МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних та соціальних наук

Кафедра педагогіки, української філології та журналістики

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

освітній ступінь магістр

(бакалавр, магістр)

спеціальність 015 Професійна освіта.

(шифр і назва спеціальності)

спеціалізація 015.39 Цифрові технології

**на тему:**

**«****Формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача ЗВО в процесі професійної підготовки»**

Виконав: студент гр.ПОЦТ-23зм Павлова А.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(прізвище та ініціали) (підпис)

Керівник: к.пед.н.,доц. Кузьменко О.Г. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(посада, вчене звання, науковий ступінь, (підпис)

прізвище та ініціали)

Завідувач кафедри: д.філос.н., проф.Барна Н.В. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(посада, вчене звання, науковий ступінь, (підпис)

прізвище та ініціали)

Рецензент: к.пед.н., доц. Коваленко А.Ю. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали)  (підпис)

Київ – 2024

ЗМІСТ

ЗМІСТ……………………………………………………………………………...2

ВСТУП………………………………………………………………………….…3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ……………….…………………7

1.1. Аналітико-рефлексивна діяльність у контексті компетентнісного підходу ……………………………………………………………………………………...7

1.2. Проєкт як засіб формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки..............................21

1.3. Структура, критерії та показники рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності……………………………………….………….37

Висновки до першого розділу ………………………………………………….49

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ…………………………………...51

2.1. Діагностика сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки ………………….51

2.2. Педагогічна технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки...63

2.3. Зміст та результати роботи з формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки…69

Висновки до другого розділу…………………………………………………...77

ВИСНОВКИ ……………………………………………………………….…….78

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …………………………………….....82

ДОДАТКИ…………………………………………………………………….….91

ВСТУП

У зв’язку з виходом нових освітніх стандартів, що регламентують діяльність освітніх структур України, намітилася тенденція до підвищення вимог до результатів професійної підготовки компетентного фахівця з розвиненим набором компетенцій, що синергійно доповнюють один одного. Такі фахівці здатні вирішувати складні професійні завдання та ефективно здійснювати свою професійну діяльність. Сказане зумовило модернізацію та реконструкцію у галузі педагогічної науки та практики.

За результатами аналізу стандартів педагогічних спеціальностей було встановлено, що майбутній викладач повинен мати цілий спектр навичок та здібностей, що визначають його професіоналізм. До таких умінь належить якісний аналіз інформації, виявлення причинно – слідчих зав’язків, структурування вихідних даних, рефлексія своєї діяльності. Щоб майбутній викладач зміг опанувати набором подібних якостей, з’являється потреба у розробці сукупності педагогічних засобів, що дозволяють здійснювати аналітико-рефлексивну діяльність, тобто здатність до аналізу конкретної ситуації та використання його результатів для здійснення подальших професійних дій. Аналітико – рефлексивна компетентність як показник викладацької майстерності сформується внаслідок системного прояву аналітичної та рефлексивної діяльності за умови їхньої інтеграції та взаємопроникнення.

Ідея формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача розглядається у працях дослідників, що підтверджує зацікавленість сучасних учених у цьому питанні: виділяються загальнотеоретичні основи формування професійної компетентності (О. Варецька, В. Вітюк, О. Головіна, Т. Гура, С. Єрмакова, Л. Коваль, Л. Лісіна, Н. Маковецька, Н. Мукан, О. Нікулочкіна, В. Олійник, М. Кириченко та ін.) Ідея застосування проєкту в освітній практиці простежується в працях Дж. Дьюї, Я.А. Коменского, А.С. Макаренка; ідеї проєктування в професійній педагогічній освіті знаходять відображення в роботах (С. Трубачева, А. Цимбалару, Д. Пузіков, К. Гораш, О. Мезенцева І. Климчук та ін.).

Для встановлення стану розробленості предмета дослідження було вивчено фундаментальні праці, що стосуються теми магістерської роботи. Аналіз літератури показав, що рівень дослідженості проблеми формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки не можна назвати високим. Ця обставина піднімає актуальність обраної теми на вищий рівень. У теорії та практиці професійного навчання недостатньо робіт, присвячених резервам, технології, будові, сутності, закономірностям розвитку аналітико-рефлексивної компетентності.

Аналіз теорії та практики формування аналітико-рефлексивної компетентності у майбутнього викладача дозволив виділити та сформулювати протиріччя між потребою у висококваліфікованих педагогах, які мають здатність до здійснення аналітико-рефлексивної діяльності в процесі професійної практики, та існуючої системи професійної підготовки, що недостатньо розвиває аналітико-рефлексивні здібності майбутнього викладача. Ця суперечність зумовила вибір теми магістерського дослідження, проблема якого полягає у визначенні сутності аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача та педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки.

Вирішення цієї проблеми складає **мета** дослідження, що полягає у розробці та експериментальній перевірці моделі та педагогічних умов формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

**Об’єкт** дослідження – процес професійної підготовки майбутнього викладача.

**Предмет** дослідження – формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети, предмету та об’єкту були визначені наступні **завдання**:

1. Визначити сутність, структуру та зміст аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

2. Сконструювати модель формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

3. Виявити педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

4. Обґрунтувати та дослідно-експериментальним шляхом апробувати використання технології для формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

5. Розробити та апробувати критеріально-оцінний комплекс для визначення рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Для вирішення поставлених завдань нами застосовувалися наступні методи дослідження: *теоретичні*: аналіз, теоретичне моделювання, систематизація педагогічних фактів, що вивчаються, історико-педагогічний метод, прогнозування та інтерпретація отриманих даних; *емпіричні:* педагогічний нагляд, бесіда, методи діагностичного дослідження, анкетування, тестування за допомогою комплексу тестових методик, педагогічний експеримент.

Емпіричною базою дослідження був Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. У дослідженні брали участь студенти 1, 2, 3 курсів бакалаврату зі спеціальності 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології» та 1-2 курсів магістратури зі спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології». Усього взяло участь 18 осіб.

Теоретична значимість дослідження полягає у розширенні теорії та методики професійної освіти в галузі формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача за напрямами підготовки 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»:

- уточнено поняття, сутність та структура аналітико-рефлексивної компетентності, як інтегративно особистісної характеристики майбутнього викладача виступає детермінантою їхнього професійного становлення у процесі підготовки;

- розроблено модель формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, як теоретична основа професійної підготовки компетентних педагогів.

Практична значимість магістерської роботи продиктовано перспективою впровадження у процес професійної підготовки майбутнього викладача технології формування аналітико-рефлексивної компетентності, яка гарантує якісно новий освітній ефект; у практичному впровадженні отриманих науково-обґрунтованих рекомендацій у процес формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, як у системі вищої, так і професійної освіти; критеріально-оцінний апарат вимірювання рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, що апробується, може бути використаний у системі моніторингу якості вищої освіти; перевірені під час експериментальної роботи методичні матеріали діагностичний інструментарій сприяють із вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього викладача; отримані в роботі наукові результати та положення у своїй спільності мають загально-дидактичний характер і можуть бути використані у системі професійної підготовки для підвищення ефективності процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, а також у процесі підвищення професійної кваліфікації.

Структура та обсяг магістерської роботи: вступ, два розділи, висновки з розділів, висновок, список літератури та додатки. У роботі є 6 таблиць та 2 рисунка. Список літератури містить 73 джерела.

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

1.1. Аналітико-рефлексивна діяльність у контексті компетентнісного підходу.

Оновлення освіти в ЗВО орієнтовано на підготовку високопрофесійних, конкурентоспроможних кадрів, які мають попит у суспільств і затребувані на ринку праці.

Підписання Україною Болонської декларації спричинило включення вітчизняних ЗВО до процесів реформування вищої школи, основною метою яких є покращення якості освіти.

У зв’язку з переходом в єдиний європейський освітній простір і модернізацією сучасної освіти, вища освіта будується на основі компетентнісного підходу освіти. «Він прийшов на зміну кваліфікаційному підходу, який домінував у багатьох національних системах освіти XX століття. Завдання компетентнісного підходу у професійній освіті не так в оновленні змісту освіти» [84,с.35], скільки в визначення його результатів, які насамперед виражаються у формі компетенцій.

Результативність компетентнісного підходу чітко виражена роботах вчених: О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун, І. Кубенко, Н. Бондаренко та ін. Огляд робіт дозволяє зробити висновок про те, що компетентнісний підхід, надає технічні можливості, пов’язані із замовленням навчання від роботодавців, які потребують відповідних компетентних фахівців.

У сучасній психологічній та педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до тлумачення термінів «компетенція» та «компетентність». До трактуванні термінів «компетентність» та «Компетенція» сучасні вчені підходять різнопланово. У словнику іноземних слів термін «компетентність» описується як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмет діяльності» [18].

Спочатку термін «компетентність» виник у працях німецького філософа О. Хабермаса, присвячених теорії мовної комунікації, де він був використаний у контексті соціологічної термінології.

Модернізація професійної освіти дозволила вченим (Є. Павлютенкову, О. Пометун) продовжити роботу з розробки сутності категорії «компетентність» [56, 60] як професійну характеристику спеціаліста та виділити її різні види. У роботах Є. Павлютенкова «професійна компетентність розуміється як комплекс компетенцій, що є багатопараметричною та інтегральною характеристикою як професійної діяльності, так і особистості фахівця» [56]. О. Пометун розглядає «компетентність як володіння студентом відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення його до неї та предмету діяльності» [60].

У роботах О. Савченко ми бачимо, що поняття «компетентність» інтерпретується як «досконале знання своєї справи, істоти виконуваної роботи, складних зав’язків, явищ і процесів, можливих способів та засобів досягнення намічених цілей» [65]. На думку О. Савченко «компетентність є інтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистості, а також включає знання, вміння, навички, способи та прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [65].

Будь-який фахівець у галузі педагогіки, у тому числі й майбутній, виявляє компетентність лише в основних видах своєї професійної діяльності. Непроявлена компетентність є прихованою можливістю. Категорія «компетентність» є міждисциплінарною, оскільки вона запозичена з різних наук.

Огляд науково-педагогічних праць дозволяє зробити висновок про те, що «компетентність» розуміється, як інтегративна, багатофакторна, багатоаспектна якість особистості, що виражається в здібності та/або готовності діяти в різних професійних ситуаціях, побудованих на отриманих знаннях, навичках, набутих у процесі навчання та соціалізації та спрямованих на застосування їх у майбутній професійній діяльності» [12, 43, 44].

Враховуючи вищевикладені дані, ми визначили, що автори встановлюють взаємозв’язок між поняттями «компетентність» та «компетенція». Компетентність виступає ширшим поняттям щодо компетенції. А остання розглядається як внутрішня складова компетентності як її змістовне наповнення.

У рамках навчального процесу О. Острянська [55] під освітніми компетенціями розуміє знання, вміння та способи дії. У своєму дослідженні Н. Ничкало трактує «компетентність» як рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в умовах, що змінюються» [52].

Дж. Равен визначав «компетентність» як універсальну властивість особистості, специфічну по відношенню до різних видів діяльності та виділяв спеціальну, соціальну та особистісно-індивідуальну компетентність, де роль внутрішніх засобів, безсумнівно, значуща як провідний чинник у досягненні кращого результату» [10].

Спираючись на думку Л. Сущенко, треба взяти до уваги те, що компетенції за змістом беруть свій початок від загальних і спеціальних здібностей, за необхідності їх можна і продіагностувати [70]. Реалізація компетенцій відбувається у процесі виконання різноманітної діяльності на вирішення теоретичних і практичних завдань. Тому до структури компетенцій, крім діяльнісних (процедурних) знань, умінь та навичок, входять також мотиваційна та емоційно-вольова сфери. На окрему увагу заслуговує досвід, як значний компонент компетенцій. А оскільки наше дослідження спрямоване на формування аналітико-рефлексивної компетенції майбутнього викладача під час професійної підготовки, досвід ми розглядаємо - як сукупність придбаних під час отримання теоретичних знань і вироблення умінь і навиків, що необхідні майбутньої професійної діяльності. Доцільне застосування цих знань, умінь, навичок під час проходження виробничих практик та використання проєкту як засобу формування аналітико-рефлексивної компетентності. Невипадково А. Зубко, називаючи досвід «важливим компонентом компетенцій, характеризує його як інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів та прийомів розв’язання задач» [34]. Ще один підхід, в рамках якого трактується сьогодні компетентність – це інтегративний. Він спрямований на вирішення протиріччя, що склалося в сучасній освітній практиці і пов'язане з неможливістю забезпечувати необхідний рівень освіти існуючими традиційними методами та підходами до навчання. На етапі розвитку суспільства розроблюваний підхід пропонує говорити про компетентності як нову одиницю виміру освіченості людини [11].

У процесі практичної реалізації інтегративного підходу в освітній практиці виникає потреба в розробці комплексних оціночних засобів для визначення рівня сформованості умінь, навичок, компетенцій у студентів в умовах професійно-орієнтованого освітнього середовища. Компетентність – ширше поняття, на відміну понять: знання, вміння, навик. Компетентність інтегрує у собі всі ці поняття.

На думку Н. Гордуз «Компетентність передбачає наявність в індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей та ставлення до своєї професії як до цінності» [26].

У цьому розумінні «компетентність інтегрує у собі три аспекти: когнітивний (знання), операційний (способи діяльності та готовність до здійснення діяльності), аксіологічний (наявність певних цінностей)» [13].

Ця інтерпретація «компетентності» знайшла свій відбиток у роботах, С. Єрмакової, В. Вітюк та ін. [30, 19, 152].

«Компетентний фахівець повинен вміти користуватися освоєними методами вирішення проблем, застосовувати метод, найбільш ефективний у цій ситуації, а також мати здатність серед безлічі рішень вибрати оптимальне, аргументоване, спростувавши хибні, тобто мати критичність мислення »[14].

Як раніше С. Єрмакова у своєму дослідження зазначила, що у багатьох наукових працях «компетентність виступає якісною характеристикою особистості, що вимагає як дослідницького, критичного, рефлексивного мислення, так і сформованих здібностей» [30].

Аналіз робіт, присвячених компетентнісному підходу, показав, що визначення структурних компонентів компетентності багато в чому залежить від ракурсу її розгляду.

Необхідними компонентами компетентності В. Вітюк вважає такі: «позитивну мотивацію прояву компетентності; ціннісно-смислові уявлення (стосунки) до змісту та результату діяльності; знання, що лежать в основі вибору способу провадження відповідної діяльності; вміння, досвід (навичка) успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань» [19].

Рівень сформованості компетентностей в процесі професійної підготовки викладача визначається відповідно до галузевих стандартів вищої освіти і є «специфічним освітнім результатом як інтегративна цілісність запланованих знань, умінь, володінь, які набувають навчальні в освітньому процесі» [8].

«У межах компетентнісного підходу дуже багато різних трактувань, але ми у своїй роботі дотримуватимемося рекомендацій МОН, де компетентність розуміється як новоутворення суб’єкта діяльності, що формується у процесі професійної підготовки» [62]. У цьому контексті компетентність ми розглядатимемо як «інтегративну характеристику особистості, що визначає ступінь володіння колом компетенцій відповідно до виду діяльності, що застосовується в процесі вирішення професійних завдань» [там же].

«Дослідивши процес професійної підготовки майбутнього викладача, ми встановили, що одним з видів його професійної діяльності є аналітико-рефлексивна, тому вважаємо за необхідне говорити про формування у майбутніх викладачів аналітико-рефлексивної компетентності, що визначає ступінь володіння аналітико- рефлексивною діяльністю» [14, с.35].

Нами встановлено, що аналітико-рефлективна діяльність не виділена як один із основних видів діяльності, якими має опанувати студент у процесі навчання у ЗВО. Однак, при аналізі компетенцій, поданих у галузевих стандартах, за напрямами підготовки: 011 «Освітні, педагогічні науки» та 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології» ми встановили, що оволодіння деякими з них у повному обсязі можливе лише у процесі аналітико-рефлексивної діяльності. Такими компетенціями виступають, наприклад: здатність проєктувати і досліджувати освітні системи; здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки; здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти; критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань.

Опанування цими компетенціями має на увазі «засвоєння студентами знань, умінь та досвіду проведення аналізу, самоаналізу, рефлексування у професійній діяльності викладача, а у зв’язку з цим, необхідні освітні результати спричиняють необхідність оволодіння майбутнім викладачем аналітико-рефлексивною діяльністю в процесі професійної підготовки.

