потреб чи програма, яка показує важливі характеристики об'єкта, явища чи процесу, що розглядається [50, с. 12]. М.Є. Дуранов визначає модель як “аналог певного фрагмента соціальної реальності”, побудова якого, зазвичай, передбачає збереження найсуттєвіших рис об'єкта та відбувається за певними алгоритмами [61, с. 132].

У процесі створення моделі ми дотримувалися таких етапів: постановка завдань, розробка моделі (побудова її структури й наповнення змістом),

перевірка достовірності (у процесі констатувального етапу експерименту), експериментальне випробування моделі (упровадження до навчально-виховного процесу підготовки вчителів на формувальному етапі експерименту) та модернізація, вдосконалення розробленої моделі [159, с. 29]. Побудова такої моделі продиктована необхідністю вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя ІМ з посиленням його орієнтації на формування РК, а також досягненням мети і завдання нашого дослідження.

Орієнтиром для побудови моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ стали вимоги до випускника сучасного ВНЗ, який житиме і працюватиме в умовах нової мовної політики та розвинутого інформаційного суспільства, тобто в умовах задач, що постійно ускладнюються. Це вимагатиме від нього вмінь:

- ✓ самостійного критичного та рефлексивного мислення;
- ✓ бачення проблеми і знаходження шляхів її раціонального вирішення за допомогою використання сучасних технологій;
- ✓ грамотної роботи з інформацією;
- ✓ гнучкого адаптування до ситуацій, які швидко змінюються;
- ✓ самостійного набуття необхідних знань, вмілого застосування їх на практиці для вирішення різних проблем;
- ✓ чіткого усвідомлення того, де і яким чином набуті знання можуть бути застосовані в навколишній дійсності;
- ✓ генерування нових ідей та їх творчого втілення;
- ✓ спільної роботи з колегами та винайдення шляхів з конфліктних ситуацій;
- ✓ самостійної роботи над розвитком власного інтелекту, культурного рівня;
- ✓ самовдосконалення та саморозвитку впродовж життя.

Проектування моделі РК майбутнього вчителя ІМ відбувалося у два етапи. **Перший етап** містив аналіз системи підготовки майбутнього вчителя

ІМ до формування РК, у процесі якого були виконані такі дії: виокремлення системи з середовища; представлення системи у вигляді сукупності елементів; послідовне дослідження кожного елемента; синтез понятійної моделі. Основним змістом синтезу понятійної моделі є, на думку вчених, аналіз та узагальнення знань про досліджуваний об'єкт, який передбачає вивчення теоретичної і методичної літератури з досліджуваної теми, спостереження реального навчально-виховного процесу на факультетах ІМ ВНЗ і виявлення сильних та слабких аспектів підготовки вчителів ІМ до формування РК, використання низки методологічних закономірностей, принципів, категорій (системний аналіз, індивідуальний підхід у навчанні, структура навчально-виховного процесу та ін.).

На **другому етапі** моделювання нами були вирішені такі задачі: безпосереднє створення уявного образу процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ; визначення основних структурних одиниць, його складових елементів; встановлення їх ієрархічного співвідношення; виявлення сукупності зв'язків між елементами системи і прояву характеру їх взаємодії.

У розробленій нами моделі рефлексивну культуру майбутнього вчителя ІМ репрезентовано як цілісну систему з численністю взаємопов'язаних елементів, що створюють усталену єдність. Така модель, на наш погляд, забезпечує системність професійно-педагогічного процесу, його цілеспрямованість та безперервність.

Таким чином, у процесі експерименту була розроблена і апробована **модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови**, необхідність створення якої зумовлена соціальним замовленням держави на підготовку фахівця, здатного до роботи у новому інформаційному полікультурному просторі. Основу запропонованої моделі складає середовище комунікацій, рефлексії, співпраці та саморозвитку майбутніх учителів та викладачів. *Мета* даної моделі спрямована на формування РК майбутнього вчителя ІМ у процесі професійної підготовки,

яка спонукає майбутніх учителів до розвитку всіх рефлексивних механізмів. Для досягнення мети були визначені завдання щодо формування РК: розвинути у майбутнього вчителя ІМ ціннісно-мотиваційну основу оволодіння рефлексивною культурою; сприяти формуванню професійної свідомості майбутнього вчителя ІМ; розвивати навички самовдосконалення впродовж життя; сприяти розвитку контрольних-оцінних умінь.

З огляду на основні положення, до *структурних компонентів* РК належать: ціле-мотиваційний компонент, що містить рефлексивні механізми самоспостереження та саморозвитку; когнітивно-операційний компонент з механізмами самопізнання й самовдосконалення; особистісно-креативний компонент, який включає механізми самоаналізу й самореалізації та оцінно-рефлексивний компонент із залученням механізмів самооцінки й саморегуляції.

Оскільки РК є інтегративним явищем, усі компоненти взаємозумовлені. Їх систематизована сукупність свідчить про наявність у майбутнього вчителя ІМ рефлексивної культури. Однак слід зауважити, що рівень вияву окремих компонентів у суб'єктів навчального процесу може відрізнятися. Відтак, це свідчитиме про рівень сформованості РК.

В основу процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ покладено залучення студентів до цілепокладання та проектування навчального процесу, здійснення комунікації рефлексивного спрямування, що дає їм можливість обговорювати та оцінювати зміст, організацію та результати навчання один з одним або з викладачем, створюючи, таким чином, *рефлексивне середовище*.

Як зазначає А.О. Деркач, рефлексивне середовище – це некерована ззовні система, функціонування якої відбувається на основі саморегуляції та рефлексивних механізмів. Відтак, її розвиток здійснюється за допомогою “посилення-послаблення” рефлексивних функцій та створення умов для їх культивування [55, с. 342].

Рефлексивне середовище у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ передбачає наявність такої системи умов розвитку майбутнього вчителя, яка відкриває для нього можливість самодослідження та самокорекції, основною функцією яких є сприяння виникненню потреби особистості у рефлексії – базовому механізмі саморозвитку. Адже саме особистість зі сформованими рефлексивними здібностями здатна до перетворювальної діяльності та самовдосконалення – змінюється її внутрішній стан, ставлення до навколишнього середовища, її діяльність, а відтак, – і саме середовище [248, с. 256].

Послуговуючись науковими міркуваннями А.О. Деркач, Т.Є. Гурої, Г.П. Щедровицького, визначимо основні психолого-педагогічні умови створення та розвитку рефлексивного середовища:

✓ моделювання ситуацій розвивальної співтворчості, що забезпечують неструктивні засоби само- та взаєморозвитку майбутнього вчителя. Для майбутнього вчителя ІМ це означає, що при вирішенні будь-якого завдання, незалежно від вихідного рівня професійної компетентності, майбутній учитель та його потенційні колеги є суб'єктами взаємного створення у принципово новій інноваційній та відкритій взаємодії не лише один з одним, але й з різними соціокультурними контекстами. Як результат такої взаємодії, виникає нова соціокультурна ідентичність.

✓ суб'єктна паритетність, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, здатного до рефлексії, досягається не завдяки порівнянню учасників освітньої взаємодії, а визнанню унікальності та творчої самоцінності кожного з учасників;

✓ полілогічність самовизначення, що забезпечує майбутньому вчителю ІМ усвідомлену самоактуалізацію та дієву самореалізацію з урахуванням не лише зони власного найближчого розвитку, але й віддалених перспектив розвитку партнерів рефлексивного процесу;

✓ поліфонічність та парадоксальність багатоаспектного сприйняття та цілісного перетворення майбутнім учителем самого себе та навколишнього світу, що дозволяє більш комплексно усвідомлювати та системно аналізувати педагогічні задачі, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності, педагогічної практики та можливі шляхи особистісного та професійного розвитку [43, с. 131].

Основними складовими процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ визначено інтегровані види діяльності – *рефлексивну, навчально-пізнавальну, самотійну*, які надають освітньому середовищу ВНЗ цілісності та спрямованості.

**Рефлексивна** діяльність – це показник особистісних та професійних цінностей і смислів, що сприяє прояву індивідуального досвіду вивчення змісту професійної сфери й системи способів самоаналізу, самопрогнозування, самоконтролю, самооцінки, свободи вибору засобів досягнення результатів. Така діяльність передбачає обмін рефлексивним досвідом викладача і студента, прийняття протилежних точок зору у суперечливих ситуаціях, пошук джерела нового знання, необхідного для вирішення ситуації, розкриває статусно-рольові (“Я – реальний”, “Я – ідеальний”) та професійно-особистісні якості суб’єктів рефлексії.

**Навчально-пізнавальна** діяльність передбачає наявність проблемно-пошукового середовища, де у процесі співпраці і рефлексивної творчості розкриваються особистісні потенційні можливості викладача ВНЗ і майбутнього вчителя ІМ, усвідомлюються цінності РК, забезпечується саморегуляція активності і злагодженість діяльності у досягненні якісного результату.

**Самотійна** діяльність передбачає вмотивовану діяльність майбутнього вчителя ІМ, яка спирається на самовдосконалення і саморегуляцію професійно-педагогічних умінь та навичок як в умовах аудиторної, так і позааудиторної роботи. Самотійна діяльність студентів не

обмежується лише роботою з аутентичними джерелами, але й передбачає широке використання інтернет-ресурсів, участь в он-лайн курсах, вебінарах, хакатонах, які дають змогу кожному студенту значно розширити їх лінгвістичний кругозір, підвищити професійно-педагогічну та комп'ютерну грамотність. Цілісність та спрямованість представлених у моделі видів діяльності забезпечується ціннісно-сисловою основою РК, що спонукає студентів до самооцінки, саморозвитку й самореалізації.

Зазначені вище види діяльності дають студентам можливість усвідомити *цінності РК*, які лежать в основі представленої моделі:

- усвідомлення майбутнім учителем ІМ сутності обраної професії;
- можливість самопізнання власного “Я” і створення нового образу “Я” – особистості-професіонала, здатного своєчасно коригувати шлях професійно-особистісного розвитку, створювати індивідуальний стиль творчої професійної діяльності;
- ціннісне осмислення власного “Я”, особистісних та професійних дій, смислу професійної діяльності;
- ціннісне усвідомлення необхідності саморозвитку, самоконтролю, самооцінки, самоствердження, самовизначення і реалізації власної стратегії професійного життя;
- становлення самостійності майбутніх учителів;
- розкриття спрямованості особистості на саморегуляцію, самостимулювання, самоконтроль як необхідні складові професійної зрілості майбутнього вчителя.

