# РОЗДІЛ 1

# Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми формування рефлексивного потенціалу майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки

# Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя

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 ЗВО. 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.

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 держава 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.

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 ЗВО, яка б дозволила з найменшими витратами часу сформувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

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.

Незважаючи на значну кількість досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів різних профілів та безпосередньо майбутнього вчителя іноземної мови, питання визначення сутності цього процесу та його структури в науково-педагогічній літературі не має однозначного трактування.

Проте вітчизняні і зарубіжні вчені поділяють думку, що основним напрямом у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя XXI 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.

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 напряму – 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.

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.

Слід зазначити, що в педагогічних дослідженнях низка науковців 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”. Інша група вчених 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. Проаналізуємо зазначену класифікацію професійної підготовки в контексті нашого дослідження.

Фундаментальнапрофесійна підготовка майбутнього вчителя передбачає „вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах”. 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, містить ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і сприяє самовизначенню особистості. Саме тому ІМ як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості майбутнього вчителя.

Орієнтація стратегії освіти на розвиток культурної та духовно багатої особистості, зміщення акценту до різноманітних національних культур чітко окреслені в контексті загальнопланетарного глобалізму. 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. 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. Рефлексія, здобута в процесі теоретичної підготовки фундаментальних знань дозволяє майбутньому вчителю ІМ грамотно окреслити цілі власного самовдосконалення, визначити задачі самостійного поповнення необхідних знань.

Психолого-педагогічнапідготовка 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-методичнапідготовка 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”. Спеціальна компетентність учителя базується на його науковій компетентності, яка складається з двох основних аспектів:

І – знання науки, представником якої він є; ІІ – 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”. Предметна спеціальна компетентність свідчить про рівень фахової підготовленості спеціаліста, його здатність виконувати різноманітні професійні функції. 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 підготовкапередбачає проходження навчальної та виробничої практик, починаючи з третього семестру. 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 ЗВО 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;
  + умотивовувати вчителів до використання ефективних інструментів професійного розвитку, а саме: аналізу урочної та позаурочної діяльності, спостереження уроків, рефлексії та інше.

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.

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 допроєктного 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 граматика” 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 граматика”, “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.

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);
  + *принцип інтегративності* (планування безперервного процесу підготовки, що відбувається по висхідній лінії як інтегративне ціле відносно самостійних складових);
  + *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);
  + *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);

* + *принцип креативності* (готовність до змін у власному педагогічному стилі, варіативності у викладанні; розвиток креативності та уяви як невід’ємні складові педагогічного процесу);
  + *принцип соціокультурної спрямованості* (самостійна робота майбутніх учителів з автентичними джерелами – країнознавчий та лінгвокраїнознавчий компонент покликані 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.

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. 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 C1-C2, згідно з Рекомендаціями Ради Європи;
  + зворотній аналіз – цілепокладання від прикінцевого стану до актуального. 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, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно значущих знань, умінь і навичок [89, c. 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.

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 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**.** 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;
* 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). 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.

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.

# Зміст та структура рефлексивної культури майбутнього вчителя

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.

Дослідивши позиції вчених щодо визначення структури РК, вважаємо за необхідне проаналізувати та систематизувати функції РК, необхідні та достатні для вчителя ІМ.

Функція нормування (проектування)– реалізується процесами переосмислення та корекції діяльності майбутнього вчителя. Визначеній функції відповідає процес проектування, що містить цілепокладання та планування корекції діяльності. 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. 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.

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). 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 компонентРК, 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. 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. 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. 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 компонентРК, 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.

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. Послуговуючись 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 компоненту 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 самоспостереженнямучені розуміють самосприйняття внутрішнього світу особистості, змісту психічних процесів, переживань, виявлення особистісних рис та змін, що відбуваються у процесі педагогічної діяльності. 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 самостійним. Цей рефлексивний механізм забезпечує становлення самосвідомості особистості майбутнього вчителя ІМ, осмислення набутого досвіду професійної діяльності.

Правильно організований процес самоспостереження має важливе значення в процесі педагогічної діяльності. Правила організації процесу ефективного самоспостереження:

* + - 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 самоспостереження, 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.

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. 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 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.

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.

Когнітивно-операційний компонентРК 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”.

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 самоспостереження 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 ЗВО. Особливу увагу слід зосередити на системі професійно- педагогічних знань, які представлені інтегральною єдністю компетентностей, 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; 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: загально-педагогічні, психолого-педагогічні та професійно-значущі вміння, необхідні вчителю будь-якого профілю.