Основу аналітико-рефлексивної діяльності становлять два процеси: аналіз та рефлексія.

У філософському енциклопедичному словнику термін «аналіз» трактується «як процедура уявного, а також часто і реального розчленування предмета (яви, процесу), властивості предмета (предметів) та відносин між предметами на частини (ознаки, властивості, відносини)» [69].

Природа аналізу має глибший підтекст: «він служить виявленню внутрішньої сутності предмета чи явища, виділення істотних зав’язків» [9].

Педагогічна енциклопедія визначає аналіз, як «розчленування досліджуваного предмета чи явища на характерні йому складові елементи, виділення у ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента чи боку явища окремо як частини єдиного цілого» [18]. «Аналіз існує у двох формах: 1) як розумова операція; 2) як практична дія» [54].

У педагогічній та психологічній науках, категорія «аналіз» представляє інтерес «як важлива якість, властива людській свідомості» [17]. Дослідження категорії «аналіз» простежується багатьох науково-дослідних роботах сучасних вчених і розглядається з позиції розумового процесу, що забезпечує пізнання навколишньої дійсності. Таким чином, виходячи з вищевикладеного «поняття аналіз має різний зміст, але в основному постає як спосіб мислення, що включає методи, способи пізнання явищ дійсності, а також вироблення теоретичних знань про ці явища. Аналіз пов’язаний з пошуком джерела, причини речей і сприймається як основа передбачення, виявлення тенденцій розвитку. У будь-якій галузі професійної діяльності людини, особливо у професійній діяльності викладача, виникає необхідність у зборі, сортуванні, обробці інформації, що надходить, і подальшому її аналізі з метою прогнозування ситуації та прийняття на основі цього компетентного рішення. Студент має вміти відбирати і систематизувати інформацію, знаходити загальні характерні особливості, які, зрештою, визначають тенденцію розвитку того чи іншого процесу (формування компетенцій)» [33]. Майбутньому викладачу важливо і необхідно систематично розвивати в собі аналітичні навички, такі, як «подання, формулювання, диференціювання отриманої інформації, її узагальнення, уміння виділити головне, класифікувати, систематизувати і винести відповідне рішення, беручи до уваги всю наявну інформацію» [там же]. Незважаючи на те, що аналіз виступає предметом та результатом розумової діяльності, у процесі обробки інформації він не є самоціллю, а лише важливою передумовою для наступного етапу – рефлексії отриманої інформації» [33] .

Рефлексія – це «діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків. Для того щоб людина могла зрозуміти себе, контролювати і регулювати свої дії, розвивати свій внутрішній світ, вона повинна опанувати рефлексію» [49].

При цьому глибина рефлексії, самоаналізу залежить від ступеня освіченості людини, розвиненості морального почуття та рівня самоконтролю.

«Рефлексія» (від латинської reflexio «звернення назад») – це звернення уваги суб’єкта на себе і свою свідомість, зокрема, на продукти власної активності, і навіть їх переосмислення» [36]. «Пізнай самого себе» - цей девіз відомий нам ще з часу Сократа, пізнавши себе як особистість, своє ставлення до навколишнього світу, свої цілі та прагнення, своє его, свої слабкості, людина зможе знайти своє місце в цьому світі та суспільстві.

Рефлексія була предметом вивчення протягом багатьох десятиліть, вчені її трактували по-різному. «Рефлексія» – «поняття філософського дискурсу, що характеризує форму теоретичної діяльності, яка спрямована на осмислення своїх власних дій, культури та її підстав; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку душевно-духовного світу людини» [36]. Особливо значущими нашого розуміння є роботи, вивчали проблеми рефлексії (О. Савченко, Н. Сенчина та інших.) [64, 68], у яких зазначається, що «розуміння пов’язані з різними ситуаціями людської свідомості, у яких рефлексія грає певну роль» [78, с.15]. У наукових дослідженнях Т. Падько називає рефлексію «роздумом за іншу особу, здатність зрозуміти, що думають інші особи» [57]. Н. Сенчина пов’язує з появою рефлексії особливий спосіб життєдіяльності людини в суспільстві та її ставлення до світу: «…рефлексія як би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за її межі, з цього моменту кожен вчинок людини набуває характеру філософського судження про життя» [68].

Як зазначає М. Марусинець, подальше вивчення рефлексії, «отримало продовження у зарубіжній психології у межах двох напрямів, один із яких бере свій початок від інтроспективної психології та визнає рефлексивні процеси як основні у функціонуванні психіки, рефлексування при цьому є базовим методом дослідження свідомості; друге, хронологічно пізніше і що веде свої витоки від когнітивної психології, пов'язані з дослідженням мислення та тлумаченням рефлексії у зв’язку» [44].

Як наголошує О. Мірошник «у вітчизняній науці поняття рефлексія спочатку мало комплексний, міждисциплінарний характер і стимулювалося як розвитком філософської думки в галузі гносеології, логіки та методології наукового пізнання, так і необхідністю психологічного забезпечення потреб практики управління наукою, удосконалення освіти, організації проєктування систем «людина – машина» проведення оргдіяльнісних ігор і т.д. п.» [47].

Проаналізувавши і зіставивши психологічні трактування рефлексії у роботах вітчизняних психологів: В. Легін, А. Лозенко, ми дійшли висновку, що рефлексія носить мультидисциплінарний характер є об’єктом вивчення багатьох наукових дисциплін [39, 41].

*Кооперативний аспект* рефлексії пов'язаний з аналізом суб’єкт суб’єктних видів діяльності, які забезпечують процес проєктування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій суб'єктів та їх групових ролей, а також кооперації їх спільних процесів. При цьому рефлексія розглядається як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, і як його «вихід» у зовнішню позицію по відношенню до неї» [23, с.59]. Вихід межі діяльності дозволяє здійснювати її корекцію. У разі спільної діяльності роль рефлексії ще більше зростає з розмежування функцій, виконуваних окремими суб'єктами діяльності.

*Комунікативний аспект* рефлексії «пов’язаний з розглядом її як суттєвої складової розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття, специфічної якості пізнання людини людиною. Рефлексія розуміється, як здатність розмірковувати за іншу особу, зрозуміти, що думають інші люди і усвідомити, як людина сприймається її партнером зі спілкування. Для викладача, на наш погляд, необхідна постійна рефлексія своєї поведінки в контексті взаємин зі студентом (рефлексія взаємин зі студентом спрямована на здатність викладачів рефлексувати стосунки «викладач – студент» та свідомо формувати ці відносини).

*Особистісний аспект* рефлексії знаходить вираження себе у нових ракурсах у процесі спілкування з іншими людьми та активної діяльності, у «здатності та потреби в аналізі власних вчинків суб’єкта, образів власного «Я» як індивідуальності, апробування та переосмислення особистісних стереотипів (шаблонів дії)» [72]. Майбутній викладач повинен уміти «аналізувати всі складові своєї діяльності та себе як особистість та індивідуальність» [61].

*Інтелектуальний аспект* рефлексії «пов’язаний з умінням суб'єкта виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії у діяльності викладача.

Поряд із класифікацією рефлексивних процесів, рефлексія розглядається у трьох основних формах: ситуативна, ретроспективна та перспективна рефлексії (О. Андрущенко) [12].

*Ситуативна рефлексія*, має на увазі мотиваційну складову і процес самооцінки і натомість поведінкових чинників, а як і входження і аналіз (рефлексія) індивіда у ситуацію без зволікання.

*Ретроспективна рефлексія* зосереджена на усвідомленні, розумінні, аналіз тих подій, які відбулися в минулому, включаючи причини і мотиви виникнення, а також для виявлення можливих помилок, встановлення причин власних невдач і успіхів.

*Перспективна рефлексія* передбачає аналіз та планування дій, мрій, вибір найпростіших та найефективніших методик досягнення поставлених цілей. Правильна побудова плану з урахуванням минулого досвіду дозволить досягти бажаного та здійснити мрії.

Таким чином, «..в психології визначення поняття рефлексії пов’язане з її типологізацією, і у зв'язку з цим включає в себе: рефлексування суб’єктом знань про рольову структуру та організацію колективної взаємодії, уявлень про свій внутрішній світ і внутрішній світ іншої людини; усвідомлення своїх та чужих вчинків, образів власного Я - як індивідуальності, знання про об'єкти та способи дії з ним у ситуаціях» [73].

Як зазначає О. Андрущенко, «передумовами вивчення рефлексії у педагогіці став педагогічний напрям у психології, що розглядає рефлексію як інструментальний засіб організації навчальної діяльності» [8, с.39].

«Наступне вивчення поняття рефлексії в педагогіці отримало найбільш розгорнуті уявлення у співвідношенні з професійною діяльністю. Професійна рефлексія сприймається як найважливіша внутрішня робота зі співвіднесення себе, можливостей свого «Я» про те, що вимагає обрана професія і з залишають професійної діяльності викладача виступає саме рефлексія» [53, с.58].

Отже, у процесі професійної підготовки спеціаліста необхідно забезпечити або створити умови для формування даних компетенцій або компетенцій, що відображають ступінь оволодіння аналітико-рефлексивною діяльністю. Державний освітній стандарт обумовлює необхідність створення умов формування компетенцій з цього виду діяльності.

«Формування ж аналітико-рефлексивної компетентності як ступеня оволодіння аналітико-рефлексивною діяльністю та відповідними компетенціями, заявленими у галузевому стандарті має розглядатися як необхідний освітній результат професійної підготовки майбутнього викладача» [28].

Аналітико-рефлексивна компетентність рідко трапляється на сторінках досліджень. У психолого-педагогічній літературі предметом наукового дослідження найчастіше виступає аналітична компетентність. У дослідженні О. Андрущенко «аналітична компетентність відображає готовність і здатність особистості ефективно здійснювати пошук, збирання, аналіз, обробку інформації та продуктивно використовувати її в процесі вирішення професійних завдань» [7].

Тлумачення терміна «рефлексивна компетентність» як здатність до саморегуляції виражається в свідомому вмінні контролювати свою професійну діяльність, ступінь власного розвитку в професійній діяльності, а також у вмінні контролювати такі якості та властивості, як новаторство, підприємливість, орієнтування на власний результат, конструювання індивідуального стилю роботи. Ми повністю погоджуємося з С. Білоконним, який вважає, що «це професійна якість особистості, що сприяє найбільш ефективному та адекватному здійсненню рефлексивних процесів, реалізації рефлексивної здібності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, творчий підхід у професійній діяльності» [16].

Аналітико-рефлексивна компетентність майбутнього викладача виступає «інтегративною якістю особистості майбутнього викладача» [43, с.57] між собою компонентів: кооперативного, інтелектуального, комунікативного та особистісного» [44, с.35], при сформованості яких можна говорити про готовності студентів продуктивно реалізовувати аналітико-рефлексивну діяльність у професійній сфері.

«В освітньому процесі слід дотримуватись певних умов у процесі формування та розвитку аналітико-рефлексивної компетентності: наявність знань про рефлексію, використання прийомів її актуалізації, ціннісне ставлення до навколишніх факторів; набуття особистісного рефлексивного досвіду у навчальному процесі (у рамках навчальних предметів, дослідницької діяльності, медичної практики); постійний розвиток у студентів потреби у самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку, розумінні себе та інших; інтеграція методів навчання у освітній процес» [64, с.107].

Аналітико-рефлексивна компетентність дій збільшує кордони майбутнього викладача в процесі виконання професійної діяльності за допомогою осмислення «…і подолання критичного моменту, дозволяючи найбільш продуктивно та гармонійно побудувати особистісно-ситуаційну взаємодію» [64, с.107]. Слід зазначити, що у системі професійної освіти формування та розвиток аналитико-рефлексивної компетентності в майбутніх викладачів не повною мірою визнано. А лише акцентує увагу на основі аналізу та осмислення наявного багажу знань як відбувається процес навчання, на яких педагогічних умовах.

Для формування аналітико-рефлексивної компетентності доцільно використовувати різного плану навчальні стратегії: застосування задачного підходу [14]; аналіз типових проблемних ситуацій [69]; використання методів інтерактивного навчання [30]; моделювання та конструювання педагогічних ситуацій, кейсів у процесі навчання [35]; застосування проєкту як засобу формування аналітико-рефлексивної компетенції [43].

У масштабі нашої роботи ми розумітимемо аналітико-рефлексивну компетентність майбутнього викладача, як «особисту характеристику, що визначає рівень готовності, володіння та здійснення аналітико-рефлексивної діяльності у процесі вирішення професійних завдань у галузі педагогіки» [37].

Так само у своїй роботі ми спиралися на вивчення рефлексивних процесів у психології та аналітичних та рефлексивних умінь у педагогіці, для диференціації та розкриття компетенцій, що становлять зміст аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

У процесі проведеного теоретичного аналізу за його результатами було встановлено сутність та зміст аналітико-рефлексивного майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що дозволило визначити її структуру. Як основні структурні компоненти нами були виділені такі: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Мотиваційний компонент розкривається інтеграцією професійних мотивів майбутнього викладача, які необхідно сформувати у процесі професійної підготовки. Вони є домінантою до оволодіння компетенціями, що є змістовним наповненням аналітико-рефлексивної компетентності. Мотиваційний компонент дозволяє співвіднести відбиту професійну реальність із поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами майбутнього викладача. Розвиток мотивації закладає «основу для постійного професійного та особистісного самовдосконалення, самореалізації майбутнього фахівця» [13].

Мотиви – «складні динамічні явища, які спонукають людини до певних дій і є основою його діяльності» [47]. До основних мотивів, що актуалізують формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки, ми віднесли:

- прямі мотиви, що ґрунтуються на інтересі, схильності, потреби у професійній діяльності викладача;

- «мотиви, пов’язані з відображенням результатів проєктної діяльності у свідомості оточуючих;

- мотиви, викликані усвідомленням можливості задоволення потреб у професійно-особистісному розвитку та самореалізації за рахунок здійснення проєктної діяльності;

- матеріальні мотиви, засновані на матеріальних стимулах проєктної діяльності» [46].

В якості мотивів оволодіння аналітико-рефлексивною комптентністю майбутніми викладачами у процесі професійної підготовки, на нашу думку, можуть бути: потреба в отриманні нових знань; потреба у прагненні до професійної діяльності; потреба у реалізації себе у майбутній професії; потреба у пізнавальному інтересі.

Когнітивний компонент представлений «системою знань, які необхідно засвоїти майбутнім викладачам у процесі формування аналітико-рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки. Знання виступають, як результат інтелектуальної та практичної діяльності людей, виражений у системі фактів, уявлень, понять, законів та теорій» [42].

Когнітивний компонент у свою структуру включає аналітико- рефлексивні знання теоретичного та методичного характеру, ступінь сформованості яких гарантує сформованість аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Діяльнісний компонент представлений об’єднанням умінь та володінь у межах відповідних компетенцій аналітико-рефлексивної компетентності. Сформованість діяльнісного компонента передбачає «здатність орієнтуватися, приймати рішення та діяти відповідно до прийнятого рішення в типових, а також у нестандартних ситуаціях» [23], тобто. готовність застосувати отримані знання та вміння на практиці у професійній діяльності викладача. Вміння та володіння виступають освітніми результатами сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

На нашу думку, сформована аналітико-рефлексивна компетентність майбутнього викладача у процесі професійної підготовки дозволить глибше пояснити «аналіз основних етапів та закономірностей історичного розвитку суспільства, забезпечить готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу у своїй професійній діяльності» [63, с. 54], надасть майбутньому викладачу більш усвідомлено та професійно підійти до аналізу результатів своєї професійної діяльності.

Враховуючи виявлені структурні компоненти, які мають інтегративний характер, для формування даної компетенції у процесі підготовки майбутнього викладача необхідно вибрати дидактичний засіб інтегративного характеру. Як такий засіб ми розглядаємо проєкт. Про нього йтиметься у наступному розділі цього розділу.

1.2. Проєкт як засіб формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки.

Визначаючи сутність формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутніх викладачів з позиції особистісно-орієнтованого, компетентнісного, системно – діяльнісного та інтегративного підходів, ми виявили, що найбільш ефективним засобом, що дозволяє забезпечити їхню комплексну реалізацію у підготовці викладача, є проєктна діяльність. Вона сприяє досягненню високого рівня розвитку студента, який має можливість ставити цілі, планувати дослідження, розробляти проєкт, оцінювати його та захищати.