Оскільки підготовка вчителів ІМ і формування в них РК є складним і багатоаспектним процесом, ми спиралися на низку принципів у процесі моделювання. Цьому сприяв докладний аналіз педагогічної літератури на предмет доцільності використання тих чи інших принципів навчання у площині процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ. Отже, йдеться про такі принципи:



- *принцип активності*, що визначає особистість майбутнього вчителя ядром освітнього середовища, сприяє формуванню адекватної самооцінки власної діяльності, регулює активність особистості й зумовлює становлення конкурентоспроможності та його самореалізацію [205, с. 27];

- *принцип особистісної орієнтації* навчання виявляється у розумінні кожного студента як особистості (з сукупністю психологічних та культурологічних рис, його самобутності, самоцінності, великими можливостями та здатністю до удосконалення) [255], а також реалізує прагнення педагогічного колективу до створення сприятливого мікроклімату, розвивального середовища, в якому всі учасники педагогічного процесу відчують себе комфортно і здатні на самооцінку та саморегуляцію [257, с. 237];

- *принцип проблемності у навчанні* включає інтелектуальні мотиви пошуку знань, самостійну роботу майбутнього вчителя ІМ, спрямовану на знаходження оптимальних засобів та шляхів для вирішення індивідуальних завдань [91, с. 6];

- *принцип практичної результативності* зумовлює становлення потреб у саморозвитку та самовдосконаленні як шляху досягнення цілей, який залежить від різноманітності та інтенсивності видів навчальної діяльності;

- *принцип навчання у діяльності* спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя ІМ через практичну діяльність і виявляється у динамічній взаємодії суб'єктів навчального процесу із зовнішнім середовищем. Таке навчання дає можливість не тільки співвідносити теорію з практикою, вчитися застосовувати набуті знання, вміння та навички у реальному контексті, тренувати та закріплювати їх, але й самовдосконалюватися, здійснюючи взаємонавчання [268, с. 18];

- *принцип діалогу культур* ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей і полягає в усвідомленні вчителем ІМ міжкультурної різноманітності як важливої умови міжкультурної взаємодії в мовному,

соціокультурному, аксіологічному, загальнокультурному аспектах. У контексті діалогічної педагогіки провідними ідеями діалогу культур у навчанні є ідеї взаємозбагачення, взаємодопомоги, толерантності, свободи, рівноправної взаємодії та інтеграції культур, вироблення спільних людських гуманістичних цінностей, абсолютної рівності всіх учасників взаємодії [41, с. 15];

- *принцип пріоритетності рефлексивної культури* спонукає майбутнього вчителя до аналізу особливостей власних дій і вчинків, дій і вчинків потенційних колег на основі сформованої у нього системи цінностей і моральних орієнтирів, а також рефлексивних механізмів.

Процес формування РК реалізує комплекс *педагогічних умов*, що забезпечує формування РК майбутнього вчителя ІМ, оскільки саме вони спрямовані на підтримку її компонентів й організують керування розвитком майбутніх учителів. В межах нашого дослідження під “педагогічними умовами” ми розуміємо такі обставини та заходи, які мають забезпечити ефективне формування рефлексивної культури майбутнього вчителя.

Проаналізувавши низку праць дослідників, ми прослідкували неоднорідність думок авторів з приводу визначення умов розвитку та формування РК. Так, вчені виокремлюють такі педагогічні умови:

- занурення студентів в атмосферу освітнього середовища, здійснення суб’єкт-суб’єктної взаємодії між партнерами в освітньому середовищі, використання спеціальних систем завдань, що відповідають етапам розвитку РК студентів (А.В. Аленченкова) [5, с. 19];

- сформована смислова сфера, цілеспрямованість, емоційна насиченість, уявлення про себе як про сильну особистість, самоцінність, самоприйняття, самоінтерес та незадоволеність професійною діяльністю (М.О. Набережнева) [142, с. 67];

- педагогічна взаємодія, активізація діалогової взаємодії у процесі навчання, виховні заходи та педагогічні ситуації (Н.Л. Романенко) [195, с. 56];

- наявність рефлексивного середовища, залучення педагогів до рефлексивної діяльності, поетапне формування РК засобом творчих форм роботи, діагностика та корекція саморефлексії (І.В. Кондратець) [102].

Проаналізувавши окреслені у психолого-педагогічній літературі педагогічні умови формування РК і розглянувши можливості їх застосування у площині проблеми нашого дослідження, доцільно визначити *інтегративні* умови формування РК, які є єдністю зовнішніх та внутрішніх умов, і співвіднести їх з етапами формування РК, наведеними нижче (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

### Педагогічні формування РК майбутнього вчителя ІМ

Етапи формування РК	Умови		Інтегративні умови
	Зовнішні	Внутрішні	
<u>Рефлексивна обізнаність</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- діагностування рівня підготовленості учасників педагогічного процесу;</li> <li>- спрямованість викладення навчального матеріалу на цінності рефлексивної культури;</li> <li>- розробка організаційних основ проблемної побудови занять.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- достатній інтелектуальний рівень;</li> <li>- залучення до навчально-пізнавального процесу;</li> <li>- прийняття цілей і мотивів діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розробка моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ та її реалізація на особистісно орієнтованому рівні;</li> <li>- осмислення сутності теорії рефлексивної діяльності;</li> <li>- застосування особистісно орієнтованого підходу;</li> <li>- проблемна побудова занять.</li> </ul>
<u>Рефлексивна грамотність</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реалізація моделі рефлексивної культури на особистісно орієнтованому рівні;</li> <li>- забезпечення студентів рефлексивними знаннями та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активне залучення до процесу професійної підготовки;</li> <li>- засвоєння рефлексивних знань та вмінь;</li> <li>- орієнтування в цінностях рефлексивної</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реалізація моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ та її реалізація на особистісно орієнтованому рівні;</li> <li>- забезпечення студентів рефлексивними</li> </ul>

	вміннями; - проблемна побудова занять; - орієнтація студентів в цінностях рефлексивної культури.	культури; - інтелектуальні, вольові, емоційні особливості особистості.	знаннями та вміннями; - проблемна побудова занять; - орієнтація студентів в цінностях РК; - структурування і субординація рефлексивних знань.
<u>Рефлексивна освіченість</u>	- наявність моделі рефлексивної культури; - реалізація моделі на особистісно орієнтованому рівні; - забезпечення студентів рефлексивними знаннями; - орієнтація в цінностях рефлексивної культури.	- активне залучення до процесу професійної підготовки; - засвоєння рефлексивних знань та вмінь; - орієнтація в цінностях рефлексивної культури; - інтелектуальні, вольові, емоційні особливості особистості.	- наявність моделі РК; - реалізація моделі на особистісно орієнтованому рівні; - використання у практичній діяльності рефлексивних знань та вмінь; - субординація цінностей РК.

У процесі дослідження було апробовано різні аспекти навчально-пізнавальної діяльності, які мотивують майбутніх учителів ІМ до професійної комунікації, рефлексії, співпраці й саморозвитку.

*Рефлексивно-пошуковий компонент* навчально-пізнавальної діяльності забезпечує досягнення цілі розвитку культури рефлексивного мислення, інтелектуальних та соціальних здібностей у процесі організації спільної діяльності.

*Рефлексивно-дослідницький компонент* спрямований на розвиток пізнавальної рефлексії й методологічної культури на основі самооцінки суджень; самоконтролю (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення, зіставлення тощо); самопізнання (порівняння, зіставлення, реконструювання, моделювання, перевірки правильності власних суджень тощо); визначення причинно-наслідкових зв'язків і відношень у явищах, що вивчаються.

*Рефлексивно-дискусійний компонент* навчально-пізнавальної діяльності орієнтований на розвиток самокритичності, досягнення особистісних та професійних смислів саморозвитку.

У розробленій нами моделі використовувались *рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні та рефлексивно-самотійні методи* формування РК.

*Рефлексивно-творчі методи* забезпечували пошук цінностей та смислів рефлексії, саморозвитку і значущості професійної діяльності та життя майбутнього вчителя, а також освітній простір творчого саморуку й самореалізації, свободи у самоствердженні. У даному випадку застосовувався метод аналогій для вирішення творчих завдань у процесі саморозвитку. Ми використовували чотири типи аналогій: прямий (обмін аналогічною реальною інформацією в ситуаціях), особистісний (обмін аналогічним реальним досвідом), символічний (обмін знаками і символами як кодами інформації в ситуації – жести, графіка, текст, фігури тощо) і фантазійний (обмін фантазіями та думками стосовно ситуації).

*Рефлексивно-діалогові методи* забезпечували розвиток цілеспрямованості, мотиваційно-цільової сфери, активності майбутнього вчителя ІМ. З цією метою використовувались вправи, що забезпечували розвиток професійної впевненості, цілеспрямованості, а також вправи, що розвивали самооцінку та самоконтроль.

*Діалогово-спонукальні методи* забезпечували розвиток творчої активної позиції і компетентності як здатності переносити наявні знання з однієї сфери діяльності до іншої (з навчальної до самотійної), професійно мовленнєвих комунікацій, умінь адаптуватися та залучатися до соціальної групи. У даному випадку використовувались вправи-діалоги щодо предмету, об'єкту, явищ професійної діяльності, інформаційні діалоги, спрямовані на коментування та обговорення педагогічних ситуацій.

*Рефлексивно-самотійні методи*, в основу яких було покладено проблемні завдання та змішане навчання. Такі методи передбачали самотійне вдосконалення професійно значущих знань та вмінь за допомогою онлайн курсу “5 Initial Steps to Turn out a Terrific Teacher” (П’ять кроків становлення чудового вчителя), проведеного нами під час експериментального дослідження.

Аналізуючи дослідження О.О. Бодальова, Г.О. Дегтяр, В.К. Єлісеєва, О.В. Раздорської, Т.В. Шелкунової та ін.[18; 51; 66; 186; 246], ми вважаємо, що формування РК майбутнього вчителя ІМ має відбуватися в три етапи, на основі яких було проведено експеримент: рефлексивної обізнаності, рефлексивної грамотності, рефлексивної освіченості.

*I етап – рефлексивна обізнаність* (2-й рік навчання), коли майбутні вчителі мотиваційно готуються до оволодіння РК на основі прийняття встановлених педагогом цілей, спостереження за “прикладними рефлексивної діяльності”, що демонструють педагоги, шкільні вчителі під час пасивної педагогічної практики та методисти ВНЗ, спонукання до активної участі у начальному процесі.

Цей етап було пов’язано з плануванням процесу формування РК. Він характеризується формулюванням педагогом цілей навчання, представленням особистісних якостей майбутнього вчителя ІМ, поясненням значущості РК для розвитку особистості майбутнього вчителя, визначенням характеру установки та відношення до процесу професійної підготовки та формування РК; розробкою плану навчання студентів рефлексивним знанням та вмінням; відбором пізнавальних цінностей; розкриттям ціннісної природи рефлексивних явищ, формуванням рефлексивного середовища.

Аналіз педагогічного досвіду показав, що для певної частини студентів рефлексивна діяльність як цілісна культура виявилася новим видом діяльності, що підлягає формуванню.

Очевидним є те, що процес формування РК передбачає постановку, обґрунтування, формування, розгортання цілей навчання викладачем і прийняття або самостійну постановку цілей на рефлексію студентом.

Формування РК містить цілі в мотиваційній, інтелектуальній, емоційній, вольовій, предметно-практичній сферах і в сфері саморегуляції.