а) Загально-педагогічні 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; 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”.

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.

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, невпинної 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. 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.

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. 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 інформацію 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.

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 компонентмістить 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 відображатися 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 ЗВО 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.

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. Самоаналіз сприяє розвитку аналітичного мислення майбутнього вчителя і дає можливість прослідковувати причинно- наслідкові зв’язки власних успіхів та невдач, ідентефікувати й вирішувати труднощі у процесі власної професійної підготовки, коригувати власну навчально-пізнавальну діяльність тощо.

На наш погляд, самоаналіз педагогічної діяльності як [процес](http://ua-referat.com/%25D0%259F%25D1%2580%25D0%25BE%25D1%2586%25D0%25B5%25D1%2581) осмислення педагогічного досвіду є найважливішим інструментом подолання труднощів, що з’являються у процесі професійно-педагогічної діяльності. Тому [розвиток](http://ua-referat.com/%25D0%25A0%25D0%25BE%25D0%25B7%25D0%25B2%25D0%25B8%25D1%2582%25D0%25BE%25D0%25BA) здатності майбутнього вчителя ІМ до самоаналізу є основною умовою для визначення кращих аспектів власної професійної діяльності і подолання проблемних ситуацій.

Такий [розвиток](http://ua-referat.com/%25D0%25A0%25D0%25BE%25D0%25B7%25D0%25B2%25D0%25B8%25D1%2582%25D0%25BE%25D0%25BA) здатності до самоаналізу спирається на вміння проведення аналізу власної діяльності. Тому самоаналіз має глибоку [психологічну](http://ua-referat.com/%25D0%259F%25D1%2581%25D0%25B8%25D1%2585%25D0%25BE%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B3) 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. 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 вчителеві 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. 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”.

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.

# Технічний рівень.

Дж. Ван Манен (J. vanManen) (пізніше й П. Грімет (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.

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. Van Manen)) 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.

Наступним механізмом у межах даного компонента ми вважаємо *самореалізацію* – реалізацію активності людини у значущих для неї сферах життєдіяльності й взаємовідносини. 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 вмінь 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. Тому під час навчальної діяльності у ЗВО, 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.

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 відчувають 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.

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 контрольно-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 контрольно-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. Визначають 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;

1. 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;
2. 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.

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, досягнутий рівень професійної компетентності, культури професійного мислення, сформованість особистісного і професійного іміджу, відповідність певному ідеалу педагога тощо.

*Самооцінк*а 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.

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. Визначають *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. Завдяки дії зазначеного рефлексивного механізму майбутній учитель може уникати помилок у вирішенні різних педагогічних ситуацій. 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.

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.

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.

# РОЗДІЛ 2

# ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ рефлексивного потенціалу майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки

# Стан сформованості рефлексивної культури у вчителів

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.
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 ІМдо 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.

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 уможливлює 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.

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 мають “свіжіші” знання. Однак 82% вчителів цієї групи відмічають недостатню сформованість рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки 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, 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.

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, 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.

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, 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.

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.

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.

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, прагнучі 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, 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.

# Критерії та показники рівня сформованості рефлексивної культури майбутнього вчителя

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”.

У 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. 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.

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.

У 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;
* соціально-психологічна напруженість, яка характеризується ступенем задоволеності студентів та викладачів своєю діяльністю та ступенем 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;
* способи і стратегії усвідомлення та переосмислення особистісного досвіду, професійної діяльності, вирішення професійних задач та подолання проблемно-конфліктних ситуацій.

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 проектів, 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.
* 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).
* особистісно орієнтована технологія 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.

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 контрольно-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.

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 напряму 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. Система ставлень особистості складає інтегральну систему її свідомих зв’язків з різними аспектами об’єктивної дійсності і внутрішньо визначає її дії та переживання. В якості провідних ставлень автор виділяє: а) ставлення людини до інших людей; б) самої себе; в) предметів зовнішнього світу.

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 самоспостереження 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 самоспостереженні 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 організовувати 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”, уміння 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, долання 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.

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 свідома 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. 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”. 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.

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. 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 РКмайбутніх учителів ІМ, оскільки рівень розвитку структурно-функціональних компонентів РК майбутнього вчителя ІМ визначає ступінь її сформованості.

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.

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.

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.

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 коротший 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.

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.