Для оптимізації навчального процесу в рамках нашої роботи «ми розглядаємо проєкт як дидактичний засіб формування аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача» [46, с.19] у процесі професійної підготовки. Ми вважаємо, що необхідно показати студентам їхню особисту зацікавленість у навчанні, у придбанні знань, які їм допоможуть у професійній діяльності.

Проєкт «від лат. projectus кинутий уперед, виступаючий вперед унікальний набір процесів, які з координованих і керованих завдань, зроблених задля досягнення мети, з одержання результатів, відповідних заздалегідь визначеним вимогам» [18].

Проєкт - це діяльність, яку ми розглядаємо як можливість, дану студенту, для розкриття своєї особистості, прояви себе як у групі, так і індивідуально, застосування своїх знань та умінь на практиці. виробити та розвинути специфічні вміння та навички проєктування та дослідження у майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, сформувати загальні (ЗК), фахові (ФК) компетентності.

Обов’язковою вимогою даного виду діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проєктування (вироблення концепції, визначення цілей та завдань проєкту, доступних та оптимальних ресурсів діяльності, створення плану та організація діяльності з реалізації проєкту), включаючи його осмислення та рефлексію результатів діяльності [17].

З метою аналізу змісту поняття «проєктування» розглянемо визначення, сформульовані у словниках, монографіях та дисертаційних дослідженнях сучасних вчених:

- проєктування як інноваційний вид діяльності [26];

- проєктування як відносно самостійний вид професійної діяльності [35];

- проєктування «як нова освіта в педагогіці, що вимагає особливих складових (наявність високих показників, універсальних навчальних дій з різних галузей предметних знань, що підкріплюються особистісними результатами), що забезпечують успішність цього процесу» [40];

- у проєктуванні «підкреслює важливість та обов'язкову присутність універсальних дій разом з наявністю високих показників, універсальних навчальних дій з різних областей предметних знань, що підкріплюються особистісними результатами)» [61];

- проєктування – це процес конструювання майбутнього [69].

Розглянувши різноманітні погляди науковців, ми припустили, що всі ці аспекти наголошують на необхідності обґрунтування та визначення змісту даного явища.

У дослідженнях О. Вишневського пропонується «спостерігати цей процес у широкому розумінні комплексної діяльності, що має практичну орієнтацію» [20]. Учасники під час виконання даної діяльності набувають нових знань, умінь, навичок, формують і розвивають знання про процеси та відносини формуються в суспільстві та в майбутній професійній діяльності викладача при вирішенні професійних завдань.

На думку вченої О. Герасимової [22], проєктувальні вміння та здібності розвиваються у взаємодії колективу учасників та особистості, тим самим забезпечуючи рефлексію процесу проєктування; раціональність та розсудливість у виборі та прийнятті правильного рішення; здатність до планування та проєктування. А також сприяють розвитку індивідуальних/креативних рис студента, що, безсумнівно, допомагає йому в оволодінні навичками придбання нових нестандартних способів вирішення проблем і завдань, що виникають.

Як слушно зазначають у своїх роботах О. Гура та О. Головіна [28,23], проєктна діяльність дає об’єктивну можливість об’єднати знання різних наукових дисциплін, освоїти нові шляхи у визначенні та досягненні поставленої мети; проєктувати свою діяльність як індивідуально, так і кооперуватися разом із групою з творчих інтересів; підвищувати свою мотивацію задля досягнення високого практичного результату під час виконання проєктної діяльності. У процесі проєктування реконструюються як реально існуючі життєві ситуації, так й створюються умовні ситуації, які сприяють засвоєнню досвіду як знань, навичок, умінь. Завдяки чому в проєкті тісно переплітається реальність та гра. Учасники проєктують не лише свою освіту, а й майбутню професійну діяльність, майбутнє життя. У процесі проєктування усвідомлюються, аналізуються пріоритетні у тому чи іншого учасника процесу життєві цінності.

Таблиця 1.1.

Характеристика визначення проєктування

дослідженнях сучасних вчених

|  |  |
| --- | --- |
| Автор | Характеристика |
| А.С. Макаренко | бачить проєктування у продуктивній праці, тому що цей  процес пов’язаний з розвитком виробництва [] |
| О. Гура | «проєктування як вигляд пізнання, характерною особливістю якого є не вивчення існуючого, а створення нових продуктів і одночасно пізнання того, що лише може виникнути, розуміння устрою та шляхів розвитку соціальної практики та функціонуючого в ній суспільної та індивідуальної свідомості, поглиблення діяльнісного підходу до цієї та інших сфер» [27] |
| В. Легін | «проєктування - це один із напрямів соціального проєктування, що впливає на створення та зміну організованих процесів освіти, виховання, навчання» [39] |
| А. Зубко | представляє проєктування як «логічно побудований процес, у якому відбувається регулярний взаємозв’язок між поставленими завданнями, технологіями та способами досягнення, що допомагає процесу самореалізації та самовдосконалення» [34] |
| О. Мірошник | «Проєктування - самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність, що зумовлює створення нових або перетворення наявних умов процесу виховання та навчання» [47] |
| О. Нікулочкіна | «нова галузь знання, що розвивається, спосіб трактування педагогічної дійсності» [51] |
| Н. Мукан | «проєктування як система, що дозволяє тренувати розумові здібності за допомогою системи вправ та розвивати мислення» [49] |
| В. Олійник | «проєктування представляє собою реалізацію педагогічних принципів та діяльнісного підходу» [53] |

У ході детального вивчення дослідницьких робіт у сфері проєктної діяльності ми ще раз засвідчуємо, що проєктна діяльність як процес у широкому науковому сенсі, необхідна для формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Базуючись на вивчені основні положення проєктної діяльності, «під проєктом ми розумітимемо пошук і реалізацію нового алгоритму вирішення проблеми» [76], який, як підкреслюють вчені, вимагає єдності знань із різних предметних областей.

Педагогічний проєкт у будь-якій сфері діяльності – це побудована послідовність цілеспрямованих дій, включаючи необхідні умови та засоби, для досягнення поставленої мети. Проєкт є досить складною системою перетворень. Проєкт це процес, який доводиться аналізувати і коригувати в ході його реалізації [58]. Результат виконання проєкту безпосередньо залежить від сприйняття проблеми проєкту, шляхів досягнення та логічної структури побудови кожного етапу. «Проєкт - це завдання для студентів, сформульоване як проблеми, та його цілеспрямована діяльність, і форма організації взаємодії студентів з педагогом і студентів між собою, і результати діяльності як знайдений ними спосіб вирішення проблеми проєкту» [70].

Головним компонентом будь-якого проєкту є певна задача-проблема, що спонукає діяльність. Проєктна діяльність може бути використана в багатьох сферах професійної діяльності, зокрема, і в діяльності майбутнього викладача. Для спеціаліста, що формується проєктна діяльність може стати продуктивним засобом професійного та особистісного розвитку студента, а також саморозвитку, самовдосконалення. На думку А. Черній «предметом проєктної діяльності, є не рутинне і повсякденне, а оригінальне завдання, що вимагає творчого рішення» [72], що на наш погляд, немало важливо у роботі майбутнього викладача – кваліфікованого фахівця.

Проєктування, як правило, базується на різних рівнях: концептуальний (створення концепції моделі, проєкту), змістовний (продукт, що відповідає діапазону його можливого використання та функціонального призначення), технологічний (алгоритмічний опис способу дій), процесуальний (проєктна діяльність, як продукт, готовий до практичного застосування) [61].

Практика показує, що в педагогічній діяльності проєктування ділиться на етапи залежно від цього, що є об'єктом проєктування, рівня складності, характеру. За допомогою різних підходів до педагогічного проєктування, вчені спробували класифікувати його структуру: «у проєктуванні соціальних систем Гіг Дж. Ван запропонував три фази: формування стратегії, попереднє планування та оцінювання варіантів, реалізація, аналіз результатів та корекція; в управлінському проєктуванні А. Умінська бачить п’ять етапів: розробка теоретично обґрунтованої концепції проєкту; розробка процедур реалізації; розробка пакету інструментарію для кожного етапу; створення критеріїв виміру та методів визначення результатів реалізації задуму; розробка умов та захисту прав людини; Т. Яблонська пропонує внести: діагностику (вивчення, проведення досліджень різного ступеня науковості); формування (актуалізація, осмислення, пошук) цінностей, смислів, цілей перетворення дійсності; створення образу результату; поетапне планування спільних дій щодо досягнення проєктної мети в часі (складання програми); обмін, узгодження та корекцію намічених дій у ході комунікації; комплексну експертизу результатів реалізації проєкту; О. Андрущенко пов’язує з визначенням задуму чи ескізу проєкту; розробка моделей дії (стратегії); планування реальних стратегій лише на рівні завдань та умов реалізації; організація зворотного зв’язку; оцінка процесу; оцінка та аналіз результатів; оформлення документації» [39].

Розробка проєкту вимагає, перш за все, усвідомленого організаційного процесу, певної логіки дій та чіткої постановки проблеми. Для визначення алгоритму вирішення поставленої проблеми мобілізується сукупність багатофункціональних методів та засобів навчання, інтегруються та синтезуються знання, вміння навички з різних галузей науки та практики з набутими раніше, а так само з отриманими у процесі проєктної діяльності через їх реконструкцію. У «сухому залишку» в результаті виконаного проєкту має бути конкретний результат, готовий до використання у професійній діяльності.

Для того щоб реалізувати проєктну діяльність та отримати реальний і відчутний результат, поряд із самим методом проєктів потрібно використовувати й інші методи, які мають на увазі використання знань із різних галузей. У результаті проєктування отримані результати проєктної діяльності можна впровадити у практичну діяльність. Метод проєктів слід використовувати у поєднанні із традиційною системою викладання, у ньому йде фіксоване ранжування обов’язків між студентами, формується самостійність, розвиваються творчі здібності. У навчальному процесі проєктна діяльність виконує не тільки виховну, а й освітню функцію, метод проєктів необхідний, оскільки він допомагає в вирішенні професійних завдань, що потребують дослідницького характеру та творчого підходу, також ми відзначаємо індивідуалізацію та креативність навчання.

А. Семенова наголошує на «ознаках ефективності застосування проєктного методу, що залежать від умов проведення: вимога високого рівня мотивації застосування; мотивація педагога та студентів; теоретична значущість результату; практична значимість результату; інтеграція знань; перспектива планування; ефективна система оцінювання результату» [67].

Ґрунтуючись на вищевикладеному ми можемо конкретизувати, що метод проєктів – це свого роду система, яка по суті дуже рухлива і є взаємодією процесів виховання і навчання, що допомагають студенту реалізуватися як творча особистість, включивши всі свої можливості в процес проєктної діяльності.

Метод проєктів можна використовувати як індивідуальної самостійної роботи, так групової роботи студентів (майбутніх викладачів) у процесі професійного навчання. У процесі професійної підготовки з метою поліпшення якості освіти метод проєктів все більше стає популярним. Це пов’язано з тим, що, маючи вже набутий самостійно «багаж знань», студент повинен навчитися правильно застосовувати ці знання на практиці у своїй майбутній професійній діяльності для вирішення своїх професійних завдань. Спілкуючись, студенти набувають певних комунікативних навичок та вмінь взаємодії як у групі при міжособистісному спілкуванні в процесі виконання проєкту, так і у своїй професійній діяльності, позитивна комунікація – сприятливий для одужання пацієнта. У ході виконання спільної проєктної діяльності, учасники тісно стикаються один з одним, а саме: краще впізнають себе у різних «соціальних ролях». А оскільки групи можуть мати міжнаціональний характер (присутність студентів різних національностей), то в процесі проєктування відбувається ще й знайомство з різними культурами, обговорення різних думок щодо вирішення практичного завдання (проблеми), щодо підбору необхідної інформації (літератури), щодо вибору методів дослідження. А найголовніше, у процесі спільної проєктної діяльності набувається вміння колегіально обговорювати всі запропоновані способи вирішення проблеми (задачі), аналізувати, формулювати та коригувати висновки. Усі отримані вміння та навички в ході виконання проєкту у процесі професійної підготовки майбутнього викладача сприяють кращій адаптації, як у житті, так і у своїй безпосередньо професійній діяльності, а саме допомагають орієнтуватися у різних професійних ситуаціях, спілкуючись з колективом колег, з пацієнтами, з родичами пацієнтів тощо.

У процесі професійної підготовки використовуються інтегративні навчальні проєкти, які включають в себе дослідницьку складову, що виявляється у логіці дослідження, його актуальності та аргументованості проблеми, визначення завдань та методів дослідження, а також розробка стратегії вирішення поставлених завдань, аналіз отриманих результатів та висновків, структурування та оформлення результатів дослідження; творчу складову, яка характеризується докладною деталізацією, опрацьованістю структури та форми проєкту, а також оцінкою задуму, планування та поданням їх результатів; рольову та ігрову складову, що проявляється у ототожненні себе у різних ролях; інформаційну складову, спрямовану на більш детальний підбір та своєчасний аналіз, та узагальнення, а також зіставлення інформації з проблеми (завдання), з побудовою чіткої логічної структури дослідження, з можливістю у процесі проєктування аналізу та коригування ходу дослідження; практико-орієнтовану складову, що вимагає чіткого плану (структури), розподіл ролей, збір інформації, спільну розробку плану, аналіз та корекцію виконання колективної діяльності на кожному етапі проєктування, отримання логічно сформованих висновків (висновок), демонстрації (презентації) отриманих результатів та оцінку своєї діяльності; монопроєктну складову, що включає знання, отримані раніше з інших областей, що вимагають дотримання структури та логіки викладення матеріалу з чіткою постановкою мети та завдань проєкту; міжпредметну складову, сферу діяльності кількох областей, що зачіпає знань і вимагає постійної курації з боку керівника проєкту (з відкритою координацією – керівник курирує учасників проєкту лише на вимогу, як консультування; з прихованою координацією – керівник виступає, як один з учасників проєкту, прикладом може стати стандартизований пацієнт);міжнародну складову, що включає в процес професійної підготовки різних країн (про це йшлося раніше); студентів з інтернаціональною складовою, що акумулює знання, набуті студентами раніше під впливом умов та способу життя, здобутої освіти, яка висуває різні думки на вирішення поставленої проблеми з урахуванням менталітету країни, що, на наш погляд, є, безсумнівно, важливим та сприяє плідній осмисленій спільній діяльності з подальшою рефлексією одержаних результатів [10].

Також, за своєю типологізацією, у професійній підготовці майбутнього викладача проєкти можуть включати індивідуальну складову, що передбачає індивідуальне виконання проєктної діяльності, та групову складову, що включає співпрацю та взаємовиручку в процесі проєктної діяльності. Усі типології, що розглядаються, можуть підрозділятися на короткострокові, реалізовані на одному або декількох спеціально організованих заняттях в рамках вивчення однієї дисципліни; середньострокові, розраховані на вирішення проблеми протягом кількох днів, тижнів (участь у студентській конференції); довгострокові (від одного до кількох місяців).

Метод проєктів, представляє цілу систему різних пізнавальних та навчальних прийомів, що дозволяють вирішувати конкретні завдання з неодмінною умовою самостійного колективного виконання та з обов’язковою демонстрацією її результатів. [14].

І. Бех, який розкриває зміст методу проєктів, говорить про необхідність використання особистісно-орієнтованого підходу з обов’язковим застосуванням його дидактичних принципів: *принцип дітоцентризма* є одним із важливих принципів, у центрі проєктної діяльності перебуває студент, який виявляє свою активність у діяльності, що має можливість проявити свої здібності, показати та реалізувати себе компетентним; *принцип кооперації*, або колективної взаємодії, як ми вже говорили раніше, передбачає спільну роботу над проєктом студентів як індивідуальну, так і групову, розподіл ролей, обмін досвідом та знаннями, отриманими раніше самостійно між учасниками проєкту, відбір, аналіз та узагальнення інформації, а також здійснюється взаємодія студентів з викладачем, що навчається може будь-якої миті звернутися за консультацією та порадою; *принцип опори на суб’єктний досвід* студентів, при якому студент набуває можливість застосувати свої знання, отримані самостійно, на практиці у своїй професійній діяльності; *принцип обліку індивідуальних особливостей* студентів (тип ЦНС, ціннісних орієнтацій, умов життя тощо); принцип вільного вибору дає студенту можливість самостійно приймати рішення, що підвищує його самооцінку та мотивацію, розвиває його пізнавальну активність; *принцип зв’язку дослідження з практикою* життя допомагає студенту реалізувати теоретичні знання на практиці у професійній діяльності; *принцип важкої мети* – всі зусилля, докладені досягнення поставленої мети, ще більше підвищують мотивацію студента, спрямовують його потрібне русло, змушуючи аналізувати, систематизувати, узагальнювати і контролювати свої дії [15].