*II етап – рефлексивна грамотність* (3-й рік навчання). На даному етапі основною метою викладача стає забезпечення майбутніх учителів більш глибокими знаннями про рефлексію та рефлексивні вміння, орієнтація в цінностях професійної культури. Для досягнення поставленої мети відбувається глибше вивчення дисциплін “Педагогіка”, “Психологія” та “Методика викладання іноземної мови”. Обов’язковим для даного етапу є проблемно-варіативна побудова занять, збільшення відсотка самостійної роботи студентів з обраних тем, пов’язаних зі змістом життєвих та професійних цінностей, поняттям професійної культури, рефлексії, рефлексивної культури.

Даний етап формування РК було здійснено за допомогою онлайн курсу з дисципліни “Методика викладання іноземних мов” “5 Initial Steps to Turn out a Terrific Teacher” (5 Кроків Становлення Чудового Учителя), котрий передбачав самостійну роботу студентів.

*III етап – рефлексивна освіченість* (4-й рік навчання). Даний етап забезпечує рух у володінні рівнем РК, який можна досягти за допомогою організації активної самостійної роботи майбутніх учителів з постановки та вирішення навчальних проблем. Показниками достатнього рівня сформованості РК на закріплюючому етапі є наявність рефлексивних знань та вмінь, уявлення про цінності рефлексивної діяльності, усвідомлення процесу формування власної РК.

Зважаючи на специфіку діяльності майбутнього вчителя ІМ в контексті нашого дослідження, багатоманітність видів його творчої самореалізації, вважаємо за необхідне виділити функціональні компоненти, що входять до

моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ. Враховуючи виділені структурні компоненти РК та спираючись на дослідження Г.О. Дегтяр, О.В. Лебідь, С.Г. Немченко, М.І. Михнюк, та інших вчених [51; 136; 149], ми виділяємо такі *функціональні компоненти* процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ:

- *гносеологічний компонент*, що забезпечує цілісність уявлень про рефлексивну діяльність, реальні шляхи її пізнання та засвоєння. Такий компонент проявляється в цілеспрямованому дослідженні, відборі та систематизації наукових знань про суб'єкти і об'єкти освітнього процесу [207, с. 27]. Зазначений компонент спрямований не лише на пізнання і аналіз педагогічних явищ, але й на вивчення та усвідомлення майбутнім учителем самого себе, власних індивідуально-психологічних особливостей, рівня професіоналізму. Гносеологічний компонент ініціює розвиток усіх компонентів РК;

- *інформаційний компонент* передбачає отримання інформації про себе та свою діяльність, внаслідок чого відбувається пізнання власних можливостей, формування та усвідомлення особистого ідеалу, порівняння з яким нерідко викликає незадоволеність та прагнення щось змінити у собі;

- *комунікативний компонент* має особливе значення для вчителя ІМ, тому що навчання ІМ не може існувати поза межами спілкування, встановлення комунікативних зв'язків між вчителем та учнями [190, с. 115]. Цей компонент відповідає його першочерговій потребі у спілкуванні з потенційними учнями та колегами, тим більше, що педагогічний процес у ВНЗ – це постійна взаємодія, обмін інформацією між зацікавленими учасниками. РК генерує такі способи і правила комунікації, які відповідають вимогам конкретної ситуації, цілям спільної діяльності;

- *розвивальний компонент* пов'язаний з розвитком рефлексивного мислення, професійно значущих якостей та вмінь майбутнього вчителя ІМ



відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми;

- *спонукальний компонент* реалізується через вольові джерела прагнення майбутнього вчителя ІМ до пізнання себе та своєї діяльності, бажання наблизити свої знання та вміння до Європейського рівня С1 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти; забезпечує формування потреби в постійному поповненні знань. Такий компонент спрямований на розвиток умінь здійснювати самоаналіз, самокорекцію поведінки особистості в різних педагогічних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій;

- *ціннісно-оціночний компонент* пов'язаний зі ставленням майбутнього вчителя до самого себе та власної діяльності і проявляється тоді, коли майбутній учитель ІМ порівнює себе, свій досвід та рівень володіння ІМ з соціальними та особистісними нормами [70, с. 34]. Цей компонент дає можливість майбутньому вчителю ІМ оцінювати й вдосконалювати себе та забезпечує його готовність до об'єктивного оцінювання стану педагогічної діяльності, виявлення недоліків власної діяльності. Внаслідок цього розвиваються рефлексивні позиції: суб'єктивна позиція – “погляд” всередину – “інтроспекція”, тобто відчуття, переживання; інтерсуб'єктивна позиція – “погляд” на самотність з позиції зовнішнього спостерігача. Обидві позиції є необхідними для самопізнання;

- *регулятивний компонент* реалізується у станах оптимальної мобільності резервних можливостей майбутнього вчителя ІМ, необхідному рівні його активності, концентрації і спрямуванні пізнавальних процесів та вольових зусиль на досягнення поставленої мети [278, с. 10]. Як наслідок, відбувається регуляція власної поведінки у навчальній діяльності, управління навчально-пізнавальною діяльністю, спрямування на подальший розвиток рефлексивних здібностей;

- *організаційний компонент* полягає у плануванні та передбаченні майбутнім учителем результатів власної діяльності, поведінки, баченні себе в нових педагогічних координатах, вмінні організувати подальшу педагогічну діяльність, плануванні майбутнім учителем власних професійних дій на основі аналізу своїх можливостей;

- *креативно-рефлексивний компонент* спирається на прагнення майбутнього вчителя ІМ свідомо і творчо перетворювати себе та власну діяльність, спонукає його до рефлексії отриманих професійно значущих знань, забезпечуючи їх свідоме та глибоке засвоєння; творчої активності у процесі навчально-пізнавальної діяльності [260, с. 28]. Зазначений компонент забезпечує досягнення майбутнім учителем мети діяльності на основі її зіставлення з результатами, і як наслідок – усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності з метою подальшого коригування дій;

- *коригуючий компонент* реалізується у порівнянні майбутніми вчителями встановленої мети з досягнутими результатами, наслідком чого є коригування дій з вирішення поставленої задачі у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що привчає майбутнього вчителя ІМ до системи самооцінки [264, с. 43]. Усі зазначені функціональні компоненти процесу формування РК знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну динамічну систему РК майбутнього вчителя ІМ.

Враховуючи зазначене вище, ми побудували модель РК майбутнього вчителя ІМ, результатом якої має стати сформованість рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови. У кінцевому результаті розроблена нами модель отримала такий вигляд (рис. 2.3.)

Запропонована структурно-функціональна модель є лише спробою вдосконалення професійної підготовки в контексті формування РК майбутнього вчителя ІМ і не претендує на вичерпність. Експериментальна перевірка моделі формування РК представлена у наступному розділі дисертаційного дослідження.

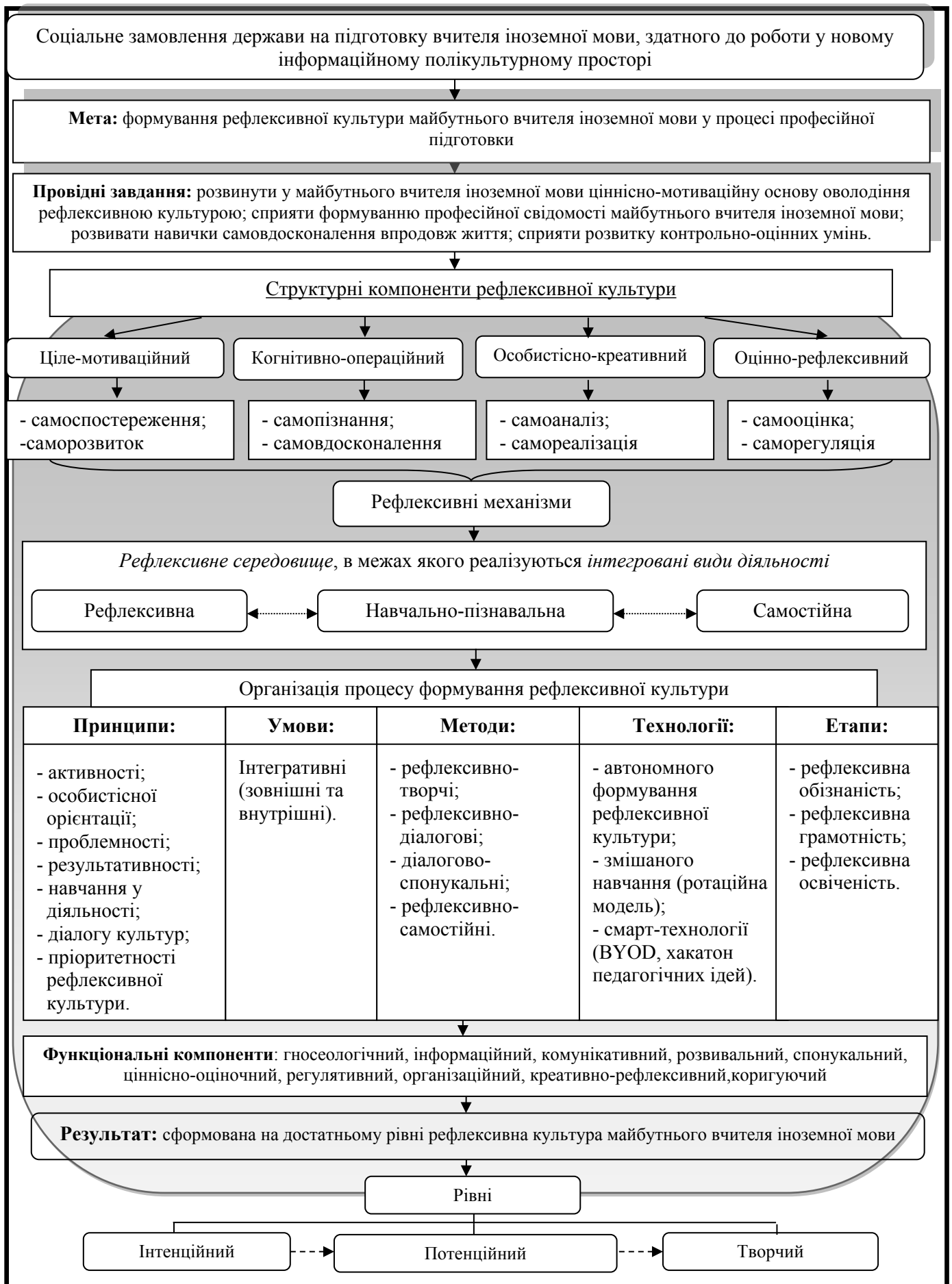


Рис. 2.3. Структурно-функціональна модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки

## Висновки до розділу II

Узагальнюючи викладені в другому розділі положення, можна зробити наступні висновки:

1. Анкетування практикуючих учителів ІМ з різним досвідом роботи у ЗНЗ різних типів засвідчило усвідомленість важливості формування РК майбутнього вчителя ІМ, що уможлиблює відкриття доступу до самоосвіти, забезпечення власного професійного зростання. З'ясовано, що за результатами анкетування більшість респондентів вважає, що вчителі повинні: створювати умови для власного самоаналізу та самооцінки (68,1%); постійно “спостерігати за собою зі сторони” (60%); прагнути до професійного саморозвитку та самовдосконалення (56%). У той же час опитані практикуючі вчителі показали: недостатнє володіння рефлексивно-оцінними здібностями (33,6%); недостатньо розвинену здатність оцінювати та при необхідності коригувати намічені плани у випадку зміни умов педагогічного процесу або появи нових вимог до викладання іноземної мови (32,7%).