Зп = К1+К2+К3+К4,де Зп – сумарно зведений показник; К1, К2, К3,К4 – 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).

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.

**Розділ 3**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ формування рефлексивного потенціалу майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки**

**3.1. Упровадження експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутнього вчителя**

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

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 вчителя ІМ у процесі професійної підготовки. Під *моделюванням* розуміється самостійний напрямок у загальному методі дослідження, якому притаманні специфічні риси, що відображають особливості модельованих явищ, 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. Визначається модель як “аналог певного фрагмента соціальної реальності”, побудова якого, зазвичай, передбачає збереження найсуттєвіших рис об’єкта та відбувається за певними алгоритмами.

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. 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 етапмістив 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 ЗВО 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 етапімоделювання 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,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 завданнящодо 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 контрольно-оцінних умінь.

З огляду на основні положення, до структурних компонентівРК 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.

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.

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.

Послуговуючись науковими міркуваннями визначимо основні психолого-педагогічні умови створення та розвитку рефлексивного середовища:

* + моделювання ситуацій розвивальної співтворчості, що забезпечують недеструктивні 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.

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

Рефлексивнадіяльність – 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-пізнавальнадіяльність 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.

Самостійнадіяльність 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. Самостійна 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-смисловою 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;
* *принцип особистісної орієнтації* навчання виявляється у розумінні кожного студента як особистості (з сукупністю психологічних та культурологічних рис, його самобутністю, самоцінністю, великими можливостями та здатністю до удосконалення), а також реалізує прагнення педагогічного колективу до створення сприятливого мікроклімату, розвивального середовища, в якому всі учасники педагогічного процесу відчувають себе комфортно і здатні на самооцінку та саморегуляцію;
* *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;
* *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;
* *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;

* *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 організовують 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;
* сформована смислова сфера, цілеспрямованість, емоційна насиченість, уявлення про себе як про сильну особистість, самоцінність, самоприйняття, самоінтерес та незадоволеність професійною діяльністю;
* педагогічна взаємодія, активізація діалогової взаємодії у процесі навчання, виховні заходи та педагогічні ситуації;
* наявність рефлексивного середовища, залучення педагогів до рефлексивної діяльності, поетапне формування РК засобом творчих форм роботи, діагностика та корекція саморефлексії.

Проаналізувавши окреслені у психолого-педагогічний 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.

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-самостійні 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 саморуху 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 самостійної), 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-самостійні методи*, в основу яких було покладено проблемні завдання та змішане навчання. Такі методи передбачали самостійне 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 вважаємо, що формування РК майбутнього вчителя ІМ має відбуватися в три етапи, на основі яких було проведено експеримент: рефлексивної обізнаності, рефлексивної грамотності, рефлексивної освіченості.

* + 1. *етап – рефлексивна обізнаність* (2-й рік навчання), коли майбутні вчителі мотиваційно готуються до оволодіння РК на основі прийняття встановлених педагогом цілей, спостереження за “прикладами рефлексивної діяльності”, що демонструють педагоги, шкільні вчителі під час пасивної педагогічної практики та методисти ЗВО, 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.

* + 1. *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.

* + 1. *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 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 . 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. Цей компонент відповідає його першочерговій потребі у спілкуванні з потенційними учнями та колегами, тим більше, що педагогічний процес у ЗВО – 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. 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 самобутність 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. 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 організовувати 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. 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. 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.

Запропонована структурно-функціональна модель є лише спробою вдосконалення професійної підготовки в контексті формування РК майбутнього вчителя ІМ і не претендує на вичерпність.

**3.2. Узагальнення результатів формувального етапу дослідження**

Узагальнюючи викладені 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 уможливлює 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 учителі 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 вважать: 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.

3.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 інтенційий, потенційний і творчий рівні сформованості РК майбутнього вчителя ІМ.

1. 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 контрольно- 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 “прикладами 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.

4.Розроблено модель формування рефлексивної культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, яка репрезентується у вигляді цілісної системи взаємопов’язаних елементів: мети, завдань, структурних та функціональних компонентів. В основу моделі формування рефлексивної культури покладено процес організації рефлексивного середовища, що сприяє розширенню простору самовдосконалення майбутнього вчителя, в межах якого реалізуються інтегровані види діяльності: рефлексивний, навчально-пізнавальний та самостійний, які надають цілісності та спрямованості освітньому процесу.

На основі аналізу 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.

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 у процесі професійної підготовки.