Можна зробити висновок, що проєктна діяльність – це цілеспрямована діяльність студента в процесі професійної підготовки щодо вирішення поставленого завдання (проблеми), з використанням свого «багажу знань», отриманого раніше, інтеграція цих знань з набутими під час навчання знаннями, вміннями, навичками, а також уміння аналізувати всі точки зору, робити висновки, володіння навичками застосування знань та умінь, отриманих у ході виконання проєктної діяльності на практиці у процесі професійної підготовки майбутнього викладача.

На етапі здобуття освіти метод проєкту найчастіше постає як із основних методів, здатних максимально наблизити педагогічний процес до майбутньої професійної діяльності студентів. Він включає самостійну роботу студента; відповідальність за ухвалення рішення поставленого завдання (проблеми); аналіз, узагальнення одержаної проблемної інформації; освоєння інформації через творчий підхід у процесі виконання проєктної діяльності; набуття досвіду щодо вирішення та виконання поставлених завдань: розвиток самостійного мислення, а також саморефлексування та рефлексування своєї діяльності, а саме того, що вдалося досягти у процесі виконання проєкту, що не вийшло і чому, яких помилок було допущено і як їх виправити. Все вищесказане, на нашу думку, сприяє підвищенню мотивації до навчання; прагнення якісного виконання свого майбутнього професійного обов’язку; розширення своїх знань про майбутню професію; розвитку практичних умінь під час підбору відповідного матеріалу для реалізації проєкту; формування вміння до творчої самостійної діяльності; розвитку професійно значимих якостей у професії викладача, що є важливим у процесі здобуття вищої професійної освіти та становлення майбутнього викладача як висококваліфікованого фахівця, що відповідає запитам сучасного суспільства.

Реалізація методу проєктів практично веде до зміни ролі викладача. В умовах сучасної освіти в педагогічному процесі, навчальний проєкт виступає як інтегративний дидактичний засіб, що дозволяє викладачеві допомогти студенту формувати та розвивати специфічні вміння та навички проєктування, стосовно своєї майбутньої професійної діяльності, а саме розвивати загальнокультурні компетенції, формувати професійні компетенції.

Завдання викладача в умовах сучасної освіти в педагогічному процесі - навчити вивченню проблемної сфери, що навчається; акцентування проблеми та виділення головного; постановці мети та завдань дослідженні; планування змісту проєктної діяльності; самоаналізу та рефлексії (що зробити, як вчинити, якщо щось пішло не так, як планувалося в процесі виконання проєктної діяльності); вміло застосовувати на практиці отримані та набуті раніше знання, вміння та навички у різних, у тому числі і в не однотипних ситуаціях, та в подальшій своїй професійній діяльності; розвитку самостійного мислення, а саме: аналізу, синтезу, висування гіпотези, деталізації та узагальнення.

На етапі проєктування викладач може бути:

- «керівником проєкту, який несе серйозну відповідальність за перебіг та результат роботи;

- колегою по роботі, який значною мірою залучений до процесу та виконує заздалегідь обумовлену частину роботи та розділить з автором проєкту майбутній тріумф чи поразку, це відносини рівноправних партнерів, які захоплені спільною роботою та взаємно збагачуються знаннями та досвідом;

- експертом-знавцем, який є джерелом інформації з проблеми проєкту, надає необхідні відомості та дає поради, коли автор проєкту звертається за ними;

- супервізор, який лише надихає автора на роботу і створює умови для її успішного здійснення» [13].

Іншими словами, викладач в умовах сучасної освіти у педагогічному процесі є свого роду координатором проєктної діяльності студентів. Так як впровадження проєктної діяльності у навчальний процес сприяє зміні підходу до традиційного навчання і, докорінно змінюючи всі підвалини даного навчання, вносить такі характерні риси, як індивідуалізація навчання та самостійна діяльність, що носить дослідницький, пошуковий, творчий характер, що сприяє примноженню та інтеграції знань, умінь, навичок.

Для успішного оволодіння проєктом як засобом формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, у процесі професійної підготовки майбутній фахівець повинен мати повний набір компетенцій, необхідних йому у професійній діяльності.

О. Герасимова у своїй роботі виділяє п’ять видів проєктної діяльності: «аналіз проблеми та постановка мети; вибір засобів досягнення мети, пошук та обробка інформації на тему; розробка змісту та втілення у життя творчої проєктної ідеї; оцінка отриманих результатів та висновків; рефлексія результатів проєктної діяльності» [22]. Дані види проєктної діяльності ми розглядаємо у своєму дослідженні як «ступені» роботи над проєктом:

- перший ступінь передбачає аналіз проблеми, вибір методів та засобів, уточнення цілей та завдань проєкту.

- другий ступінь передбачає підбір, аналіз, узагальнення та систематизацію, пошук інформації на тему проєкту.

- третій ступінь включає розробку змісту та втілення в життя творчої проєктної ідеї.

- четвертий ступінь - презентація та оцінка отриманих результатів, формулювання висновків.

- п’ятий ступінь –рефлексія результатів проєктної діяльності.

При моніторингу кожного ступеня проєктної діяльності ми встановили, що для успішного формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки необхідно сформувати більше компетенцій, ніж визначено у державному галузевому стандарті вищої освіти.

На першому ступені проєкт обов’язково повинен мати ясну, реально досяжну мету, результатом якої є, акумуляція результату, вирішення проблеми, що висувається у професійній діяльності майбутнього викладача. При постановці цілей і завдань ми виходили із загальнокультурних компетенцій (ЗК), пов’язаних із культурою мислення (аналіз, синтез, цілепокладання, саморозвиток, самореалізація, самоосвіта, використання творчого потенціалу) для постановки цілей та завдань проєкту.

На другому ступені здійснюється організація діяльності студентів, вона може бути групова та індивідуальна, тут же відбувається і планування роботи з вирішення задачі проєкту. Також на другому ступені здійснюється пошук інформації на тему проєкту, знаходження та перегляд статей у журналах, що пишуть про це вчені. На цьому ступені, крім перерахованих загальнокультурних компетенцій, додається фахові компетенції: «Здатність проєктувати і досліджувати освітні системи, здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки, здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти, здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти, критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань, здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та розв’язувати складні задачі у мультидисциплінарних та міждисциплінарних контекстах» [62].

На третьому ступені здійснюється розробка змісту та втілення у життя творчої проєктної ідеї. На цьому етапі використовують загально-професійні компетенції та професійні компетенції: «здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, здатність виявляти, ставити та розв’язувати проблеми, хдатність до міжособистісної взаємодії, здатність працювати в міжнародному контексті, здатність проводити дослідження на відповідному рівні» [62].

На четвертому ступені йде підготовка до публічної презентації результатів (результатів) своєї проєктної діяльності, також важливе значення має зібрана інформація, набуті під час роботи знання, аналіз та самоаналіз виконаної проєктної діяльності, саморефлексія та рефлексія отриманих результатів після презентації проєкту, самооцінка та оцінка з боку. Результатом роботи над проєктом по праву вважається розвиток самостійної мисленнєвої діяльності майбутнього викладача, зібрана інформація, засвоєна по ходу роботи знання. На даному щаблі крім загальнопрофесійних компетенцій: «здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, включаються і професійні компетенції: «здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті, здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти, здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній,науково-педагогічній та науковій діяльності, критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань», незамінними є загальнокультурні компетенції «готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу, а також здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу» [62].

На п’ятому ступені відбувається самооцінка та самоаналіз, осмислення та рефлексія результатів проєктної діяльності з придбанням практичного багажу знань, успішною реалізацією своїх задумів, з осмисленим підходом до своєї професійної діяльності майбутні викладачі можуть стати кваліфікованими фахівцями, впевненими у своїх професійних можливостях. На цьому рівні на окрему увагу заслуговує загальнокультурна компетенція «здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу» [62], яка регламентує аналіз та усвідомлення власних дій і суджень, осмислення почуттів і переживань, формулювання відповідних висновків.

Проходження основних ступенів роботи над навчальним проєктом здійснюється за допомогою наступних підходів проєктної діяльності: інтегрований підхід «як інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів та прийомів розв'язання задач» [39] і як наслідок формування в студентів позитивної мотивації до навчання; когнітивний підхід розглядає знання, як інтегративну систему всіх наявних знань, їхню своєрідну цілісність (знання, що є в «багажі набутих раніше» та знання, набуті в ході виконання проєктної діяльності); комунікативний підхід, за допомогою якого формуються комунікативні знання та вміння, а саме: вміння слухати, чути та приймати іншу точку зору відмінну від своєї; грамотно формулювати свою думку; шукати загальні точки взаємодії під час роботи у групі; терпимо ставитися до членів своєї команди та до оточуючих; міжгруповий підхід сприяє формуванню спільної групової діяльності; індивідуальний підхід сприяє розвитку кожного студента як особистості, а також благотворно впливає на мотивації як до навчання, так і до своєї майбутньої професійної діяльності.

Беручи участь у проєктній діяльності, майбутній викладач отримує можливість навчитися чітко і ясно оцінювати різні ситуації, що виникають як у процесі навчання, так і у своїй майбутній професійній діяльності; накопичувати та примножувати свій професійний досвід; працювати у команді; продуктивно взаємодіяти із членами своєї групи; толерантно ставитися до членів групи та оточуючих; вміти приймати погляди як команди загалом, і окремих його членів; вибудовувати процес плідної комунікації, що важливо у процесі роботи майбутнього викладача, а оскільки проєктна діяльність майбутнього викладача, на наш погляд, є ще й одним з багатоаспектних видів діяльності, то йому необхідне освоєння загальнокультурних, загально-професійних та професійних компетенцій у повному обсязі, а також формування аналітико-рефлексивної компетентності.

Проаналізувавши всі аспекти проєктної діяльності, ми можемо зробити висновок, що формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки важливе для успішного розвитку того, хто навчається в майбутній професійній діяльності, що вимагає осмислення та усвідомлення особистісного сенсу.

Виявлення структури формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки дозволило здійснити побудову моделі її формування у процесі навчання.

Враховуючи виявлені особливості та структурні компоненти аналітико-рефлексивної компетентності, а також можливості навчального проєкту як дидактичного засобу, ми змоделювали процес її формування у майбутнього викладача в процесі професійної підготовки.

1.3. Структура, критерії та показники рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності.

У процесі роботи нами було враховано, що в даний час пріоритети в освіті зміщуються у бік навчання, при якому студенти вчаться самостійно здобувати знання, тим самим збільшуючи свою відповідальність за здобуту освіту. Застосування компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів до інтерпретації питань, пов’язаних з професійною підготовкою майбутнього викладача, дозволило визначити сутність, зміст та структуру аналітико-рефлексивної компетентності. Відштовхуючись від компетентнісного підходу, ми розглядали «аналітико-рефлексивну компетентність майбутнього викладача як професійну характеристику особистості, змістовним наповненням якої виступає комплекс компетенцій, як критеріїв, які регламентують аналітико-рефлексивну діяльність викладача» [74]. Спираючись на особистісно-орієнтований підхід, ми сформулювали визначення та виявили її складові частини, сформовані на рефлексивних механізмах особистості: «здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу; здатність та готовність аналізувати результати власної діяльності для запобігання професійним помилкам; розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти, здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності, критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань», а також здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу [18], через виявлення сутності рефлексії.

Більш чітко уявити процес формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процес професійної підготовки у нашій роботі дозволяє системний підхід, який виступає синхронізованою базою в ході розробки моделі формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки. Потреба використання даного підходу обумовлена його структурними компонентами, На перший погляд, аналітико-рефлексивна компетентність виступає як один з компонентів професійної компетентності у процесі професійної підготовки фахівця в цілому, а в іншому випадку є «самостійною педагогічною системою, що розвивається, керована цілісністю, що складається з ряду компонентів» [12].

Формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки як освітньої системи може бути у постійному оновленні та розвитку. Головним чинником процесу формування, як й у будь-якому іншому дослідженні, виступає мета, оскільки «педагогічна система організується з орієнтацією з метою виховання та його здійснення, вона цілком підпорядковується цілям освіти» [12].

З чого випливає, що методологічні положення, взяті в основу процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у ході професійної підготовки, зумовили її структуру та змістовне наповнення.

Процес формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача наповнюють такі *компоненти: цільовий, змістовний, процесуальний, критеріально-оцінний, результативний*.

Розглянемо зміст компонентів та його функції докладніше. **Цільовий компонент** виконує функцію цілепокладання, визначає мету модельованого процесу - формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки. Мета визначається соціальним замовленням суспільства та затвердженим переліком компетенцій за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології».

Ціль – це «змодельований результат, ще не здійсненої діяльності» [38]. «Формування цілей, у різних галузях у процесі професійної підготовки, зокрема й у галузі педагогічної освіти, починається найчастіше з аналізу сучасних потреб суспільства, з урахуванням особливості професії майбутнього викладача» [58].

Завершується цей процес «трансформацією згаданих цілей у професійні цілі як пріоритетні та ймовірнісні результати професійної діяльності, що передбачають зміну якісних характеристик особистості, що допомагають досягти високого професійного рівня, що відображає готовність та здатність» [7], майбутнього викладача до «абстрактного мислення, аналізу, синтезу; готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу; до готовності та аналізувати результати власної діяльності для запобігання професійним помилкам; до готовності до науково-педагогічної та наукової діяльності, критичного осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки».

Намічена мета буде досягнута лише за умови синтезу та спільності всіх компонентів, а саме їх нерозривності (цілісності).

Отже, мета полягає у формуванні аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

**Змістовий компонент** процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки включає в себе *сутність формування аналітико-рефлексивної компетентності*.

Змістовна складова процесу формування аналітико-рефлексивної компетентність майбутнього викладача здійснюється в процесі вивчення різних дисциплін навчального плану основної освітньої програми.

Результати аналізу галузевих стандартів за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології» говорять про те, що потенційними можливостями у формуванні аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в тій чи іншій мірі мають усі дисципліни навчального плану. До процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача є компетенції: «здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу; здатність та готовність аналізувати результати власної діяльності для запобігання професійним помилкам. Відбір змісту формування аналітико-рефлексивної компетентності здійснювався відповідно до структурних компонентами аналітико-рефлексивної компетентності, оскільки оволодіння цими компетенціями знаходить свій практичний прояв у *структурних компонентах аналітико-рефлексивної компетентності: мотиваційному, когнітивному та діяльнісному.* Опанування ними можливе у процесі вивчення навчальних дисциплін, закріплених у навчальному плані за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології». Однак, як показує практика підготовки майбутніх викладачів, у такому варіанті оволодіння змістом формування аналітико-рефлексивної компетентності останнє не є системним. Тому для інтеграції змістовних елементів в єдину систему ми пропонуємо включення до навчального плану за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології» елективного курсу «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів», спрямованого на оволодіння компетенціями, що становлять зміст формування аналітико-рефлексивної компетентності.

**Процесуальний компонент** представлений засобом та технологічним інструментарієм формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача. Технологічна складова компонента представлена логікою здійснення проєктної діяльності та технологією формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки. Логіка здійснення проєктної діяльності полягає у реалізації алгоритму виконання проєкту, розглянутого нами у розділі 1.2.

Технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача «є єдністю педагогічних процедур, операцій, прийомів, спрямованих на досягнення поставленої мети і складається з *етапів: проєктно-діагностичного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного»* [67].

На кожному етапі технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки «формулює мету та зміст, орієнтовані з урахуванням виділених педагогічних умов на формування компетенцій, що визначають зміст аналітико-рефлексивної компетентності» [Там же].

*Проєктно-діагностичний етап.* На цьому етапі йде діагностика рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності та проєктування заходів, які, виходячи з діагностики, будуть спрямовані на формування даної компетентності (тестування студентів курсу показало, що рівень сформованості компетенцій, а саме загальних та спеціальних (фахових) низький в цілому, і він характеризується тим, що студенти вміють синтезувати отриману інформацію, але не вміють абстрактно мислити та аналізувати). Виявивши ці особливості, ми плануємо, які можливості необхідно розвинути. Таким чином, ми визначили рівень сформованості аналітико-рефлексивної компетентності та впровадили проєкт як дидактичний засіб формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що є видом діяльності студентів майбутніх викладачів відповідно до їх рівня.