2. Результати анкетування майбутніх учителів ІМ продемонстрували недостатній рівень знань про рефлексивну культуру (91% респондентів висловили думку, що це вміння самостійної підготовки за допомогою довідкової літератури). Окрім того, результати анкетування показали, що 71% студентів володіє технічним рівнем розвитку рефлексивного мислення, що свідчить про відсутність у студентів навичок професійної рефлексії. Порівняльний аналіз результатів проведеного дослідження з майбутніми педагогами дозволив виявити труднощі, які виникають у процесі формування їх власної рефлексивної культури. Найбільш значущими труднощами майбутні вчителі вважають: своєчасне вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності (4,2); здійснення саморегуляції власної професійно-педагогічної діяльності (4,3); визначення можливих напрямів самоосвіти, професійно-педагогічного та

методичного зростання (4,4). Одержані результати підтвердили потребу в розширенні, корекції та поглибленні рефлексивних знань та вмінь практикуючих та майбутніх учителів ІМ, що дало підстави для створення портрету учителя іноземної мови, здатного до рефлексії, який відображає процес становлення такого вчителя та результат цього процесу. Результати проведеної діагностики рівнів сформованості РК майбутнього вчителя ІМ показали, що майбутні вчителі володіють недостатнім рівнем сформованості РК. Більшість з них (82%) не володіє аналітичним та критичним мисленням. 43,2% респондентів орієнтуються виключно на досягнення ближчих цілей, 31,6% схильні до використання традиційних методів навчання у процесі потенційної педагогічної діяльності, 12,2% не бачать перспектив власного вдосконалення та подальшого професійного розвитку.

4. З метою діагностики сформованості компонентів РК майбутнього вчителя ІМ розроблено систему критеріїв та показників формування РК такого вчителя, до якої належать критерії: професійно-педагогічної спрямованості, професійно значущих знань та вмінь, рефлексивно-особистісного потенціалу, здатності до самоусвідомлення та саморегуляції. Кожен із зазначених критеріїв характеризується відповідними показниками. На основі виокремлених критеріїв та показників визначено та описано інтенційний, потенційний і творчий рівні сформованості РК майбутнього вчителя ІМ.

5. Як спроба вдосконалити процес професійної підготовки майбутнього ІМ в контексті формування його РК, пропонується розроблена структурно-функціональна модель, що відтворює специфіку і внутрішню організацію процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ, яка розглядається як система взаємопов'язаних елементів у вигляді мети, завдань, структурних компонентів з рефлексивними механізмами та функціональних компонентів РК, а також організації процесу формування РК, що містить: принципи, умови, методи, технології, етапи та результат сформованості такої культури.

Системоутворюючим компонентом моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ визначено мету як ідеальний результат і рівень досягнення. Метою діяльності педагога є формування РК майбутнього вчителя ІМ у процесі професійної підготовки. Для досягнення мети визначено провідні завдання щодо формування РК: розвинути у майбутнього вчителя іноземної мови ціннісно-мотиваційну основу оволодіння рефлексивною культурою; сприяти формуванню професійної свідомості майбутнього вчителя іноземної мови; розвивати навички самовдосконалення впродовж життя; сприяти розвитку контрольних оцінних умінь.

З огляду на основні положення до структурних компонентів рефлексивної культури належать: мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, особистісно-креативний, оцінно-рефлексивний.

В основу моделі формування РК покладено створення рефлексивного середовища, що сприяє розширенню простору самовдосконалення майбутнього вчителя іноземної мови, в межах якого реалізуються інтегровані види діяльності: рефлексивний, навчально-пізнавальний та самостійний, які, у свою чергу, надають цілісності та спрямованості освітньому процесу.

Організація процесу формування РК майбутнього вчителя ІМ здійснюється у межах спеціально організованого навчання, що містить: принципи (активності, особистісної орієнтації, проблемності, результативності, навчання у діяльності, діалогу культур, пріоритетності рефлексивної культури); інтегративні умови, співвіднесені з етапами формування РК; методи (рефлексивно-творчі, рефлексивно-діалогові, діалогово-спонукальні та рефлексивно-самостійні). Зміст підготовки передбачає використання технологій автономного формування рефлексивної культури, змішаного навчання (ротаційна модель), смарт-технологій (BYOD, хакатон педагогічних ідей). Упровадження моделі здійснюється шляхом інтегрування її компонентів на етапах рефлексивної обізнаності (мотиваційна

підготовка майбутнього вчителя до оволодіння РК на основі прийняття встановлених педагогом цілей, спостереження за “прикладними рефлексивної діяльності” досвідчених вчителів, педагогів та методистів, спонукання до активної участі у навчальному процесі), рефлексивної грамотності (забезпечення майбутніх учителів більш глибокими знаннями про рефлексію та рефлексивні вміння, орієнтація в цінностях професійної культури) та рефлексивної освіченості (організація активної самостійної роботи майбутніх учителів з постановки та вирішення навчальних проблем). Основними функціональними компонентами, що входять до моделі формування РК майбутнього вчителя ІМ, є: гносеологічний, інформаційний, комунікативний, розвивальний, спонукальний, ціннісно-оцінний, регулятивний, організаційний, креативно-рефлексивний, коригуючий. Результатом реалізації такої моделі має стати сформованість рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

Основні положення другого розділу висвітлені у наукових публікаціях [224; 226; 230; 231; 303; ].

## ВИСНОВКИ

Проведене науково-теоретичне дослідження сутності рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови, особливостей її формування у процесі професійної підготовки та результати експериментальної роботи дали підстави сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз сучасної теорії і практики педагогічної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми свідчать про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми формування рефлексивної культури як необхідної умови становлення професіоналізму майбутнього вчителя іноземної мови, що регулює його рефлексивно-педагогічну діяльність, забезпечує усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду, визначає розвиток потреби і можливості вийти за межі традиційних підходів, здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток та самоосвіту.

Ураховуючи принципи, покладені в основу професійної підготовки вчителя іноземної мови (безперервності освіти, інтегративності, гуманізації, самостійності, креативності, соціокультурної спрямованості, рефлексії) і різні підходи вчених до визначення структури професійної підготовки, у її складі виокремлено рефлексивний компонент, представлений рефлексією на цілепокладання, уміннями рефлексивного самоаналізу та самоконтролю, а також особливими характеристиками вчителя, здатного до рефлексії.

На основі результатів проведеного контент-аналізу *рефлексію майбутнього вчителя іноземної мови* визначено як професійно важливу якість майбутнього вчителя, яка забезпечує його особистісне зростання через осмислення й аналіз власної професійно-педагогічної діяльності, а *формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови* як процес засвоєння майбутнім учителем іноземної мови системи рефлексивних знань, умінь і навичок, які сприяють становленню власної рефлексивної позиції. *Учитель, здатний до рефлексії, у межах дослідження,*



характеризується як педагог, здатний критично мислити, продукувати і реалізовувати на практиці нові ідеї та навчатися впродовж життя.

2. З опорою на виділені функції нормування (проектування), пізнання, креативності та критики визначено компоненти рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови та рефлексивні механізми її функціонування, до яких віднесено: мотиваційно-цільовий компонент, що містить цілі, мотиви і потреби до формування рефлексивної культури та співвідноситься з механізмами самостереження та саморозвитку; когнітивно-операційний, складовими якого є фундаментальні знання та професійно значущі вміння, механізми самопізнання та самовдосконалення; особистісно-креативний, що містить систему професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови, самоаналіз й самореалізацію та оцінно-рефлексивний, який включає контрольні-оцінні вміння, а також рефлексивні механізми самооцінки та саморегуляції.

3. У результаті аналізу стану сформованості рефлексивної культури практикуючих учителів іноземної мови з різним досвідом роботи виявлено певний ступінь усвідомленості важливості рефлексивної культури як невід'ємної складової професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, проте недостатню сформованість рефлексивної позиції та володіння рефлексивно-оцінними здібностями.

У процесі вивчення сучасного стану сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у ВНЗ виявлено недостатній рівень знань майбутніх учителів іноземної мови про рефлексивну культуру (91%) та технічний рівень розвитку рефлексивного мислення (71%). Визначено та проаналізовано проблеми, які виникають у процесі формування рефлексивної культури майбутніх учителів іноземної мови: необхідність своєчасного вирішення складних педагогічних ситуацій, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності, здійснення саморегуляції власної професійно-педагогічної діяльності, визначення можливих напрямів

самоосвіти, професійно-педагогічного та методичного зростання. На основі результатів анкетувань складено портрет учителя іноземної мови, здатного до рефлексії, як результат цього процесу.

4. Розроблено і науково-обґрунтовано авторську модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки, яка репрезентується у вигляді цілісної системи взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, структурних та функціональних компонентів. Організація процесу формування рефлексивної культури за авторською моделлю визначається наявністю: принципів (активності, особистісної орієнтації, проблемності, результативності, навчання у діяльності, діалогу культур, пріоритетності рефлексивної культури), педагогічних умов (інтегративних – зовнішніх та внутрішніх), методів (рефлексивно-творчих, рефлексивно-діалогових, діалогово-спонукальних та рефлексивно-самостійних), технологій (автономного формування рефлексивної культури, змішаного навчання – ротаційна модель, смарт-технології – BYOD, хакатон педагогічних ідей), етапів (рефлексивної обізнаності, рефлексивної грамотності, рефлексивної освіченості) та передбачає результат – сформованість рефлексивної культури на достатньому рівні. В основу моделі формування рефлексивної культури покладено процес організації рефлексивного середовища, що сприяє розширенню простору самовдосконалення майбутнього вчителя іноземної мови, в межах якого реалізуються інтегровані види діяльності: рефлексивний, навчально-пізнавальний та самостійний, які надають цілісності та спрямованості освітньому процесу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми розроблено систему критеріїв та показників формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови (професійно-педагогічна спрямованість, професійно значущі знання та вміння, рефлексивно-особистісний потенціал і здатність до самоусвідомлення та

саморегуляції). З огляду на виділені критерії та показники, визначено та охарактеризовано інтенційний, потенційний та творчий рівні сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

5. З метою перевірки ефективності реалізації авторської моделі розроблено інноваційні технології формування рефлексивної культури: автономного формування такої культури, змішаного навчання (ротаційна модель), смарт-технології (BYOD, хакатон педагогічних ідей), що забезпечують розвиток необхідних рефлексивних умінь та навичок, сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя; запроваджено спецкурс “Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови”, який передбачав проведення двох-етапного рефлексивного тренінгу у IV та VII семестрах і складався з 24-х аудиторних та 32-х самостійних годин. Перший етап тренінгу знайомив студентів з основами рефлексивної культури, кінцевим продуктом якого була проектна робота – складання портрету вчителя, здатного до рефлексії. Другий етап мав на меті формування вмінь рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови, результатом якого стало складання рефлексивного портфеля. Доцільність використання спецкурсу доведено експериментально.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили ефективність реалізації авторської моделі. Відзначено позитивну динаміку розвитку всіх компонентів рефлексивної культури: в середньому у 54% студентів ЕГ після проведеної експериментальної роботи зафіксовано творчий рівень сформованості рефлексивної культури. За допомогою методів математичної статистичної обробки підтверджено ефективність запропонованих технологій формування такої культури на основі розробленої моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки.