*Організаційно-діяльнісний* етап включає організацію виконання самого проєкту відповідно до логіки проєктної діяльності:

Перший ступінь передбачає аналіз проблеми, вибір методів та засобів, уточнення цілей та завдань проєкту.

Другий ступінь-підбір, аналіз, узагальнення, систематизація та пошук інформації на тему проєкту.

Третій ступінь включає розробку змісту та втілення у життя творчої проєктної ідеї.

Четвертий ступінь - оцінка отриманих результатів та висновків, підготовка презентації проєкту.

П’ятий ступінь - самооцінка та самоаналіз, осмислення та рефлексія результатів проєктної діяльності.

*Рефлексивно-оцінний етап:* після виконання студентами навчального проєкту відбувається осмислення та оцінка, що допомагає коригувати подальшу роботу.

Для реалізації технології формування аналітико-рефлексивної компетентності необхідно визначити **педагогічні умови**.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні єдиного підходу до поняття «педагогічні умови» немає. Вчені дотримуються кількох позицій, розглядаючи поняття «педагогічні умови». На думку дослідників О. Андрущенко, В. Олійник та ін., умови мають виступати складовими елементами педагогічного процесу; повинні відбивати всю сукупність можливостей освітнього середовища; повинні включати зміст, методи, прийоми та форми навчання та виховання; повинні у своїй структурі мати внутрішні елементи, що створюють умови для розвитку особистісної сфери суб’єктів освітнього процесу та зовнішні елементи, що сприяють формуванню процесуальної складової системи [3, 54]. Провівши аналіз різних трактувань поняття «педагогічні умови», дійшли висновку, що чітке визначення відсутнє. В роботі ми дотримуємось позиції, що «педагогічні умови» - це сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань» [19].

В рамках нашої роботи під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність педагогічних засобів, методів та форм, які забезпечують перспективу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Спираючись на проведене теоретичне дослідження змісту та структури аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки виявлено педагогічні умови, що сприяють її формуванню.

Виявлені у межах нашого дослідження педагогічні умови вимагають певного обґрунтування.

Велике значення при формуванні аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача відіграє особистісний досвід, його розкриття реалізація, через те, що, та компетентнісний підхід реалізовує спробу застосування усвідомленого особистісного сенсу студентів в освітній процес. Особистісний досвід – це досвід, який набуває і реалізується у процесі пізнання навколишнього світу, спілкування, різних видів життєдіяльності конкретної людини.

Починаючи процес формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, варто пам’ятати і враховувати те, що у майбутнього викладача, що навчається, вже є свій особистий «багаж знань» у цій галузі, отриманий у процесі життєдіяльності, тобто є «базові знання», що включають певні прийоми та правила виконання розумових та практичних дій у рамках компетенцій, що визначають зміст аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

У процесі професійної підготовки, в рамках різних дисциплін навчального плану за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології», а також у ході проходження практик: педагогічних, переддипломних, майбутні викладачі зіштовхуються з різними професійними ситуаціями/завданнями, які вимагають їх виконання певних знань, умінь, володінь як освітніх результатів компетенцій, складових аналітико-рефлексивної компетентності сформованих на той час.

Розкриття та реалізація особистісного досвіду аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки може бути виражена у збільшеному обсязі змісту професійної підготовки та доповнена ситуаційними завданнями та впровадженням у процес професійної підготовки майбутнього викладача навчального проєкту як дидактичного засобу, спрямованого на формування його аналітико-рефлексивної компетентності .

З цього випливає що, як першою умовою формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача нами було сформульовано: розкриття та реалізація особистісного досвіду аналітико- рефлексивної діяльності майбутнього викладача.

Виходячи з того, що аналітико-рефлексивну компетентність ми «розглядаємо як інтегративну характеристику особистості» [34], то необхідна умова, яка відображатиме цю характеристику.

Інтеграція є найважливішою категорією системно-діяльнісного підходу. Як зазначає О. Андрущенко, «системно-діяльнісний підхід забезпечує досягнення запланованих результатів вивчення основ освітньої програми та створює фундамент для самостійного успішного засвоєння навчальними нових знань, умінь, компетенцій, видів та способів діяльності». [8].

Відповідно до системно–діяльнісного підходу ми говоритимемо «про інтеграцію знань, умінь, володінь як про освітні результати формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки» [65], в рамках освітніх програм.

Згідно з новою освітньою парадигмою, що зумовлює активну участь у аналітико-рефлексивній діяльності, а також застосування своїх базових знань і знань, здобутих у процесі професійної підготовки, необхідно впровадження у процес професійної підготовки конативного та когнітивного складових, що забезпечують формування когнітивного та діяльного компонента рефлексивної компетентності, виділених нами у цьому дослідженні.

Когнітивна складова передбачає інтерпретацію отриманої інформації на основі аналізу, порівняння, узагальнення, єдності з раніше отриманими знаннями, а також використання та реалізацію цих знань у професійному процесі. Зміст когнітивної складової розкривається через сукупність знань теоретичного та методичного характеру.

Конативна складова передбачає становлення готовності до професійного саморозвитку за допомогою вольових якостей і представлена готовністю студента до виконання різноманітних дій у своїй освітній та професійній діяльності; готовністю відповідати за виконання своєї професійної практичної діяльності; вмінням будувати та здійснювати траєкторію свого професійного саморозвитку та самопізнання; поряд з аналітичними вміннями та навичками володіти здатністю самоконтролю та самооцінки свого професійного саморозвитку та самопізнання.

Формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки - це творчий і дослідницький процес, який вимагає суб'єкт-суб'єктного співробітництва. навчальний процес активних методів навчання» [8].

Беручи до уваги компетентнісний підхід, ми виявили, що найбільш ефективним засобом, що дозволяє сформувати аналітико-рефлексивну компетентність у підготовці майбутніх викладачів, є впровадження у процес професійної підготовки викладача проєкту як дидактичного засобу, спрямованого на формування їх аналітико-рефлексивної компетентності.

Проєкт як дидактичний засіб формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача дозволяє виробити та розвинути специфічні вміння та навички проєктування та дослідження у майбутнього викладача у процесі професійної підготовки. А також дає можливість самостійно ставити цілі, планувати дослідницьку діяльність, розробляти проєкт, оцінювати його та захищати, а також аналізувати те, що він придбав у ході здійснення проєктної діяльності. Запропонований діагностичний засіб в умовах сучасної освіти спрямований на реконструкцію існуючої системи в рамках виробничої практики, розвиває професійне мислення, системне та критичне мислення, вчить «самостійно знаходити та аналізувати проблемну інформацію, застосовувати знання, набувати досвіду» [36], аналізувати та коригувати свої дії як під час реалізації проєкту, так і після завершення проєктної діяльності.

Цілеспрямованому формуванню аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача сприятиме інтеграція різних видів проєктів, спрямованих на об’єднання знань, умінь, володінь, що забезпечують аналітико-рефлексивну діяльність.

Зміст інтегративних проєктів дозволить актуалізувати та узагальнити навчальні досягнення майбутнього викладача щодо дисциплін зі спеціальностей «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології»; сформувати інтегральну стійку професійно-особистісну характеристику, значиму для здійснення професійної діяльності майбутнього викладача, що виявляється у співпраці та взаємодія з учасниками педагогічного процесу, що відображає їхню мотиваційну, теоретичну та практичну готовність.

Таким чином, формування заявленою в роботі компетентності можливо за *третьої умови*: це впровадження у процес професійної підготовки майбутнього викладача навчального проєкту як дидактичного засобу, спрямованого на формування їхньої аналітико-рефлексивної компетентності.

Алгоритм вибудовування траєкторії розвитку аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної діяльності як динамічної системи перспективного та довготривалого орієнтування майбутнього викладача має відображати: «уявне уявлення себе як професіонала в майбутньому; визначення аналітико-рефлексивної компетентності як «орієнтира», призначеного для здійснення уявного образу «Я», як професіонала у реальну професійну діяльність; формування стратегічних «цілей» орієнтиру, що передбачають досягнення очікуваних та можливих результатів реалізації стратегічного задуму» [8, с.72]. Як приклад траєкторії розвитку формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача можуть виступати індивідуальні плани та програми.

З цього випливає, що вибудовування траєкторії розвитку аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної діяльності виступає у ролі *четвертої умови* формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Організація процесу формування аналітико-рефлексивний компетентності з урахуванням виділених педагогічних умов та на основі реалізації розробленої технології призводить до отримання відповідних результатів.

**Критеріально-оцінний компонент** моделі формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки представлений критеріями та показниками у таблиці 1.2., детальний опис яких буде представлено у другому розділі.

Таблиця 1.2.

Критерії сформованості аналітико-рефлексивної компетентності

майбутнього викладача у процесі професійної підготовки

|  |  |
| --- | --- |
| Критерії сформованості аналітико-рефлексивної компетентності | |
| Мотиваційний | мотивація на «придбання знань», «оволодіння професією», «отримання диплому» |
| Когнітивний | повнота, глибина, гнучкість, системність, усвідомленість знань |
| Діяльнісний | аналітичні; прогностичні; рефлексивні; коригувальні вміння |

**Результативний компонент** представляє рівні сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача (базовий, оптимальний, просунутий).

«Представлені у дослідженні компоненти моделі: цільовий, змістовний, процесуальний, критеріально-оцінний, результативний відображають суттєві властивості, зв’язки та відносини процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної підготовки» [47].

Розроблена методика «Формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки» є теоретичною основою формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача та пройшла експериментальну перевірку.

Результати апробації методики формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача представлені у наступному розділі.

**Висновки до першого розділу**

У зв’язку з переходом до єдиного європейського освітнього простору та модернізаціэю сучасної освіти, вища освіта будується на основі компетентнісного підходу. Завдання компетентнісного підходу у професійній освіті не стільки в оновленні змісту освіти, скільки у визначенні її результатів, які насамперед виражаються у формі компетенцій.

Оновлення освіти у закладах вищої освіти спрямоване на підготовку високопрофесійних викладачів, затребуваних на ринку праці.

Аналітико-рефлексивна компетентність майбутнього викладача є професійною характеристикою особистості, змістовним наповненням якої виступає комплекс компетенцій, як дескрипторів, які регламентують аналітико-рефлексивну діяльність.

У ході проведення теоретичного аналізу наукової літератури, визначено сутність та зміст аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що дозволило визначити її структуру. Як основні структурні компоненти нами були виділені такі: мотиваційний (представлений мотивами майбутнього викладача), когнітивний (представлений сукупністю знань); діяльнісний (представлений сукупністю умінь і володінь у межах відповідних компетенцій аналітико-рефлексивної компетентності).

Дидактичним засобом формування даної компетентності у процесі підготовки майбутнього викладача виступив проєкт, що сприяє формуванню та розвитку специфічних умінь та навичок проєктування стосовно своєї майбутньої професійної діяльності.

Для забезпечення ефективності формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки запропоновано методику формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, методологічними підставами якої виступають системно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований та інтегративний підходи. Структурно процес формування аналітико-рефлексивної компетентності представлений такими компонентами: цільовим, змістовним, процесуальним, критеріально-оцінним та результативним.

З метою реалізації методики на практиці було визначено комплекс педагогічних умов формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, що включає розкриття та реалізацію особистісного досвіду аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього викладача; включення когнітивних та конативних компонентів аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього викладача до змісту професійної підготовки та забезпечення їх переведення в освітні результати; впровадження у процес професійної підготовки майбутнього викладача навчального проєкту як дидактичного засобу, спрямованого на формування їхньої аналітико-рефлексивної компетентності; вибудовування траєкторії розвитку аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної діяльності.

**РОЗДІЛ ІІ**

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

2.1. Діагностика сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки.

Цей розділ присвячений діагностиці сформованості аналітико-рефлексивної компетентності та процесу апробації методики формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки.

Дослідно-експериментальна робота проводилася та включала два види експерименту: констатуючий та формуючий.

В експериментальній частині дослідження було визначено завдання:

- описати методику організації дослідно-експериментальної роботи;

- провести тестування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки;

- визначити рівень сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки;

- перевірити ефективність педагогічних умов розвитку аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки;

- виконати аналіз результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Дослідно – експериментальна робота здійснювалася на базі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

У дослідженні брали участь студенти 1, 2, 3 курсів бакалаврату зі спеціальності 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології» та 1-2 курсів магістратури зі спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки», 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології». Усього взяло участь 28 осіб.

Для отримання початкових даних про рівень сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутніх викладачів та аналізу динаміки її розвитку, у нашій роботі були використані такі методи дослідження: анкетування, опитування, спостереження.

Застосування методів дослідження було підпорядковане певній меті:

- анкетування використовувалося для визначення рівня мотивації майбутніх викладачів під час навчання за спеціальностями: «Освітні, педагогічні науки», «Професійна освіта. Цифрові технології», рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності, рівня ціннісно-орієнтаційної єдності групи;

- опитування: для отримання базової інформації, що визначає рівень сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутніх викладачів, та фіксації динаміки у досліджуваному процесі;

- спостереження - метод наукового дослідження, що полягає в систематичному, цілеспрямованому, планомірному та навмисному сприйнятті об’єкта, в ході якого накопичується інформація про них сторонах, властивостях про зовнішні відносини досліджуваного об’єкта [14];

Завдання констатуючого експерименту полягало у визначенні вихідного рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Для цього була розроблена критеріально-оцінна база для визначення рівня та виявлення динаміки ступеня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Дамо визначення поняттю «критерій», це «ознака, виходячи з якої виробляється оцінка, визначення чи класифікація чогось; міра судження, оцінки будь-якого явища» [59].

При вивченні літературних джерел визначення критеріїв ми виявили безліч підходів до визначення критеріїв оцінки ефективності навчання, ці трактування простежуються в роботах О. Андрущенко, В. Олійник та ін.

На підставі робіт багатьох дослідників, ми можемо говорити про те, що в психолого-педагогічній літературі «є основні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв, які відображають основні закономірності та суттєві ознаки аналізованого об’єкта або системи, встановлюють зв’язки між усіма компонентами досліджуваної системи, містять якісні та кількісні показники» [8].

В рамках нашої магістерської роботи «критерій розглядається як ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення чи класифікація чогось; міра судження, оцінки будь-якого явища» [19].

З урахуванням специфіки, оцінюваної аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, «сукупність критеріїв, які використовуються для опису проблемної ситуації, повинна задовольняти наступним вимогам:

- *повнота* - набір критеріїв повинен відображати всі суттєві аспекти проблеми, якість її вирішення і основні особливості варіантів;

- *розкладність* - склад критеріїв повинен спрощувати опис та аналіз проблеми, дозволяти оцінювати різні характеристики варіантів та різні аспекти якості вирішення проблеми;

- *надмірність* - число критеріїв має бути мінімально необхідним для вирішення завдання, критерії не повинні дублювати один одного за змістом;

- *прозорість* - зміст критеріїв, формулювання градацій оцінок за шкалами критеріїв повинні однозначно розумітися всіма учасниками процесу прийняття рішення» [17].

З огляду на заявлені вимоги, на підставі проаналізованих літературних джерел, визначення компетенції, що вивчається, і відповідно до її структурних складових, як критерії оцінювання ми визначили наступні: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний критерії.

Показники мотиваційного критерію дозволяють проаналізувати та узагальнити ставлення майбутніх викладачів до важливості формування аналітико-рефлексивної компетентності в процесі їх навчання, виявити динаміку змін.

Діяльність обумовлена мотивами, зовнішніми та внутрішніми, внутрішня мотивація має на увазі особистий інтерес, інтерес до проєктної діяльності, особистий мотив виступає одним з основних мотивів, що визначають готовність до проєктної діяльності у процесі професійної підготовки та подальшої професійної діяльності.

Внутрішній фактор, що визначає прагнення людини до високого професійного зростання, а зовнішнім фактором є соціальний мотив як результат взаємодії» [46].

У межах нашого дослідження ми будемо використовувати такі характеристики мотиваційного критерію, як

- «*усвідомленість мотивів*, вони можуть бути більш менш повними, чому і з’являються моменти усвідомленого і неусвідомленого, обдуманого і необдуманого. Усвідомленість мотиву виражає здатність говорити про те, що мотивує конкретні дії, побудова їх відповідно до їх важливості; усвідомлені мотиви будуть чітко виражені під час постановки цілей як професійних, і цілей аналітико-рефлексивної компетентності, як очікуваних кінцевих і проміжних результатів дій, які ведуть реалізації мотивів» [14];

- *сила мотивів* - дотримуючись точки зору Т. Палько розглядали силу мотивів «з позиції - знання результату своєї діяльності, розуміння її сенсу, тобто діяльність, визначається у співвідношенні з його потребами та бажанням, сила часто супроводжується емоцією, людина сама детермінує свою діяльність, виходячи з внутрішніх спонукань (потреб, бажань), сила мотивів більша, якщо мотивація внутрішньо організована» [57].

- «*стійкість мотивів* - даний показник більшою мірою відноситься не до мотивів як таких, а до інших мотиваційних утворень: мотиваційних установок, інтересів, звичок» [46].

Таким чином, показником даного критерію є «мотивація» до формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Для оцінки рівня сформованості показників *мотиваційного критерію* було використано приватну систему індикаторів, що представляє конкретну систему оцінки рівня мотивації.

У межах нашого дослідження, щоб визначити значні тенденції сенсо-життєвих орієнтацій, ми застосували тест «Сенсо-життєві орієнтації» Д. Крамбо і Л. Махолика (Додаток А).

Представлена методика вивчає знання майбутнього викладача про його переваги, про напрями життєвого шляху, на яких людина зосереджує всі свої сили і спрямовує енергію, визначає систему поглядів на навколишній світ, світосприйняття, світогляд людини – те, як людина бачить і розуміє цей світ, що людина хоче, чого прагне, чого уникає.

Рівень сформованості знань про життя відповідає рівню мотиваційного критерію (базового, оптимального, просунутого), що мотивує формування аналітико-рефлексивної компетентності.

Для визначення рівня мотивації ми використали методику, запропоновану Т. Елерсом (Додаток Б).

Методика має три шкали:

- «придбання знань» (прагнення опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості);

- «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості);

- «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків)» [22].

Шкали даної методики відповідають рівням сформованості аналітико-рефлексивної компетентності за мотиваційним критерієм (базовий, оптимальний, просунутий).

За шкалою «придбання знань» (рисунок 1.1.) більшість студентів другого курсу бакалаврата з 12 максимальних балів отримали 8 балів. І це порівняно з іншими курсами – максимальний бал. Їхнє прагнення до придбання знань найбільше, порівняно з іншими курсами. Студентів першого, третього курсів та студентів магістратури приблизно однакові показники прагнення придбання знань - 6 балів. Найменший результат виявився у другого курсу магістратури: їхній середній бал склав близько 5 балів із 12 максимальних. Такий результат може говорити про те, що студенти молодших курсів прагнуть отримувати знання у великій кількості, а старшокурсники прагнуть отримувати професійні навички.

*Рисунок 2.1.*

*Оцінка мотивації майбутніх викладачей*

*Шкала «придбання знань»*

За шкалою «оволодіння професією» (рисунок 2.2.) більшість студентів першого курсу мають найнижчий показник 3 бали із 10 максимально можливих. Другокурсники, студенти магістратури мають близько 6 балів із 10 максимально можливих. Це пояснюється тим, що вони вже налаштовані на майбутню професію і прагнуть її опанувати. Третьокурсники мають один із найменших показників: 5 балів із 10 максимально можливих. Ми пояснюємо це тим, що третьому курсі з’являються професійно орієнтовані навчальні дисципліни. На наш погляд, саме в цей період студент для себе вирішує, чи він хоче оволодіти даною професією чи ні.

*Рисунок 2.2.*

*Оцінка мотивації майбутніх викладачей*

*Шкала «оволодіння професією»*

За шкалою «отримання диплома» (рисунок 2.3.) ми можемо спостерігати таку картину. Першокурсники мають найнижчий бал за цією шкалою – 2 бали з 10 балів. Можливо, оскільки вони знаходяться на першому ступені навчання і попереду ще дуже довгий період професійної підготовки, вони не замислюються про диплом, а ось студенти вже старших курсів мають відповідно більш високі показники. Другий курс – 6 балів з 10 максимально можливих; третій курс 5 балів із 10 максимально можливих; перший курс магістратури - 3 бали із 10 максимально можливих; п’ятий курс 5 балів із 10 максимально можливих. Це можна пояснити тим, що після закінчення першого курсу формується повна картина про навчання в університеті та з’являються відповідні цілі, такі як отримання диплома, оволодіння професією тощо.

*Рисунок 2.3.*

*Оцінка мотивації майбутніх викладачей*

*Шкала «отримання диплома»*

З отриманих результатів, можна дійти висновку у тому, що значимість мотивації кожному за респондента різна.

Індикатори когнітивного критерію описують рівень сформованості когнітивного компонента аналітико-рефлексивної компетентності, сприяючи створенню та розвитку системи наукових знань про діяльність проєкту та способи його реалізації.

Як індикатори *когнітивного критерію* сформованості аналітико-рефлексивної компетентності можуть виступати такі характеристики параметрів знань: повнота (здатності розглядати ознаки і поняття, аналізованого явища, у зв'язку друг з одним); оперативність (здатності застосовувати знання у проблемних ситуаціях); глибина (здатність виділити із загальних характеристик аналізованого явища певну ознаку та розглядати його в системі); гнучкість (здатність самостійно знайти кілька способів вирішення проблемної ситуації); конкретність та узагальненість (здатність відносити приватне до загального, у рамках виконання завдання); згорнутість і розгорнутість (здатність викладати свої думки послідовно); систематичність (уміння визначати ієрархію знань); усвідомленість (уміння перетворювати матеріал) [33].

*У рамках цього дослідження, спираючись на сутнісні характеристики аналітико-рефлексивної компетентності, «індикаторами когнітивного критерію є: повнота знань, глибина та гнучкість засвоєння знань, системність знань та усвідомленість*» [37].

Для перевірки показника «повнота та глибина знань» ми використали інтегративний обсяг сукупних знань, що враховує пояснення, структурованість, самоінтерпретованість, індентифікованість, відтворення понять, правил фактів, аналіз властивостей об’єктів, явищ, уміння виявляти зв’язки між знаннями, уміння усвідомлювати наявність зав’язків між знаннями та діями тощо. Нами були розроблені та запропоновані майбутнім викладачам завдання, на які вони мали відповісти, проаналізувати, осмислити, описати алгоритм послідовності своїх дій під час написання, оцінити техніку виконання своєї діяльності та виникаючі помилки. Показник «гнучкість знань» оцінювався у готовності студента до творчого та швидкого застосування знань у нових, незнайомих ситуаціях, обумовлених специфікою професійної діяльності, тобто вміння швидко використовувати саме ті знання, які більшою мірою відповідають ситуації, що виникла (наприклад, вибір раціональних дій раніше не зустрічалися в практиці студента у вирішенні професійних завдань/ кейсів) або проєктування нового способу діяльності (нові варіанти вирішення професійних завдань в поєднанні з традиційними алгоритмами тощо).

Повнота та глибина знань оцінювалися за чотирибальною шкалою (від 2 до 5). Отже, на просунутому рівні перебували студенти, які мають оцінку «5», на оптимальному «3-4», на базовому – «2».

Індикатор «системність знань» характеризує усвідомлення стійкої сукупності певної послідовності знань, що вивчається студентами. Для діагностики цього показника ми застосували метод аналізу вирішення ситуацій, що професійно розвиваються (навчальні завдання/задачі).

Основними індикаторами системності знань були:

- послідовність викладу матеріалу, що вивчається, подібний до тієї, яку дає викладач при поясненні зав’язків між окремими видами знань у процесі вирішення професійно-розвиваючих ситуацій (навчальні завдання/завдання);

- послідовність у виконанні дій, що призводять до досягнення мети в процесі вирішення ситуацій, що професійно розвиваються (навчальні завдання/завдання);

- самостійне встановлення зав’язків між засвоєними знаннями, між раніше засвоєними і новими в процесі вирішення ситуацій, що професійно розвиваються (навчальні завдання/завдання).

На основі даних індикаторів, ми розробили рівні системності знань: *базовий* - відсутність або часткова присутність індикаторів систематичності для виконання в процесі вирішення професійно-розвивальної ситуації (навчальне завдання/завдання); *оптимальний* - достатня кількість індикаторів систематичності знань; *просунутий* - повна кількість індикаторів систематичності знань.

Для оцінки показника «усвідомленість знань» когнітивного критерію, ми використовували метод «аналізу конкретних ситуацій» кейсів, який існує насправді в різноманітних сферах діяльності (вирішення професійно-розвивальних навчальних завдань/завдань).

На основі даних індикаторів, ми розробили рівні усвідомленості знань: *базовий* - відсутність або часткову присутність індикаторів усвідомленості знань для виконання в процесі вирішення професійно-розвивальної ситуації (навчальні завдання/завдання); *оптимальний* - Достатня кількість індикаторів усвідомленості знань; *просунутий* - повна кількість індикаторів усвідомленості знань.

*Діяльнісний критерій* пов’язаний реалізацією аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології» і знаходить своє вираження у сукупності умінь, що свідчать про здатність та готовність до здійснення аналітико-рефлексивної діяльності. Продуктивний результат дає спільна зі студентами розробка всього алгоритму оцінювання виконуваного навчального проєкту як дидактичного засобу формування аналітико-рефлексивної компетентності.

Таким чином, осмислення переростає у самостійну діяльність, що є важливою характеристикою запровадження проєкту як однієї з форм роботи у навчальному процесі, який формує вміння щодо виконання навчального проєкту та характеризується показниками умінь студентів медичного вузу за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології»: аналітичними, прогностичними, рефлексивними, коригуючими.

В рамках даного дослідження показниками діяльнісного критерію є: аналітичні вміння, прогностичні вміння, рефлексивні вміння, вміння коригувати.

*Аналітичні вміння* оцінюються в професійно-розвивальній ситуації, в здатності здійснювати аналіз поставленої проблеми в професійно-розвивальній ситуації (навчальному завданні), які оцінюються за трьома рівнями (базовий, оптимальний просунутий).

Для діагностики цього показника ми використовували метод аналізу рішень професійних ситуацій / навчального завдання / завдання (метод case study - метод навчання, спрямований на підвищення кваліфікації та отримання досвіду в наступних галузях: ідентифікація проблеми, вибір та рішення, інформаційна робота - розуміння змісту деталей, описаних у ситуації. Аналіз та узагальнення інформації.

Цей показник оцінювався за чотирибальною шкалою (від 2 до 5). Отже, на просунутому рівні перебували студенти, які мають оцінку «5», на базовому «4-3», на оптимальному «2».

*Прогностичні вміння* оцінюються у можливості прогнозувати хід проєктної діяльності, орієнтуватися на кінцевий результат, вміння моделювати діяльність.

*Рефлексивні вміння* ґрунтуються на особистісній рефлексії людини і оцінюються у дослідженні через анкету виявлення здатністю до саморозвитку і рефлексії (Додаток В), які оцінюються за трьома рівнями (базовому, оптимальному, просунутому).

*Коригувальні* вміння оцінюються у процесі виконання професійно-розвивається (навчального завдання) здатність усунення неточностей у своїй роботі і здатністю негайно організувати процес оновлення.

Рівень виразності індикаторів дозволяє встановити базовий, оптимальний, просунутий рівні сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Таким чином, критеріально-оцінна база для визначення ступеня сформованості компонентів аналітико-рефлексивної компетентності представлена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критеріально – оцінна база сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерії | Показники | Рівні | Методики |
| Мотиваційний | Мотивація до аналітика- рефлексивний  діяльності в  процесі її здійснення | Базовий Оптимальний Просунутий | Методика вивчення мотивації  Тест «Сенсо-життєві орієнтації» |
| Когнітивний | Повнота,  глибина, гнучкість, системність усвідомленість знань | Базовий Оптимальний Просунутий | Спостереження за  виконанням та змістом проєктів. Метод кейсів |
| Діяльнісний | Аналітичні вміння. Прогностичні вміння.  Коригувальні  вміння.  Рефлексивні вміння. | Базовий Оптимальний Просунутий | Метод кейсів.  Спостереження за виконанням та змістом проєктів. |

Кількісні результати констатуючого експерименту представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кількісні результати констатуючого експерименту

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Критерії | Рівні сформованості | | |
| Базовий | Оптимальний | Просунутий |
| 1. | Мотиваційний | 20,3% | 59,5 % | 20,2% |
| 2. | Когнітивний | 28,0% | 41,9% | 30,1% |
| 3. | Діяльнісний | 15,3% | 33,8% | 50,9% |

Слід зазначити, що отримані результати діагностики свідчать необхідність формування аналитико-рефлексивной компетентності. З цією метою нами було розроблено методику формування аналітико-рефлексивної компетентності, опис якої представлено в наступному підрозділі даного розділу.

2.2. Педагогічна технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Педагогічна технологія в серії досліджень розглядається як сукупність методів та засобів, способів організації освітнього процесу та навчання. Педагогічна технологія О. Пометун - це «систематичне і послідовне втілення практично заздалегідь спроєктованого навчально-виховного процесу» [60]. Педагогічна технологія Н. Волкова - «технологія професійної діяльності через призму сукупності педагогічних завдань з аналізу, цілепокладання та планування, організації, оцінки та корекції» [21].

Звідси випливає те, що «педагогічна технологія - це проєкт педагогічної діяльності, що гарантує досягнення педагогічної мети та можливість повторити дії» [27, с.233]. Щоб це реалізувати, необхідно модернізувати форми та методи організації, для досягнення цієї мети в освітньому процесі, що виражається у понятті «технологія навчання». О. Варецька порівнює поняття «технологія навчання» з повністю відтворюваним навчальним набором [18].

Технологія навчання - це «законоподібна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу та має більш високий рівень ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних моделях навчання» [18].

Трансформація даного фундаментального наукового поняття має значення лише в тому випадку, якщо «технологія навчання постає як послідовний, логічний дидактичний процес, що інваріантно протікає під впливом певних педагогічних умов і забезпечує прогнозований результат, або як цілісна система концептуально та практично значущих ідей, дидактичних принципів, методів та засобів, що гарантує досить високий рівень ефективності та якості при подальшому її відтворенні та тиражуванні» [38].

У своєму дослідженні ми сприймаємо погляди Н. Гордуз, який трактуює технологію у процесуальному ключі, як послідовність навчальних процедур, операцій та прийомів, впровадження яких у освітню практику забезпечує досягнення результатів навчання [26].

Впровадження технології у практику у дослідженні представлено багаторівневим процесом формування аналітико-рефлексивної компетентності, що складається з трьох послідовних етапів: перший етап – проєктно-діагностичний; другий етап – організаційно – діяльнісний; третій етап – рефлексивно-оцінний.

*Перший етап* технології формування аналітико-рефлексивної компетентності: *проєктно-діагностичний*.

Мета даного етапу технології - діагностика стану сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонента аналітико-рефлексивної компетентності.

Зміст проєктно-діагностичного етапу формування аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки включає: організацію діагностики рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки; розкриття та реалізацію особистісного досвіду аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього викладача; вибір та оптимізування методичних та дидактичних засобів, спрямованих на формування їх аналітико-рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки (параграф 2.1).

Завдання викладача на проєктно-діагностичному етапі формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в професійної підготовці полягає в організації в експериментальних групах бесід з актуальних питань майбутньої професійної діяльності, проведення дискусій та круглих столів з метою надання студенту можливість викласти свою точку зору щодо обговорюваної проблеми, поділитися своїми знаннями, своїм особистісним досвідом аналітико-рефлексивної діяльності з проблеми залежно від виявленого стану сформованості мотиваційного, та діяльнісного компонентів аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки. Студенти включаються до даних видів діяльності, які мають дослідницький характер. Внаслідок цього відбувається усвідомлення необхідності та значущості оволодіння аналітико-рефлексивною компетентністю для майбутньої професійної діяльності.

Ми вважаємо, що на даному етапі технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки має вестися спільна робота викладача і студента, тобто спільна підготовка розмов, навчальних диспутів, вибір діагностичних методик, аналіз одержаних результатів з метою актуалізації особистісного досвіду аналітико-рефлексивної компетентності.

Таким чином, у процесі проєктно-діагностичного етапу, було реалізовано умову самоактуалізації особистісного досвіду аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки, тому що вся спільна робота викладача та студента, а також дотримання всіх рекомендацій сприяло актуалізації наявних аналітико-рефлексивних знань та умінь.

*Другий етап* технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача: *організаційно – діяльнісний*.