За результатами експериментальної роботи розроблено і підготовлено до друку навчально-методичний посібник “Інноваційні технології

формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови” для майбутніх учителів іноземної мови, практикуючих педагогів системи післядипломної педагогічної освіти.

Виконана дисертаційна робота не претендує на вичерпне вирішення всіх питань, пов’язаних із формуванням рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Отримані результати свідчать про необхідність вивчення ефективних шляхів розвитку та вдосконалення рівня рефлексивної культури майбутніх та практикуючих учителів іноземної мови. Передбачається подальша розробка концептуальних засад цього процесу у зазначеному напрямі, технологій та створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров В. Н. Стиль действия: рефлексивность-импульсивность / В.Н. Азаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 3.– С. 120–126.
2. Азбукина Е. Ю. Рефлексивно-контрольно-самооценочная деятельность будущего учителя как ресурс качества педагогической подготовки / Е. Ю. Азбукина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2005. — Вып. № 2. — С. 80–85.
3. Алексеев Н. Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / [Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов], Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск, 1991. –74 с.
4. Алексеев Н. Г. Направления изучения рефлексии / Н.Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С.3–13.
5. Аленченкова А. В. Развитие рефлексивной культуры слушателей в процессе дополнительного профессионального образования: дис... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Аленченкова Анастасия Владимировна. – Орел, 2016. – 124 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс/ В. И. Андреева. – Книга 2. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1998. – 318с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 378 с.
8. Анисимов О. С. Онтологии в рефлексивном пространстве / О. С. Анисимов. – М., 2002. – 400 с.
9. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань / О. Є. Антонова // Нові технології навчання : наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту

- України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип. 81. – С. 8–13.
10. Артамонова О. И. Профессиональная подготовка учителей в условиях модернизации образования / О. И. Артамонова // Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации: Материалы научного симпозиума 8-9 февраля 2007 г., Лондон – М. : МАНПО, 2007. – С. 18–24.
  11. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
  12. Бережнова Е. В. Функции педагогической теории в формировании методологической культуры педагога / Е. В. Бережнова. – Открытая школа. – Алматы, 2013. – № 8. – С. 12–15.
  13. Берцфаи Л. Ф. Исследование особенностей рефлексивного контроля / Л. Ф. Берцфаи, В. Г. Романенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С. 112–115.
  14. Библер, В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мыслительного диалога) / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
  15. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия : [учебное пособие]. – Псков : ПГПИ им.С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
  16. Блинова О. Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.07 / Блинова Олена Євгенівна. – К., 2000. – 192 с.
  17. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі / І. Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.

18. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова.- Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1970.– 135 с.
19. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. / Бодуэн де Куртенэ И. А. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 384 с.
20. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : НПО “МОДЭК”, 2001. – 352 с.
21. Большая психологическая энциклопедия. / [ред. Л. Н. Дубенюк]. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
22. Бохорский Е. М. Развитие рефлексии как условие формирования у учащихся субъектно-отношения к труду: автореф. дисс. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Е. М. Бохорский. – М., 1991. – 21 с.
23. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : [учебное пособие] / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
24. Валиева В. К. Формирование готовности студентов педвузов к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Валиева Валентина Кузьминична. – Чебоксары, 2006. – 180 с.
25. Ваш психолог. Работа психолога в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection>
26. Ведерникова Л. В. Управление профессиональной рефлексией педагога / Л. В. Ведерникова, И.Г. Бессонова. – Ишим : Ишимский государственный педагогический институт, 2007. – 102 с.

27. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [ред.-упоряд. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004 – 1440 с.
28. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий . – М. : Высшая школа, 1991. – 207с.
29. Верзунова Л. В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Владимировна Верзунова. – Белгород, 2000. – 165 с.
30. Використання технологій змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов [Калініна Л. В., Безверха О. Д., Кузьменко О. А. Антонюк Д. С., Умінська А. П.] : [навч.-метод. посібник]. – Житомир : Арт Майстер, 2016. – 127 с. – С. 28–41.
31. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Житомир, 2011. – 598 с.
32. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления: Учеб. пособие /И. М. Войтик, И. Н. Семенов. – Новосибирск : СибАГС, 2001. – 144 с.
33. Вульфов Б.З. Рефлексия: учитъ, управляя / Б.З. Вульфов // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
34. Вульфов Б.З. Импровизация – рефлексия – творчество / Вульфов Б. З., Харькин В. Н. // Педагогика рефлексии. – М.: “Магистр”, 1999. – С.28 – 36.
35. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Елена Олеговна Галицких. – СПб., 2001 – 387 с.
36. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин //



- Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 248 с.
37. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский . – М. : Совершенство, 1998 . – 607 с.
  38. Головей Л. А. Профессиональное самоопределение как фактор развития интеллектуального потенциала личности / Л .А. Головей // Вестник ЛГУ : Сер. Психология. – 1990. № 4. – С. 68–92.
  39. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гончарова Ольга Анатоліївна. – К., 2008. – 221 с.
  40. Гріневич А. П. Навчання міжкультурному спілкуванню учнів профільної школи / А. П. Гріневич // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень»: у 3 т. Т. 1 – Луцьк: Волин. Нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 290 с. – С. 196–198.
  41. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [учебник для вузов] / [Под ред. А. П. Садохина] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2012. – 352 с.
  42. Гуманитарно-правовой портал PSYERA. Понятие рефлексии и ее сущность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyera.ru/ponyatie-refleksii-i-ee-sushchnost-750.htm>
  43. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як складова розвивальної професійної освіти майбутніх психологів / Т. Є. Гура // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії і практики. – К. : 2008 . – Вип. 38 . – С. 127–132.
  44. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирский Гос. Пед. Ин-т им. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.

45. Гурова Л. Л. Исследование мышления как решения задач : дисс. ... на соиск. уч. ст. докт. психол. наук : 19.00.01 / Лидия Леонтьевна Гурова. – М., 1975. – 413 с.
46. Гурова Л. Л. Новые подходы к развитию творческого мышления учащихся / Л. Л. Гурова // Творчество и педагогика, М. : 1988. – С. 185–187.
47. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982.– С. 100–108.
48. Давыдов В. В. О двух основных путях развития мышления школьников / В. В. Давыдов // Материалы V Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 686–687.
49. Данилин К. Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры групп / К. Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе. – М., 1981. – С. 124–152.
50. Дахин А. Н. Моделирование как педагогическая задача / А. Н. Дахин // Сибирский учитель. – Январь – февраль 2011. – № 1 (74). – С. 11–17.
51. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. О. Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.
52. Демченко А. Н. Подготовка будущего учителя иностранного языка к самоорганизации в профессиональной деятельности по принципу диалога культур [Электронный ресурс] / А. Н. Демченко. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped48.html>
53. Денисова А. Л. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий: дис. ... доктора пед. наук. 13.00.08 / А. Л. Денисова. – М., 1994. – 436 с.

54. Дубина Л. Г. Професійна самосвідомість як фактор творчої активності молодого керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. Г. Дубина, Л. М. Мотозюк // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 6. – С. 121–125. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2009\\_6\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2009_6_29)
55. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – 2004. – 752 с.
56. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – М. : РАГС, 1998. – 250 с.
57. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Володимирівна Донченко. – Харків, 2004. – 168 с.
58. Дорофеева Н. В. Рефлексивное развитие в познавательной-творческой активности дошкольников : [монография]. / Н. В. Дорофеева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 142 с.
59. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10–16.
60. Дубасенюк О. А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : [навч. посібник] / [Олександра Антонівна Дубасенюк]. – Житомир : ЖДПУ, 2001. – 267 с.
61. Дуранов М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация / М. Е. Дуранов. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 365 с.

62. Духніч Ю. Lifelong Learning – Освіта протягом всього життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.smart-edu.com/>
63. Дьюи Дж. Психологія і педагогіка мислення / Дж Дьюи // ; переклад Н. М. Никольської ; редакція Ю. П. Рассказова. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 192 с.
64. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2001. – 576 с.
65. Електронна онлайн енциклопедія Wikipedia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Критерій>
66. Елисеєв В. К. Становлення і розвиток рефлексивної культури учителя як суб'єкта педагогічної діяльності : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Елисеєв Володимир Константинович. – М., 2005. – 460 с.
67. Емельянов А. Л. Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма государственного служащего : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.13 / Емельянов Алексей Леонидович. – М., 1997. – 155 с.
68. Енжевская М. В. Формирование контрольно-оценочных умений в младшей школе как фактор повышения их обученности: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Енжевская Марина Владимировна, Тверь, 2012. – 213 с.
69. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / Г. Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 18 с.
70. Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання / [уклад. О. Д. Карп'юк]. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008 – 112 с.
71. Ємельяненко Г. В. Метамовна рефлексія як засіб актуалізації ірреально-модальних форм [Електронний ресурс] / Лінгвістичні студ :

- зб. наукових праць – Вип. 24. – 2011. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=9263>
72. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.
73. Життєва компетентність особистості : [науково-методичний посібник] / під ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
74. Задорожная А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством ресурсов INTERNET / А. В. Задорожная // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах: Материалы междунар. науч.-практич. конфер. – Пятигорск, 2002. – С. 155–158.
75. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А. З. Зак // Исследование речи-мысли и рефлексии. Психология. – Вып. 10. – 1979. – С. 519.
76. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников. – Вопр. психологии, 1978, № 2. – С. 102–110.
77. Запольская Н. Н. «Общий» славянский литературный язык: типология лингвистической рефлексии / Запольская Н.Н. – М. : «Индрик», 2003. – 240 с.
78. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
79. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания. / В. П. Зинченко // Журнал Вопросы психологии, № 2, 1991. – С. 15–36.
80. Золотова Г. И. Факторы и условия, оказывающие влияние на формирование профессионально педагогической культуры социального работника в высшей школе / Г. И. Золотова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 13. – С. 102–105.

81. Иванов Ф. Е. Понятие бренда личности в психологии / Ф. Е. Иванов, Л. М. Россоха // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. – С. 265–269.
82. Иващенко Е. В. Формирование у будущих учителей начальных классов педагогической компетентности в оценке учебных достижений дошкольников [Электронный ресурс] / Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Вып. № 18 (113) / том 11 / 2011. – Режим доступа: <http://puma/article/n/formirovanie-u-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov-pedagogicheskoy-kompetentnosti-v-otsenke-uchebnyh-dostizheniy-shkolnikov#ixzz4RF0t8hSY>
83. Ильясов И. И. Рефлексия как условие формирования способов познавательной деятельности/ И. И. Ильясов, И. Л. Можаровский // Проблемы рефлексии. – Новосибирск. : Наука, 1987. – С.113–121.
84. Интеллектуальная школа Назарбаева [Электронный ресурс] / Центр педагогического мастерства. – Режим доступа: <http://cpm.kz/ru/>
85. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателей высшей школы. Формирование профессиональной культуры учителя / И.Ф. Исаев; Под. ред. В.А. Слостенина. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.
86. Иванов Ф. Е., Лопатина Е. И. Роль рефлексивной культуры в процессе взаимодействия психотерапевта и клиента [Электронный ресурс] / Московский институт психоанализа. – Режим доступа : <http://www.inpsycho.ru/student/biblioteka/stati-prepodavatelej/rol-refleksivnoj-kultury-v-processe-vzaimodejstviya-psihoterapev.html>
87. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. Книга первая. М. С. Каган. – Санкт-Петербург : «Петрополис», 2003 – 368 с.
88. Калинина Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на основе модели смешанного

- обучения / Л.В. Калинина // Вестник Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова. Вып. № 2 (46) / гл. ред. Вишневский М. И. – Могилев, 2015. – 102 с. – С. 98–101.
89. Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалог культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія] / В. О. Калінін ; [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
90. Калініна Л. В. Комплексні комп'ютерні лабораторні роботи як засіб самостійної методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови : [навчально-методичний посібник] / Л. В. Калініна, Н. Р. Петранговська, Н. С. Щерба – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – 164 с.
91. Развитие професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : проблемні завдання : [навчальний посібник] / [Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О. Є. Мисечко, Л. І. Березенська, Н. П. Сіваєва] ; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. – 221с.
92. Карнелович М. М. Коммуникативная рефлексия учителей во взаимодействии с администрацией школы / М. М. Карнелович // Вестник Брестского университета № (36). – 2009 – 167 с. – С. 96–102.
93. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : [пособие] / М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.
94. Карпенчук С. Г. Самовиховання особистості : [наук.-метод. посіб.] / С. Г. Карпенчук. – К. : ІЗМН, 1998. – 216 с
95. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24.– № 5. – С. 45–57.

96. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности : [монография] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – 352 с.
97. Кирьянова Е. Н. Психология формирования личности профессионала / Е. Н. Кирьянова // Психол. журн., 1995. – Т. 16. – №2. – С. 147–148.
98. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. / Г. А. Китайгородская. – М. : Просвещение, 1986. – 103 с.
99. Ковалев Б. П. Рефлексия в процессах педагогической деятельности и общения у молодых учителей / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя. – Ярославль : Изд-во Ярославского университета, 1989. – С. 54–62.
100. Ковалева Н. Б. Рефлексивно-позиционный подход к развитию творческого профессионализма / Н. Б. Ковалева // Материалы конф. «Творчество, рефлексия, культура». – Новосибирск, 1994. – С. 123–129.
101. Ковальчук Л. О. Практикум з педагогіки : [навч. посіб.] / Л. О. Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 253 с.
102. Кондратец И. В. Рефлексивная культура педагогов дошкольных образовательных заведений и практические принципы ее формирования [Электронный ресурс] / И. В. Кондратец. – 2013. Режим доступа : <http://oaji.net/articles/2014/245-1393742526.pdf>
103. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31. 12. 2004 р. – Харків, 2004. – 10 с.
104. Корепанова Н. В. Професійно-особистісне становлення і розвиток педагога / Н. В. Корепанова // Педагогіка. - 2003. - № 3. – С. 66–71.
105. Корецкая Е. В. Культура рефлексии педагога : [методическое пособие] / Е. В. Корецкая. – Курск, 2001. – 92с.



106. Косинцева Ю. Ф. Инновационное образование как социокультурный феномен : социологический подход // Становление личности в условиях развивающей среды инновационной школы / под ред. Д. В. Тырсикова, Н. М. Швалевой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. С. 33–45.
107. Косова М. А. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников : автореф. дисс. на соискание канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / М. А. Косова. – Ульяновск., 2003. – 24 с.
108. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – Мн. : Высш. шк., 1985. – 256 с.
109. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
110. Кремень В. Г. Словник філософських термінів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentbooks.com.ua/content/53/1/1/>
111. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
112. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.
113. Кулаківська Ю. С. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови ДНЗ [Електронний ресурс] / Ю. С. Кулаківська. – Режим доступу : [http://www.psyh.kiev.ua/Кулаківська\\_Ю.С.\\_Педагогічна\\_рефлексія\\_як\\_засіб\\_формування\\_професійної\\_компетентності\\_майбутнього\\_вчителя\\_і\\_іноземної\\_мови\\_ДНЗ](http://www.psyh.kiev.ua/Кулаківська_Ю.С._Педагогічна_рефлексія_як_засіб_формування_професійної_компетентності_майбутнього_вчителя_і_іноземної_мови_ДНЗ)

114. Кулик О. В. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://176.105.99.186:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/>
115. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
116. Кулюткин Ю. Н. Личность. Внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – С-Пб. : Изд-во “Тускарора”. – 1996. – С. 48–66.
117. Кулюткин, Ю. Н. Мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Личностные механизмы: понятийный аппарат.–М. : Педагогика, 1990. – С. 71–97.
118. Кунаковская Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя : дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Воронеж, 2003. – 202 с.
119. Куракбаев К. С. “Action Research” как подход к исследовательской деятельности педагога-практика [Электронный ресурс] / К. С. Куракбаев // № 7(128). – 2013. – Режим доступа : [http://www.openschool.kz/glavstr/teacher\\_issledovatel/teacher\\_issledovatel\\_128\\_1.htm](http://www.openschool.kz/glavstr/teacher_issledovatel/teacher_issledovatel_128_1.htm)
120. Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Новосибирск, ИИФФСОАН, 1990. – 65с.
121. Левина М. М. Основы технологии обучения профессиональной деятельности / М. М. Левина. – Минск, 1996. – 232 с.
122. Лефевр В. А. Формальный метод исследования рефлексивных процессов / В. А. Лефевр. – «Вопросы философии», 1971, № 9. – С. 103-115.

123. Лісниченко А. П. Рефлексивне заняття як засіб формування у майбутніх фахівців педагогічної рефлексії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vspu.edu.ua/science/art/a38/files/res/other/search.txt>
124. Лобанова Ю. И. Исследование влияния рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 “Психология труда; инженерная психология” / Ю. И. Лобанова. – СПб., 1998. – 204 с.
125. Лободин В. Т. Трудное счастье совершенства / В. Т. Лободин. – СПб., 1997. – 285 с.
126. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк. – М. : Лениздат, 1972. – 245 с.
127. Лукьянова М. И., Психолого-педагогическая компетентность учителя. [Электронный ресурс] : электрон. данные. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 17 октября 2007. – Режим доступа : [http://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1192628719&archive=1196815384&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192628719&archive=1196815384&start_from=&ucat=&)
128. Луценко І. О. Методична робота школи як засіб активізації педагогічної позиції вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луценко Ірина Олександрівна. – Кривий Ріг, 1996. – 186 с.
129. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
130. Маркова А. К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова – М., 1996. – 309 с.
131. Матвеева Л. Л. Проблема визначення культури: курс лекцій : [навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] / Л. Л. Матвеева. –К. : Либідь, 2005. –512 с.

132. Мельникова Г. А. Самопознание как этап становления рефлексивной культуры педагогических кадров [Электронный ресурс] / Г. А. Мельникова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012. – Режим доступа : <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26394>
133. Мельничук І. В. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти / І. В. Мельничук. – [Електронний ресурс] ] : Наукові записки. – Випуск 41. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – С. 102–106.
134. Метаева В. А. Рефлексия : формирование нового типа мышления человека / В. А. Метаева // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 32–34.
135. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / [сост и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672.
136. Михнюк М. І. Рефлексивна культура як механізм особистісно-професійного розвитку викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю / М. І. Михнюк // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. VI Кримські педагогічні читання : "Нові педагогічні технології в освіті та формування гуманітарно-технічної еліти" : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 21-24 травня 2013 р. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ "ХПІ", 2013. – Вип. 34-35 (38-39). – С. 63–72.
137. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. / Н. О. Морська // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики : [збірник наукових

- праць] / Вісник / Національного університету "Львівська політехніка" ; № 419. – Львів : Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2001. – С. 18–20.
138. Морська Н. О. Освіта як модель глобального мультикультуралізму / Балацька Л. П., Морська Н. О., Олексів Г. Д. // Збірник тез доповідей. X науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій і України» 31 березня – 5 квітня 2014 року. – Національний університет «Львівська політехніка», Інститут підприємництва та перспективних технологій. – Львів: 2014. – с. 356–359.
139. Мушаков О. А. Формирование рефлексивной культуры спортивного педагога : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Мушаков Алексей Анатольевич. – М., 2008. – 125 с.
140. Мысли о мыслях. Том 2. Рефлексия в обучении и консультировании. Часть 1. Рефлексия в обучении / под ред. И. С. Ладенко, И. Н. Семенова и др. – Новосибирск, 1996. – 175 с.
141. Мясищев В. И. Психология отношений / В. И. Мясищев – М. : Модек, 1995.– 356 с.
142. Набережнева М. А. Психологические условия развития рефлексивной культуры практического психолога образования : дисс. ... кандидата псих. наук : 19.00.13 / Марина Алексеевна Набережнева. – М., 2005. – 189 с.
143. Наказ “Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” [Електронний ресурс] / Наказ МОН № 1176 від 14 серпня 2013 року // – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/)
144. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 6. – С. 3–9.

145. Національна енциклопедична служба [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://voluntary.ru/dictionary/1263/word/refleksivnaja-kultura>
146. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров. [учебн. пос. под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Высшая школа. – 1995. – 201с.
147. Неверкович С. Д. Теоретические основы исследования процесса принятия решений в организационно-управленческой деятельности / С. Д. Неверкович, А. А. Тюков // Вопросы психологии. – № 1. – 1981. – 435 с.
148. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
149. Немченко С. Г. Рефлексивна культура як інваріанта якісного прояву професійної культури керівника закладу освіти / С. Г. Немченко, О. В. Лебідь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Pfto/2009\\_4/files/ped904\\_58.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2009_4/files/ped904_58.pdf)
150. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта : міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
151. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник, К. І. Онищенко, О. П. Петрашук, Л. А. Сажко; ред.: К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.
152. Нісімчук А. С., Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник/ А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. – Вид. центр „Просвіта”, Пошук.-вид. агентство „Книга пам’яті України”, – 2000. – 368 с.

153. Новая философская энциклопедия : В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд. – М. : Мысль, Т.3. – 2001 – 692 с.
154. Новикова Е. Р. Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста / Е. Р. Новикова // Вестник Московского университета / Ред. А. А. Бодалев, Е. А. Климов. – 1984. – №4 октябрь-декабрь 1984. – с. 71–72.
155. Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопр. психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.
156. Носирева С. Г. Рефлексія як механізм формування рефлексивного мислення: історія становлення та реалізації в області методики навчання іноземним мовам [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://coolreferat.com.ua/netw/Рефлексія+як+механізм+формування+критичного+мислення%3A+історія+становлення+та+реалізації+в+област+.../main.html>
157. Однолеток Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів фізкультури як педагогічна проблема. [Електронний ресурс] / Т. В. Однолеток, М. О. Лянной. – Режим доступу : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-09/09otvcpp.pdf>
158. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 847 с.
159. Островерхова Н. М. Моделювання управлінської діяльності директора / Н. М. Островерхова // Директор школи. – 1999. – № 8–9. – С. 28–34.
160. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти ” / О. Б. Павлик. – Хмельницький, 2004. – 20 с.

161. Панова Л. В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Панова Лариса Викторовна. – Стерлитамак, 2005. – 224 с.
162. Панчук В. В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (На матеріалах викладання іноземної мови в технічному вузі) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Панчук Вікторія Володимирівна. – Луцьк, 1996. – 200 с.
163. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2 изд. М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
164. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования / Е. И. Пассов. – Липецк, 2010. – 634 с.
165. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М., Глосса-Пресс, 2006. – 239 с.
166. Педагогика [уч. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей] – 2-е изд. / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагенство, 1996. – 604 с.
167. Педагогическая энциклопедия / Гл. редактор Каирова А. И. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – Т.3. – 880 с.
168. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая энциклопедия, 2003. – 528 с.
169. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид. допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
170. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретико-методологические проблемы социальной психологии / Моск. гос. ун-т. – М., 1977. – С. 126–143.



171. Петровский В. А. Идея „Я=МИР” в развитии личности / В. А. Петровский // Новые ценности образования. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 27–37.
172. Петровский В. А. Быть личностью / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
173. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид. доп. та перероб.]. – Миколаїв : Вид-во „Ліон”, 2005. – 272 с.
174. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
175. Пинегина Н. М. Рефлексивная культура психолога: учебное пособие по дисциплине “Рефлексивная культура психолога” по специальности 020400 (030301) Психология для студентов 4 курса очной формы обучения факультета философии и психологии / Н. М. Пинегина. – Воронеж, 2005. – 80 с.
176. Пішун С. Г. Позитивний ресурс власного “Я” в координатах професійної діяльності майбутнього педагога. Зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 32. – С. 258–263.
177. Полякова Г. О. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. О. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3–5.
178. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посібн.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
179. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : [навчальний посібник] / За заг. ред. С. П. Бондар. – Рівне, Редакційно-видавничий центр "Тетіс" Міжнародного університету "РЕГІ", 2003. – 200 с.

180. Попков В. А. Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 293 с.
181. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов / укл. Т. В. Гора, Л. М. Кострецька, С. М. Куриш та ін. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до програми : <http://vipro.org.ua/files/sites/cpd/programm.pdf>
182. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
183. Пуховська Л. П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході / Л. П. Пуховська // Наукові праці. Педагогіка / ЧДУ імені Петра Могили – Миколаїв : НаУКМА, 2000. – Т. 7, вип. 1. – С. 20–22.
184. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / [Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Н. Б. Венгер, Р. И. Говорова, О. М. Дьяченко, Л. Е. Журова, Т. В. Лаврентьева, К. В. Тарасова, В. В. Холмовская, Л. И. Цеханская]; [коллективная монография]. – М. : Педагогика, 1986. – 224 с.
185. Радченко А. С. Професійна компетентність учителя / А. С. Радченко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 128 с.
186. Раздорская О. В. Формирование рефлексивной культуры студентов медицинского вуза в процессе изучения английского языка : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Раздорская Олеся Владимировна. – М., 2009. – 207 с.
187. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста = The Adolescent : Development, Relationships, and Culture / Ф. Райс, К. Долджин ; пер. с англ. : Е. И. Николаева. - 12-е изд. - СПб. : Питер, 2010. – 816 с.
188. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця / В. Раскалінос // Проблеми

- підготовки сучасного вчителя. –2011. – № 4 (1). – С. 176–182. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2011\\_4\(1\)\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(1)_29)
189. Ребер А. С. Большой толковый психологический словарь = The Penguin Dictionary of Psychology : / Артур С. Ребер. – 2-е изд. – М. : Вече, АСТ, 2001. – Т. 1 (А-О). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
190. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: [монографія] / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
191. Рефлексія (філософія) / Вікіпедія. Вільна енциклопедія // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія>
192. Рідель Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/2\\_107631.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm)
193. Родос В. Б. Рефлексия и обучение / В. Б. Родос // Вестник высшей школы. – М., 1989. – №9. – С.94–95.
194. Розін В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / В. М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 1. – С. 19–26.
195. Романенко Н. Л. Педагогические условия развития рефлексивной позиции законопослушного поведения курсантов военных вузов : дис.... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Наталья Леонидовна Романенко.–С-Пб., 2011. – 195 с.
196. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер Ком, 1999. – 720 с.
197. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М. : Педагогика, 1987. –160 с.

198. Савчин М. В. Вступ до спеціальності : Психолог, практичний психолог : [навчальний посібник] / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. – 400 с.
199. Самарцева Е. Ю. Профессионально значимые личностные качества учителя элитарной школы / Е. Ю. Самарцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. – № 11. – 229 с.
200. Семенов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии. – М. : МОДЭК, 2000. – 64 с.
201. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем творчества [под ред. Я. А. Пономарева]. – М. : Педагогика, 1980. – С. 116–124.
202. Сеньовська Н. Л. Саморегуляція як засіб професійного самовдосконалення вчителя / Н. Л. Сеньовська // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2007 – Вип. 37. – С. 209–212.
203. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е. В. – СПб. : ООО "Речь", 2003. – 350 с.
204. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 17–27.
205. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя : визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
206. Слостєнин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостєнин, В. К. Елисеєв // Педагогическое образование и наук. – 2005. – № 5. – С. 37–42.

207. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.25–36.
208. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. доктора психолог. наук / В. И. Слободчиков. – Л., 1994. – 78 с.
209. Словарь иностранных слов / под. ред. Н. Г. Комлева. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 174 с.
210. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
211. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет содержащих бальные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: Межвуз. сб. науч. труд. – Кострома, 1990. – С. 117–121.
212. Смульська А. В. Формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / А. В. Смульська. – Х. : 2006. – 20 с.
213. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003. – С. 97–110.
214. Спиркин А. Г. Философия: учебник / А. Г. Спиркин. - М. : Гардарики, 2001. – 816 с.
215. Старева А. М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Анна Михайлівна Старева. – К., 2003. – 184 с.

216. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. – Вопросы психологии / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, 1982, № 1. – С. 99–104.
217. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. на соиск. учен. степени доктора пед. наук: 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна. – М., 2006. – 348 с.
218. Столярчук О. Вплив фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів. [Електронний ресурс] / О. Столярчук – Режим доступу : [http://elibrary.kubg.edu.ua/1174/1/O\\_Stolyarchuk\\_POTP\\_2\\_IPSP.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/1174/1/O_Stolyarchuk_POTP_2_IPSP.pdf)
219. Стрельников В. Ю. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Плавник, В. Зоц. – К. : Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128 с.
220. Сысоев П. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // ИЯШ. 2001. – №4. – С 12–17.
221. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского университета, 1975. – 343 с.
222. Теорія розвитку критичного мислення / Вікіпедія. Вільна енциклопедія // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія\\_розвитку\\_критичного\\_мислення](https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія_розвитку_критичного_мислення)
223. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібн. для вчителя] / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
224. Уминская А. П. Критерии рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка / А.П. Уминская // Вестник Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова. Вып. № 2 (46) / гл. ред. Вишневский М. И. – Могилев, 2015. – 102 с. – С. 75–79.

225. Умінська А. П. Моделі вербальної та невербальної комунікативної поведінки як основа формування соціокультурної грамотності / А. П. Умінська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2012. – Вип. 101. – С. 149–151. – С. 323–325.
226. Умінська А. П. Професійна підготовка рефлексивного вчителя іноземної мови в умовах нової мовної політики / А.П. Умінська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 111 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – 408 с. – С. 360–362.
227. Умінська А. П. Професійна підготовка рефлексивного вчителя іноземної мови на основі ротаційної моделі змішаного навчання / А. П. Умінська // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка Вип. №4 (82) / Гол. ред. Саух П. Ю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. і. Франка, 2015. – 158 с. – С. 148–152.
228. Умінська А. П. Рефлексивна культура майбутнього вчителя іноземної мови як основна складова його професійної підготовки в умовах модернізації освіти / А.П. Умінська // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди – Додаток 1 до Вип. 5, Том III (54): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К. : Гнозис, 2014. – 486 с. – С. 472–479.
229. Умінська А. П. Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку соціокультурної компетенції / А. П. Умінська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Випуск 1.39. (Серія „Педагогічні науки”). – С. 106–110.

230. Умінська А. П. Характеристика рівнів сформованості майбутнього вчителя іноземної мови / А.Uminska // Proceedings of the II nd International Scientific and Practical Conference “Scientific Issues of the Modernity” № 5(9), Vol.4 – Ajman: ROStrance Trade FZC Company, 2016. – 36 p. – P. 17–21.
231. Умінська А. П. Стан професійної підготовки рефлексивного вчителя іноземної мови / А.П. Умінська // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи. Матер. II всеукр. наук.-практ. конфер: у 2-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2014. – ч. 2. – 138 с. – С. 94–97. (0,21 д.а.)
232. Умінська А. П. Центр самопідготовки майбутніх вчителів іноземної мови як засіб автономного формування іншомовної культури / А. П. Умінська // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 33. – 2013. – 340 с. – С. 225–228.
233. Усманов Т. М. Педагогические условия развития рефлексивной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Тимур Музаффарович Усманов. – Хабаровск, 2012. – 212 с.
234. Утегенова Б. М. Рефлексивная культура учителя: сущность и перспективы развития школы. [Электронный ресурс] / У. Б. Утегенова. – 2016. – Режим доступа : <https://infourok.ru/statya-refleksivnaya-kultura-uchitelya-suschnost-i-perspektivi-razvitiya1004534.html>
235. Федотовская Е. И. К проблеме развития навыков критического мышления при работе с иноязычными текстами // «Текст. Восприятие, информация, интерпретация». Сб. докладов I Международной научной конференции Российского нового университета. – Москва, 2003. – С. 279 – 283.



236. Философская энциклопедия. В 5 т. Т. 3. – Наука / Ред. колл.: Ф В. Константинов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 584 с.
237. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М Фіцула. – Вид. 3-тє, перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.
238. Фішер Р. Автоматический расчет углового преобразования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>
239. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. : Барс, 1997. – 392 с.
240. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов.] – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
241. Чарская В. И. Рефлексивная культура педагога как субъекта педагогической деятельности [ Электронный ресурс] / В. И. Чарская // Теория и практика современной науки. – 2016. – №5 (11). – Режим доступа к журн. : [http://modern.j.ru/domains\\_data/files/11/Charskaya\\_V.I.\(Obrazovanie%20i%20pedagogika\).pdf](http://modern.j.ru/domains_data/files/11/Charskaya_V.I.(Obrazovanie%20i%20pedagogika).pdf)
242. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : [навч. посіб.], вид. 3-є, перероблене / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. І. Захарченко, О. В. Вознюк, Н. З. Сіранчук / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.
243. Чурсін В. О. Особенности использования мобильных технологий в обучении иностранным языкам // В. А. Чурсин, М. Г. Бондарев / Современные технологии, естествознание, педагогика – Степь. – 2014 / Сборник трудов III Всероссийской научной конференции молодых

- ученых, аспирантов и студентов. – Элиста : Издательство Южного федерального университета, 2014 – Т. 2–232 с.
244. Шашенкова Е. О. Психолого-педагогический практикум : [учебно-методическое пособие] / Авторы-состав. Е. А. Шашенкова, Т. Н. Щербакова / Под общ. редакцией Е. А. Шашенковой – М. : ИЦ Перспектива, 2010 – 176 с.
245. Швыдкая М. В. Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления : дисс. ... на соиск. уч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13 / Марина Владимировна Швыдкая. – М. – 2006. – 176 с.
246. Шелкунова Т. В. Формирование рефлексивной культуры педагога в системе повышения квалификации: дис. ... на стиск. уч. степени кандидата пед. наук : 13.00.08 / Шелкунова Татьяна Владимировна. – Новокузнецк, 2011. – 227 с.
247. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К. : Ленвіт, 2014. – 60 с.
248. Щедровицкий Г. П. Мышление–понимание–рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – Наследие ММК, 2005. – 800 с.
249. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов.] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
250. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т.2. – 440 с.
251. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Институт философии РАН. [гл. ред. И. Т. Касавин]. – М. : Канон+, 2009. – 1248 с.
252. ЮНЕСКО и воспитание в духе мира // Перспективы, 1986. – 42 с.
253. Юткало С. Ю. Складові частини авторитету вчителя загальноосвітнього навчального закладу / С. Ю. Юткало // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Зб. наук.

- пр. Херсонського національного технічного університету. – Вип. 2 (5). – Херсон ФОПГ рінь Д.С., 2011. – С. 415–418.
254. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс : Мова, культура, влада / Яворська Г. М. – К. : Нац. акад. наук України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, 2000. – 286 с.
255. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [ Электронный ресурс]. – Директор школы. – 2003. – №6. – Режим доступа : [http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1995/952/952031.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/952/952031.htm)
256. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПУ, 1991. – 128 с.
257. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання : теоретичний та прикладний аспекти // Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 231–237.
258. Allwright R. Perceiving and Pursuing Learner's Needs / R. Allwright, H. Mumford. – Oxford University Press, 1986. – 150 p.
259. Baxter L. A. Dialogues and Dialectics / L. A. Baxter, B. M. Montgomery // New York: Guilford Press, 1996. – 168 p.
260. Boxer P. Reflective analysis. Recent advances in personal construct. / P. Boxer // London, N.Y., 1980. – 231 p.
261. Brown H. D. Learning a Second Culture // Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching / Ed. by J. M. Valdes – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 33–48.
262. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
263. Calderhead J. Conceptualizing Reflection in Teacher Development / James Calderhead, Peter Gates // The Falmer Press. – 2010. – 180 p.

264. Changing Perspectives in Teacher Education / Editors Peter Medgyes, Angi Malderez // The European Language Classroom [Series Editor: Arthur van Essen]. – Heinemann English Language Teaching, 1996. – 133 p.
265. Dictionary and Thesaurus : Merriam-Webster. [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com>
266. Elliot J. The struggle redefine the relationship between ‘knowledge’ and ‘action’ in the academy and society. Some reflections on ‘Action Research’ / J. Elliot // Educar, 34. – 2004. – P. 11–26.
267. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I.394/10 – I.394/18.
268. Garmston R. The adaptive school : A sourcebook for developing collaborative groups / R. Garmston, B. Wellman. – Norwood, MA : Christopher-Gorden.–1999. – 356 p.
269. Gore J. The preparation of a (semi-) profession : Challenges in the governance of teacher education. / J. Gore, K. Morrison // Teaching and Teacher Education 17(5). – 2001. – P. 567 – 582.
270. Grant C. A. On Becoming a Reflective Teacher “In Preparing for Reflective Teaching”, edited by C.A. Grant. – Boston, Mass. – 1984. – P. 54–67.
271. Harmer J. How to Teach English. – England : Addison Wesley Longman Limited. – 1998. – 198 p.
272. Intercultural Competence : A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. V.I : The Secondary School / Ed. by Lies Sercu. – Aalborg : Aalborg University Press, 1995. – 188 p.
273. Intercultural Sourcebook : Cross Cultural Training Methods. V.1. / Ed. By M. Flower. – Yarmouth : Intercultural Press, 1995. – 230 p.
274. Jager K. Teaching Culture – State of the Art // Intercultural Competence : A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. V.2 : Adult

- Learner / ed. by A. A. Jensen. – Aalborg : Aalborg University Press, 1995. – P. 19-28.
275. Johnston J. S. John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice. – Thousand Oaks, CA : SagePaideusis, Volume 16 (2007), No. 1.– P. 69–71.
276. Kagan S. Spencer Kagan : Cooperative Learning / S. Kagan. – Resources for Teachers, Inc.1(800) Wee Coop, 1994. – 800 p.
277. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Eurodice. – 2002. – 224 p.
278. Kramsh C. New Directions in the Study of Foreign Languages // ADFL Bulletin, 1989. – №2. – P. 4–11.
279. Lado R. How to Compare Two Cultures / Linguistics Across Cultures. – Michigan : University of Michigan Press, 1957. – P. 110–123.
280. Marzano, R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives. / Robert J. Marzano, John S. Kendall. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press. – 2000. – 193 p.
281. Nieto S. Affirming Diversity : the Sociocultural Context of Multicultural Education. – Longman, 2000. – 412 p.
282. North B. Perspectives on Language Proficiency and Aspects of Competence : A Common European Framework for Language Teaching and Learning. – Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANG (94)20,1994. – 317 p.
283. Page M. “Active Learning: Historical and Contemporary Perspectives,” unpublished Ph. D. dissertation, University of Massachusetts, Dept of Education, 1990. – 112 p.
284. Pappas P. A Taxonomy of Reflection: Critical Thinking For Students, Teachers, and Principals [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://www.peterpappas.com/2010/01/taxonomy-reflection-critical-thinking-students-teachers-principals.html>

285. Pritchard A. *Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice.* – London : Paul Chapman Publishing, 2007. – 132 p.
286. Radford J. Reflections on introspections // *American Psychologist*, 1974, V. 29. – P. 245–250.
287. Richards J. C. *Reflective teaching in second language classrooms.* – Regional Language Centre. – Polytechnic. 1994. – 218 p.
288. Rubin J. What the Good Language Learner Can Teach Us? / J. Rubin // *TESOL Quarterly.* – 1975. – № 9. – P. 43.
289. Schon D. *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action /* Donald A. Schon // *Basic Books*, 1-st edition. – 1984. – P. 28.
290. Sparks D. *Professional Development /* D. Sparks// *AEA Advocate.* 1998. March/ April. – P. 18–21.
291. Starkey D. *Face-2-Face Interaction: Research, Methods, and Theory /* D. Starkey, D. Friske // . – Lawrence Erlbaum Associates, 1977. – 388 p.
292. Stern H. H. *Analysis and Experiences a Variables in Second Language Pedagogy /* H. H. Stern. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 217 p.
293. Stevick W. *Humanism in Language Teaching. A Critical Perspective /* W. Stevick. – Oxford University Press, 1990. – 144 p.
294. Stracke E. A road to understanding : A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // *ReCALL.* – 2010. №19 (1). – P. 57–78.
295. Swan M. *Practical English Usage : International Student's Edition /* M. Swan // *Oxford. Univ. Press.* 1996. – 658 p.
296. Swan M. *The Cambridge English Course /* M. Swan, C. Walter // *Cambr. Univ. Press.* 1991. – 132 p.
297. Taggart G. *Promoting Reflective Thinking in Teachers : 50 Action Strategies,* by Germaine Taggart. Thousand Oaks, CA : *CorwinPress.* – 32 p.

298. Tarone E. Focus on the Language Learner / Elaine Tarone, George Yule. – Oxford University Press, 1991. – 203 p.
299. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture. / [M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn]. – University of Southampton, UK. – 2002. – 186 p.
300. Thomas R. M. The Nature of Educational Technology / R. M. Thomas // In : Educational Technology. Its Creation, Development and Cross Cultural Transfer. – Oxford : Pergamon Press, 1987. – P. 1–34.
301. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report – Phase 2/ Edited by Gonzales, J., Wagenaar, R. – University of Duets, University of Groningen, 2005. – P. 75.
302. Uminska A. Developing Future Foreign Language Teachers' Reflective Skills on the Basis of Cognitive Searching Tasks / A. Uminska // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Тривалий професійний розвиток: навички, цілі, виклики XXI століття». – К. : Університет економіки та права «КРОК», 2014. – 55 с. – P. 41–42.
303. Uminska A. The Development of a Professional Reflective Foreign Language Teacher in Terms of Plurilingual Approach / A.Uminska // The Global English Teacher: Improving What Works and Fixing What Doesn't : збірник наукових праць (англ.м.). – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. – 136 с. – С. 114.
304. Underhill A. Training, development and teacher education / A. Underhill // In : Teacher Development. – Newsletter, 1988. – №9. – P. 4.
305. Valverde L. The self-evolving supervisor / L. Valverde // Supervision of teaching. Alexandria, VA. – 1982. – 112 p.
306. Van Manen J. The Tact of Teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, NY: State University of New York Press. – 1991.– 240 p.

307. Wallace M. *Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach*. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1993. – 241 p.
308. Widdowson H. Y. Knowledge of Language and Ability for Use // *Applied Linguistics*. – 1989. – vol. 10. – № 2. – P. 128–137.
309. Woodward T. *Planning lessons and courses / T. Woodward*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 266 p.
310. Wright A. R. The Critical Incident as a Training Tool // *Intercultural Sourcebook : Cross-Cultural Training Methods. Volume 1 / Ed. by Fowler S. M.* – Yarmouth : Intercultural Press, Inc., 1995. – P. 127–140.
311. Zeichner K. M. Teachers as reflective practitioners. In K. Zeichner, S. Melnick and M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York : Teachers College Press. –1996.–246 p.
312. Zeichner K. M. Teaching student teachers to reflect / K. M. Zeichner, D. P. Liston // *–Harvard Educational Review, 57:1, 25.–1987. – P. 23 – 48.*
313. Zeichner K. M. Reflections on reflective teaching / K. M. Zeichner, B. R. Tabachnick // In K.M. Zeichner and B.R. Tabachnick (Eds.), *Issues and perspectives in inquiry-oriented teacher education*. – London : Falmer Press, 1–21. – 1991. – P. 1 – 18.