Мета даного етапу технології – впровадження проєкту як дидактичного інтеграційного засобу знань, умінь, володінь щодо формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача. Зміст організаційно- діяльнісного етапу технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки передбачає роботу у двох напрямках:

- Робота зі студентами - майбутніми викладачами з формування аналітико-рефлексивної компетентності через зміст наукових дисциплін, які забезпечують оволодіння компетенціями, що становлять основу аналітико-рефлексивної компетентності та проєкту як дидактичного засобу.

- Включення до навчального плану за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології» елективного курсу «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів».

Робота зі студентами – майбутніми викладачами в рамках першого напряму технології формування аналітико-рефлексивної компетентності на організаційно – діяльнісному етапі здійснюється через зміст активних форм та методів навчання, реалізованих у рамках навчальних дисциплін: «Психологія», «Педагогіка», «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», «Основи педагогічної майстерності» та ін., до яких були додані теми, спрямовані на формування у студентів, майбутніх викладачів за фахом: «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології» компетенцій, закладених у зміст аналітико-рефлексивної компетенцій: «здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу; здатність та готовність аналізувати результати власної діяльності для запобігання професійним помилкам; через проєкт як дидактичний засіб формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача з метою набуття досвіду самостійної роботи студента; досвіду щодо вирішення та виконання поставлених завдань; розвиток самостійного мислення, саморефлексування та рефлексування своєї діяльності; досвіду вирішення поставлених завдань (проблеми) в умовах, наближених до професійної діяльності, а також досвіду аналізування, узагальнення отриманої проблемної інформації у процесі формування аналітико-рефлексивної компетентності; у ході навчальних/виробничих практик.

У рамках другого напряму на даному етапі реалізації технології формування аналітико-рефлексивної компетентності пропонується впровадження у процес навчання елективного курсу «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів».

На цьому етапі технології здійснюється рефлексія, саморефлексія (чого вдалося досягти в процесі виконання проєкту, що не вийшло і чому, яких помилок було допущено і як виправити ці помилки) та аналіз їх досягнень у процесі формування аналітико-рефлексивної компетентності.

Результатом співробітництва викладача і студентів на *організаційно- діяльнісному етапі* технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача, є: перехід від інтеграції знань, умінь і володінь у студентів майбутніх викладачів у зміст професійної підготовки до застосування їх у умовах, що змінилися (активне пізнання навколишньої дійсності, осмислення та знаходження причинно-наслідкових зав’язків) у розв’язання професійних завдань; розвиток логічного мислення, комунікативних здібностей викладача); осмислення та рефлексія майбутньої професійної діяльності на основі набутого та отриманого раніше досвіду; проведення самоаналізу та саморефлексії своїх дій у вирішенні професійних завдань, своїх помилок; застосування систематизованих аналітико-рефлексивних знань, умінь та володінь у професійній підготовці майбутнього викладача.

Таким чином, на організаційно–діяльнісному етапі технології майбутні викладачі набувають аналітико-рефлексивних знань, досвіду аналітико-рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки, а аналітико-рефлексивна компетентність майбутнього викладача формується за умови впровадження у навчальний процес проєкту як дидактичного засобу формування аналітико-рефлексивної компетентності.

*Третій етап* технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача – *рефлексивно-оцінний*.

Даний етап технології включає коригування процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки, вибудовування траєкторії розвитку аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі його професійної діяльності.

На рефлексивно-оціночному етапі заплановано діагностування та самодіагностику рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності, залежно від індивідуальних характеристик студента, спрямовані на виявлення «прогалин» у оволодінні аналітико-рефлексивною компетентністю.

Рефлексивно-оцінний етап технології формування аналітико- рефлексивної компетентності спрямований на проведення самоаналізу, саморефлексії, осмислення та оцінку на основі синтезу отриманих знань у ході виконання проєктної діяльності з уже наявним «багажем знань», набутим самостійно, що допомагає коригувати подальшу роботу як у процесі навчання, так і у професійній діяльності викладача.

На третьому етапі технології формування аналітико-рефлексивної компетентності застосовуються методики, що надають широкі можливості студентам для рефлексії, взаємооцінки, самооцінки, саморефлексії, що забезпечують структуру для групової або індивідуальної роботи, аналізу та оцінки результатів виконаної роботи.

На базі набутого раніше досвіду та систематизованих аналітико- рефлексивних знань, умінь та володінь, здійснювався самоаналіз та рефлексії на рефлексивно-оціночному етапі технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

У процесі подальшої професійної діяльності викладача необхідно сконструювати траєкторію розвитку аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Виходячи з цього, ми говоримо про те, що реалізація технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки здійснювалася в єдиній системі взаємопов’язаних між собою етапів: проєктно-діагностичного, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного.

Результати випробування технології та педагогічних умов у процесі дослідно-експериментальної роботи з реалізації методики формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача свідчать про його позитивну динаміку. Детальний опис отриманих результатів наведено в наступному розділі.

2.3. Зміст та результати роботи з формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

У формувальному експерименті робота зі студентами - майбутніми викладачами з формування аналітико-рефлексивної компетентності велася через розробку та опробування елективного курсу «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів».

Як інструмент реалізації тактики формування аналітико-рефлексивної компетентності як модифікуючої системи перспективного та довготривалого орієнтування студентів – майбутніх викладачів за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки» та «Професійна освіта. Цифрові технології» у професійній діяльності було запропоновано для впровадження у навчальний процес елективного курсу для студентів, майбутніх викладачів: «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів», який є свого роду орієнтиром, який допомагає майбутньому викладачі освоїтися у професійній діяльності.

Метою даного курсу є вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів та формування аналітико-рефлексивної компетентності, а саме:

- підвищення та вдосконалення професійних знань та умінь;

- освоювання методичних умінь та навичок щодо формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки;

- забезпечення сприятливими професійному розвитку умовами для розвитку готовності до формування аналітико-рефлексивної компетентності у майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Робоча програма елективного курсу для студентів ЗВО, майбутніх викладачів представлений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Робоча програма навчальних модулів курсу

«Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | | № та найменування  модуля (теми) | Види  Навчальних занять,  робіт | | | | | Зміст | | Кільк ість годин | |
|  | | Модуль 1 Аналітико-рефлексивна компетентність у структурі професійної компетентності студентів ЗВО. | | | | | | | | 8 | |
| 1. | | Психолого-педагогічні особливості студентів ЗВО, студентів на різних курсах навчання в університеті. | | |  | | | Вікові особливості студентського віку. Особистісні новоутворення та особливості і здібності студентів. Проблема формування професійної компетентності студентів ЗВО та  аналітико-рефлексивної компетентності зокрема | |  | |
|  | | Лекція | | | 2 | |
| 2. | | Аналітико-рефлексивна компетентність у структурі професійної компетентності студентів ЗВО. | | | Лекція | | | Аналітико-рефлексивна компетентність студентів ЗВО, як інтегративна характеристика його особистості. Вплив аналітико- рефлексивної компетентності на характер здійснення майбутньої професійної діяльності. Зміст аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО: аналітико- рефлексивні знання, вміння та навики. | | 2 | |
| 3. | | Формування аналітико- рефлексивної компетентності у студентів ЗВО. | | | Практичне заняття | | | Готовність до формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача. | | 2 | |
| 4. | | Особливості формування аналітико- рефлексивної компетентності у студентів. | | | Лекція | | | Педагогічні умови, що впливають на формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО. Форми та методи формування АРК. «Проєкт – як засіб формування аналітико- рефлексивної компетентності у студентів ЗВО». | | 2 | |
|  | | Модуль 2 Технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО. | | | | | | | | 10 | |
| 5. | | Технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО. | | | | | Лекція | Технології формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО. | | 2 | |
| 6. | | Моніторинг сформованості аналітико- рефлексивної  компетентності у студентів ЗВО. | | | | | Лекція | Критерії сформованості аналітико-рефлексивний компетентності у студентів ЗВО. Рівні аналітико-рефлексивної компетентності у студентів. Методи та методики діагностики  Сформованості аналітико- рефлексивної компетентності. | | 2 | |
| 7. | | Критерії сформованості аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО:мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний (технологічний). | | | | | Практичне заняття | Критерії сформованості аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.  Показники сформованості аналітико-рефлексивної компетентності:  усвідомлюваність, сила та стійкість мотивів, повнота, глибина, гнучкість засвоєння знань, системність та усвідомленість оволодіння  вміннями. | | 2 | |
| 8. | | Рівні сформованості аналітико-рефлексивної компетентності у студентів ЗВО: просунутий, базовий,  оптимальний. | | | | | Практич не заняття | Виділення та характеристика рівнів аналітико- рефлексивної компетентності у студентів ЗВО: базовий, оптимальний,  просунутий. | | 2 | |
| 9. | | Методи та методики діагностики сформованості аналітико- рефлексивної  компетентності у студентів ЗВО. | | | | | Практич не заняття | Методика вивчення мотивації,  Тест «Сенсо-життєві  орієнтації»  Метод кейсів | | 2 | |

Цей курс передбачає очну форму навчання, обсяг: лекції – 12 год., практичні заняття – 6 год.

Курс запропонований для включення до освітнього процесу ЗВО та спрямований на підготовку майбутніх викладачів до формування компетенцій, закладених у зміст аналітико-рефлексивної компетентності: «готовність та здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; готовність до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти, використання творчого потенціалу; здатність та готовність аналізувати результати власної діяльності для запобігання професійним помилкам.

Введення у навчальний процес цього курсу сприятиме модернізації та інтенсифікації педагогічного процесу за допомогою розробленої в дослідженні технології.

Впровадження елективного курсу у зміст професійної підготовки майбутніх викладачів, може здійснюватися за умови інтеграції знань, умінь, володінь як освітніх результатів компетенцій аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Зміст програми курсу включає:

Модуль 1. Аналітико-рефлексивна компетентність у структурі професійної компетентності студента – майбутнього викладача:

- психолого-педагогічні особливості студентів - майбутніх викладачів, які навчаються на різних курсах;

- аналітико-рефлексивна компетентність у структурі професійної компетентності;

- специфіка формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача.

Модуль 2. Технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки:

- технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки;

- моніторинг сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки;

- критерії сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний;

- рівні сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки: базовий, оптимальний, просунутий;

- методи та методики діагностики сформованості аналітико- рефлексивної компетентності у студентів медичного вузу. Елективний курс передбачає кілька напрямків роботи: діагностико – аналітичний; рекомендаційний; консультаційний; коригувальний.

*Діагностико-аналітичний напрямок* орієнтований на встановлення ступеня та можливості формування рефлексивної компетентності у студаентів - майбутніх викладачів у рамках загально-професійних та професійних дисциплін та обговорення отриманих результатів аналізу з викладачами.

*Рекомендаційний напрямок* програми передбачає відвідування навчально-методичних семінарів, конференцій з актуальних проблем, активне включення до проєктної діяльності та ін.

*Консультаційний напрямок* припускає реалізацію відповідної підготовки студентів – майбутніх викладачів, впровадження у практику елективного курсу «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів», метою якого є вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів до формування аналітико-рефлексивної компетентності, а саме: сприяння підвищенню та вдосконаленню професійно-орієнтованих знань та умінь; освоювання методичних умінь та навичок щодо формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки.

У рамках елективного курсу студенти - майбутні викладачі познайомляться з розробленою технологією формування аналітико-рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки.

У рамках *коригувального напряму* робота має бути спрямована на осмислення, аналіз, рефлексію та корекцію своєї навчальної діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього викладача щодо формування аналітико-рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки.

Отже, можна дійти висновку, що технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності реалізовувалася за умови інтеграції знань, умінь, володінь як освітніх результатів аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача зміст професійної підготовки у межах дисциплін навчального плану державного галузевого стандарту.

За результатами формуючої роботи було проведено констатуюче-контрольний експеримент, під час якого використовувалася критериально-оцінна база. Результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Кількісні результати констатуюче-контрольного експерименту

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Критерії | Рівні сформованості | | |
| Базовий | Оптимальний | Просунутий |
| 1. | Мотиваційний | 10,6% | 62,8 % | 26,6% |
| 2. | Когнітивний | 14,8% | 49,8% | 35,4% |
| 3. | Діяльнісний | 9,0% | 27,4% | 63,6% |

Аналіз поданих у таблиці 2.2. та 2.4. даних свідчить про те, що відбулося підвищення рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності у майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що свідчить про доцільність використання запропонованого курсу у закладах вищої освіти.

**Висновки до другого розділу**

Практичне впровадження методики здійснювалося у вигляді технології, що є поетапним процесом формування аналітико-рефлексивної компетентності: *проєктно-діагностичний* - організація діагностики рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки та розкриття, реалізація особистісного досвіду майбутнього викладача; вибір та оптимізація методичних та дидактичних засобів, спрямованих на формування їх аналітико-рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки; *організаційно-діяльнісний* передбачав роботу у двох напрямках: перший напрямок – робота зі студентами – майбутніми викладачами щодо формування аналітико-рефлексивної компетентності через розробку та впровадження елективного курсу для студентів «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності у студентів» з формування аналітико-рефлексивної компетентності; *рефлексивно-оцінний* -коригування процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, вибудовування траєкторії розвитку аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної діяльності.

Результати констатуючого експерименту показали, що аналітико- рефлексивна компетентність у майбутнього викладача сформована в основному на низькому рівні. Це зумовило необхідність проведення констатуюче-контрольного експерименту, результати якого показали підвищення рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності у майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

**ВИСНОВКИ**

Ідея формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки сьогодні є більш ніж актуальною і знаходить непідробний інтерес у сучасних дослідників.

«Дослідження наголошують на важливості категорій «аналіз», «самоаналіз», «рефлексія» у майбутній професійній діяльності викладача, що обумовлює необхідність включення до процесу професійної підготовки майбутнього викладача аналітико-рефлексивної діяльності» [83, с.55], ступінь володіння якої характеризує рівень сформованості аналітико-рефлексивної компетентності.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що формування аналітико-рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього викладача можливе на основі поєднання системно–діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, інтегративного підходів.

Дане припущення зумовило вибір наступних завдань, розв’язання яких відбувалося у межах цього магістерського дослідження.

Першим завданням було обґрунтування змісту поняття «аналітико-рефлексивна компетентність майбутнього викладача». Вивчаючи значення понять «компетентність», «рефлексивна компетентність», «професійна компетентність», «аналітико-рефлексивна діяльність», «педагогічна технологія», «проєктування» ми змогли поетапно підійти до формулювання поняття «аналітико-рефлексивна компетентність».

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо «аналітико-рефлексивну компетентність майбутнього викладача як особистісну характеристику, що визначає рівень готовності, володіння та здійснення аналітико-рефлексивної діяльності у процесі вирішення професійних завдань у галузі педагогіки» [87,с.231]. За результатами проведеного теоретичного аналізу було виявлено сутність та зміст аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що сприяло визначенню її структури. Як основні структурні компоненти феномена, що вивчається, виділені: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний.

Друге завдання полягало у розробці методики формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки, що включає: цільовий, змістовний, процесуальний, критеріально-оцінний, результативний компоненти, що забезпечують можливість чіткішого уявлення цілеспрямованого процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Третім завданням було обґрунтування та експериментальним шляхом апробування використання технології формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки. Технологія формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача є практичним втіленням цільового призначення змісту аналітико- рефлексивної компетентності, а також виявлених педагогічних умов. Технологія представлена сукупністю педагогічних процедур, операцій та прийомів, спрямованих на підвищення рівня сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача та складається з трьох етапів: проєктно-діагностичного (діагностика сформованості рівнів компонентів аналітико-рефлексивної компетентності); організаційно-діяльнісного (впровадження у процес професійної освіти проєкту як дидактичного засобу та елективного курсу для студентів «Педагогічний та методичний супровід формування аналітико-рефлексивної компетентності»; рефлексивно-оцінного (коригування процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності, вибудовування траєкторії розвитку професійної діяльності, діагностика сформованості рівнів аналітико-рефлексивної компетентності).

Четверте завдання полягало в розробці критеріально-оціного апарату для визначення рівнів сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки. У процесі констатуючого експерименту виявлено та обґрунтовано критеріально-оцінний апарат сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки, що включає критерії та показники: мотиваційний (мотивація), когнітивний (повнота, глибина, гнучкість, системність усвідомленість знань), діяльнісний, а також рівні виразності індикаторів (базовий, оптимальний, просунутий).

Формуючий експеримент був спрямований на апробацію технології та педагогічних умов, якими нами виділені:

- розкриття та реалізація особистісного досвіду аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього викладача;

- включення когнітивних та конативних компонентів аналітико- рефлексивної діяльності майбутнього викладача у зміст професійної підготовки та забезпечення їх переведення в освітні результати.

- впровадження у процес професійної підготовки майбутнього викладача навчального проєкту як дидактичного засобу, спрямованого на формування їхньої аналітико-рефлексивної компетентності;

- вибудовування траєкторії розвитку аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі його професійної діяльності.

Результати випробування технології формування аналітико- рефлексивної компетентності майбутнього викладача у процесі професійної підготовки свідчать про позитивну динаміку її сформованості.

Аналіз результатів формуючого експерименту підтверджує обґрунтованість висунутого припущення про те, що технологія та педагогічні умови, що реалізуються в її рамках, сприяють позитивній динаміці сформованості аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача. Подана методика є теоретичною основою процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача у реальній професійній діяльності.

У той же час проведене дослідження не відображає всіх компонентів проблемного поля в аспекті формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача і не претендує на вичерпне вирішення всього кола відповідних проблем.

Перспективним напрямом подальшого дослідження процесу формування аналітико-рефлексивної компетентності майбутнього викладача можуть стати проблеми розвитку аналітико-рефлексивної компетентності професійної освіти різних рівнів в інших умовах та видах діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андрющенко О.О. До проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти»: збірник матеріалів (м. Харків, 04 груд. 2014 р.) Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. С. 12-15.

2. Андрющенко О.О. Зміст та особливості рефлексивних умінь вчителя початкових класів Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Ніжин, 17 жовт. 2019 р.) / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 16-19 с.

3. Андрющенко О.О. Методичні засади розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: навч.-метод. посібник. Запоріжжя : СТАТУС, 2019. 75 с.

4. Андрющенко О.О. Наукові погляди щодо визначення змісту поняття «рефлексивні вміння педагога». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2017. Вип. 55 (108). С. 80 – 86.

5. Андрющенко О.О. Наукові погляди щодо визначення сутності поняття «професійна педагогічна рефлексія». Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич : ДДПУ, 2016. № 10 (141). С. 141 – 145.

6. Андрющенко О.О. Оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів: рефлексивний аспект Матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»: електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Запоріжжя, 16-17 трав. 2019 р.). 2019. Вип. 4 (36) URL:https://drive.google.com/file/d/12tSIgRrXctDTl5X4pNa9ojnP78pBra7I/view

7. Андрющенко О.О. Педагогічна рефлексія як фактор професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»: електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Запоріжжя, 18-22 трав. 2017 р.). 2017. Вип. 1 (27) URL: https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQChHcDJuRVlRVVIza2c/view

8. Андрющенко О.О. Педагогічні умови розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної освіти. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 6 (93). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 6-15.

9. Андрющенко О.О. Рефлексивна діяльність вчителя початкових класів: етапи та механізми розвитку. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) #11 (51), 2019.

10. Андрющенко О.О. Рефлексивні вміння вчителя початкових класів: сутність і характеристика. Молодь і ринок. Щомісячний науковопедагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич : ДДПУ, 2018. №12 (167). С. 110–116.

11. Андрющенко О.О. Рефлексія як складова навчальної діяльності молодшого школяра Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»: електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Запоріжжя, 18-25 квіт. 2016 р.). 2016. Вип. 1 (23) URL: https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-lHb1ljSElvU3U2LU0/view

12. Андрющенко О.О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів Упровадження концепції Нової української початкової школи в Запорізькій області: перші кроки: колективна монографія / відп. ред. Т.Є. Гура; КЗ «ЗОІППО» ЗОР, КЗ «ДСШ I-III «Талант» ВРР ЗО. Запоріжжя: ФОП К.С. Советнікова, 2019. С. 82-99.

13. Андрющенко О.О. Сутність феномену «рефлексія» як міждисциплінарного поняття. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2015. Вип. 45 (98). С. 60 – 66.

14. Андрющенко О.О. Сутність феномену «рефлексивні вміння педагога». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С. 67 – 73.

15. Бех І. Д. Рефлексія у духовному "Я" особистості. Рідна школа. 2011. С. 9–14.

16. Білоконний С.П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики: автореф. …канд. пед. наук. Черкаси, 2011 23 с.

17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І гол.ред.В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

18. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. …д-ра пед.наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2015. 630 с.

19. Вітюк В.В Розвиток професійно-особистістих якостей вчителів –предметників у системі післядипломної освіти. Київ, 2000. 196 с.

20. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.

21. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч.посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

22. Герасимова О.І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 20 с.

23. Головіна О. Професійний розвиток вчителів: як це відбувається у Фінляндії. URL: https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-rozvytok-vchytelivyak-tse-vidbuvayetsya-u-finlyandiyi/ (Дата звернення: 01.08.2019).

24. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008, 278 с.

25. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

26. Гордуз Н.О. Інтерактивне навчання як засіб ефективного навчання вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти Івано-Франківськ: НАІР,2017. С. 45-50.

27. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ».2006. 332 с.

28. Гура Т.Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя : КПУ, 2013. 304 с.

28. Гура Т.Є. Рефлексивне середовище як складова розвивальної професійної освіти майбутніх психологів. Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики: международный межвузовский сборник научных работ. Запорожье : КПУ, 2008. Вып. 38. -123.

29. Гуссерль Е. Формальна і трансцендентальна логіка. Досвід критики логічного розуму. Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. Київ : Довіра, 1993. С. 48 – 81.

30. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти. Одеса, 2003. 263 с.

31. Закон України «Про вищу освіту». URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (Дата звернення: 01.08.2024).

32. Закон України про освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (Дата звернення: 01.08.2024).

33. Закон України про повну загальну середню освіту. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 22.05.2024).

34. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. … канд. пед. наук : Київ, 2002. 22 с.

35. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. Світло. 1996. № 1. С. 4–9.

36. Зязюн І.А. Педагогічна спрямованість – найголовніша характеристика майстерності А. С. Макаренка. Імідж сучасного педагога. 2008. № 1 – 2 (80–81). С. 5–7.

37. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. 2-е вид. перероб.і допов. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с

38. Ковальчук В.І. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід Освітня політика. 2015. URL: http://education-ua.org/ua/porivnyalnapedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij.(Дата звернення: 21.04.2024).

39. Легін В.Б. Формування рефлексивних умінь навчальної діяльності молодших школярів у процесі проєктної діяльності. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 20. С. 117–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\_2012\_20\_29

40. Лісіна Л.О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. 472 с

41. Лозенко А.П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Київ, 2010. 25 с.

42. Маковецька Н.В. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньооздоровлювальної діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Житомир, 2012. 41 с.

43. Максименко С.Д. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення. Психолог. 2005. № 1. с. 19–22.

44. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2012. 625 с.

45. Марусинець М.М. Професійна рефлексія вчителя початкових класів: зміст і структура. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 31. 2009. С. 109-117.

46 Мінь Шаовей. Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2017. №2. С. 62-67.

47. Мірошник О.Г. Концепція педагогічної рефлексії в психологічних дослідженнях. Психологія і особистість. 2016. № 2(1). С. 189-199.

48. Мірошник О.Г. Професійно-педагогічна рефлексія у вимірах основних сфер професійної активності вчителя. Психологія і особистість. 2015. №1 (7). С. 162-173.

49. Мукан Н.В. Професійний розвиток американських, британських та канадських педагогів: форми, методи, моделі / Навчальний посібник. Львів : «Растр-7», 2008. 64 с. 243

50. Національна стратегія розвитку освіти в України на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (дата звернення 03.04.2024).

51. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2009. 278 с.

52. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 9 – 22.

53. Олійник В.В. Впровадження оцінювання якості освіти (в рамках проєкту TEMPUS “Справедливе оцінювання”). Післядипломна освіта в Україні. 2006. № 2. С. 6–12.

54. Олійник В.В., Кириченко М.О., Отич М.О. та ін. Проблеми й перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України. Видавничий дім «Сам», 2017, С. 382-391.

55. Острянська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Полтава, 2002. 281 с.

56. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів. Управління школою. 2007. № 10 (166). С. 2– 16.

57. Палько Т.В. Психологічна програма розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Актуальні проблеми психології. 2014. Т1. Вип.41. С.163-168.

58. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пєхота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

59. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Слово, 2004. 616 с.

60. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 64–71.

61. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.

62. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань - 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/825/82566/011_Osvitni_ped_nauky_mahistr_17_06.pdf> (дата звернення 04.11.2024).

63. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\_975 (Дата звернення: 20.08.2024).

64. Савченко О.В. Психологія рефлексивної компетентності особистості: дис….д-ра псих. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Луцьк, 2016. 656 с..

65. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

66. Салберґ П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії. пер. з англ. А.Р. Шиян; наук. кер. Р.Б. Шиян. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 240 с.

67. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.

68. Сенчина Н.Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті : автореф. дис. … канд. пед. Наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 22 с.

69. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред.І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т.9. С.

70. Сущенко Л.О. Перспективні шляхи розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2016. Вип. 49 (102). С. 195 – 201.

71. Умінська А.П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук. Житомир, 2017. 21 с.

72. Черній А.Л. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до Нової української школи. Післядипломна освіта в Україні. 2018. №12. С. 40–43.

73. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2000. 199 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)**

Джеймса Крамбо і Леонарда Махолика

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал відповідно до ключа (див. табл. 1) та номерів запитань по субшкалах. Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) - полюсу її відсутності.

Характеристика шкал СЖО

Цілі в житті. Характеризує цілеспрямованість, наявність або відсутність у життя випробуваного цілей в майбутньому, які надають життю свідомість, спрямованість і тимчасову перспективу.

Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя. Визначає задоволеність своїм життям в сьогоденні, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого й наповненого сенсом. Зміст цієї шкали співпадає з поданням про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити.

Результативність життя або задоволеність самореалізацією. Вимірює задоволеність прожитого частиною життя, оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожите її частину.

Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя). Характеризує уявлення про себе як про сильну особистості, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями й уявленнями про її розумінні, контролювати події власного життя (Я-концепція).

Локус контролю – життя або керованість життя. Відображає переконаність в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, переконаність в тому, що життя людини підвладне свідомому контролю.

Перші три чинники утворюють смисложиттєві орієнтації: цілі в житті (майбутнє), насиченість життя (теперішнє) і задоволеність самореалізацією (минуле). Два останні фактори характеризують внутрішній локус контролю як загальне світоглядне переконання в тому, що контроль можливий, і власну здатність здійснювати такий контроль.

Інтерпретація результатів

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ключ 1 | Ключ 2 | Ключ 3 | Ключ 4 | Ключ 5 | Ключ 6 | Ключ 7 | Ключ 8 | Ключ 9 | Ключ 10 |
| 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) |
| Ключ 11 | Ключ 12 | Ключ 13 | Ключ 14 | Ключ 15 | Ключ 16 | Ключ 17 | Ключ 18 | Ключ 19 | Ключ 20 |
| 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (1)  2 – (2)  1 – (3)  0 – (4)  1 – (5)  2 – (6)  3 – (7) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) | 3 – (7)  2 – (6)  1 – (5)  0 – (4)  1 – (3)  2 – (2)  3 – (1) |

Підрахунок балів по субшкалах:

Субшкала 1 (цілі) – 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процес) – 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала З (результат) – 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контролю - Я) – 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контролю – життя) – 7, 10, 11, 14, 18, 19. Загальний показник – сума результатів всіх 20 пунктів.

Опитувальник

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Твердження** | **Шкала** | **Твердження** |
| 1 | Зазвичай мені дуже  нудно | 3 2 1 0 1 2 3 | Зазвичай я сповнений  енергії |
| 2 | Життя здається мені  завжди хвилюючим і захоплюючим | 3 2 1 0 1 2 3 | Життя здається мені  абсолютно спокійним і рутинним |
| 3 | У житті я не маю певних  цілей та намірів | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я маю дуже ясні цілі  та наміри |
| 4 | Моє життя видається мені вкрай безглуздим і  безцільним | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя видається мені цілком осмисленим і  цілеспрямованим |
| 5 | Кожен день здається мені  завжди новим та несхожим на інші | 3 2 1 0 1 2 3 | Кожен день здається мені схожим на всі інші |
| 6 | Коли я піду на пенсію, займуся цікавими речами, якими завжди  мріяв зайнятися | 3 2 1 0 1 2 3 | Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами |
| 7 | Моє життя склалося саме  так, як я мріяв | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя склалося зовсім  не так, як я мріяв |
| 8 | Я не досяг успіхів у  здійсненні своїх життєвих планів | 3 2 1 0 1 2 3 | Я здійснив багато з того, що було заплановано мною |
| 9 | Моє життя порожнє і  нецікаве | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя наповнене  цікавими справами |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 10 | Якби мені довелося підбивати сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було  цілком осмисленим | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби мені довелося підбивати сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало  сенсу |
| 11 | Якби я міг вибирати, то я  б попароїв своє життя зовсім інакше | 3 2 1 0 1 2 3 | Якби я міг вибирати, то я прожив би життя ще раз так само, як живу зараз |
| 12 | Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене в регіон і занепокоєння | 3 2 1 0 1 2 3 | Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і  розгубленості |
| 13 | Я людина дуже  обов'язкова | 3 2 1 0 1 2 3 | Я людина зовсім не  обов'язкова |
| 14 | Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним  бажанням | 3 2 1 0 1 2 3 | Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив природних здібностей та  обставин. |
| 15 | Я напевно можу назвати  себе цілеспрямованою людиною | 3 2 1 0 1 2 3 | Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною |
| 16 | У житті я ще не знайшов  свого покликання і ясних цілей. | 3 2 1 0 1 2 3 | У житті я знайшов своє покликання та цілі |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 17 | Мої життєві погляди ще  не визначились | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої життєві погляди цілком  визначились |
| 18 | Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання та цікаві цілі  в житті | 3 2 1 0 1 2 3 | Я навряд чи здатний знайти покликання та цікаві цілі в житті |
| 19 | Моє життя в моїх руках, і я сам керую нею | 3 2 1 0 1 2 3 | Моє життя не підвладне мені, і воно керується  зовнішніми подіями |
| 20 | Мої повсякденні справи приносять мені задоволення та  задоволення | 3 2 1 0 1 2 3 | Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності та  переживання |

Додаток Б

**Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху**

Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь «так» або «ні».

*Тестовий матеріал (питання) опитувальника Елерса*

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкладати на потім.

2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.

3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.

4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.

5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.

6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.

7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.

8. Я доброзичливіший за інших.

9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.

10. У процесі роботи я потребую невеликі паузи для відпочинку.

11. Старанність - це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.

13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.

15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.

16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.

17. На моєму честолюбстві легко зіграти.

18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.

22. У житті небагато речей важливіше грошей.

23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.

28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.

29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.

30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.

31. Іноді друзі вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.

33. Протидіяти волі керівника безглуздо.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.

36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.

38. Не доводжу до кінця багато, за що беруся.

39. Заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Не заздрю тим, хто прагне до влади.

41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

*Ключ опитувальника Т. Елерса. Розрахунок значень.*

По 1 балу нараховується за відповідь "так" на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41

і "ні" - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

*Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса):*

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бал - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Додаток В

**Анкета виявлення здатністю до саморозвитку і рефлексії**

Інструкція. Ви маєте дати відповіді на кілька тверджень опитувальника.

1. - абсолютно неправильно;

2. - неправильно;

3. - швидше неправильно;

4. – не знаю;

5. - швидше за все правильно;

6. - вірно;

7. - абсолютно правильно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.

2. Коли мене раптом про щось запитають, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Здійснивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав плану.

12. Я волію діяти, а не міркувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я покручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Іноді я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я насамперед починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене буває конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують оточуючі.

22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки та почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали з питань №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15,

18, 19, 20, 22, 24, 25 і додайте суму інверсованих балів. 7, 8, 12, 13,

16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати:

Проставлений бал 7 6 5 4 3 2 1

Інверсований бал 1 2 3 4 5 6 7

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Проставлений бал | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Інверсований бал | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Переведіть бали до стін за таблицею:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Бали | до  99 | 100 | 101 –  107 | 108 –  113 | 114 –  122 | 123 –  130 | 131 –  139 | 140 –  147 | 148 –  156 | 157 –  171 | 172 та  вище |
| Стіни | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |