

вчителі повинні зважати на теоретичні/практичні напрацювання психології та спрямовувати свої зусилля не на статево розмежування та обмеження особистості учнів, а, навпаки, на згладжування суперечностей та гармонійний, цілісний розвиток особистості, вільної від статевої упередженості. Це можливо лише, якщо вчителі зуміють врівноважити свої знання, досвід, уміння з досягненнями гендерної теорії в педагогіці. Вказати шляхи цього з'єднання і потрібно на курсах підвищення кваліфікації освітніх працівників. На нашу думку, розробка програм з гендерної педагогіки та їхнє нормативне уведення до програм курсів підвищення кваліфікації педагогів має стати невід'ємною складовою формування та ствердження вітчизняної системи безперервної педагогічної освіти задля її демократизації та інтерпретації зі світовим освітнім простором.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берестнева О. Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов: Автореф. дис. на ... доктора технических наук: спец.: 05.13.01 — Системный анализ, управление и обработка информации (отрасль: информация и информационные системы) / Ольга Григорьевна Берестнева / Томск, 2007. — 42 с.
2. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна дискримінація в освіті // — Режим доступу: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1200305760-2008.01.14>
3. Заваржин С. А., Назарова М. В. Гендерный подход в профессиональной подготовке педагога / Заваржин С. А., Назаров М. В.: Материалы Международной научно-практической конференции [«Классическая дидактика и современное образование»], (23–24 октября, 2007 г.) — Режим доступу: [http://lerner.edu3000.ru/Wladimir\\_biblos/Zavragin\\_Nazarova\\_1.htm](http://lerner.edu3000.ru/Wladimir_biblos/Zavragin_Nazarova_1.htm)
4. Кікінежді О. М., Кізь О. Б., Вихор С. Т. Проблема формування гендерної компетенції у майбутніх педагогів (з досвіду роботи Центру гендерних студій ТНПУ ім. В.Гнатюка) // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). — Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 27–29
5. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: Навч. посібник. — Тернопіль: Джура, 2005. — 440 с.
6. Рожкова С. В., Мошненко В. В. Гендерная компетенция педагога: Материалы Международной научно-практической Интернет-конференции [«Преподаватель высшей школы в XXI веке»], (Ростов, 15 декабря 2007 г. — 31 марта 2008 г.). — Ростов: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2008. — Режим доступу: <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/16.doc>
7. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [Укл. Пустовіт Л. О. та ін.]. — К.: Довіра, 2000. — 1018 с.
8. Темкина А. А. Феминизм: Запад и Россия / А. Темкина // Преображение. — 1995. — № 3. — С. 5–17.
9. Штыльова Л. В. Становление гендерного подхода в высшем педагогическом образовании / Л. В. Штыльова: материалы Международной конференции [«Гендер как инструмент познания и преобразования общества»], (Москва, 4–5 апреля 2005 г.) / РАН, МЦГИ, Ин-т социально-экономических проблем народонаселения. — М.: РОО МЦГИ при участии ООО «Солтэкс», 2006. — С. 226–233.
10. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований. — М., 2001. — С. 93–111.

Лариса ШАНДРУК

#### РЕФЛЕКСИВНО-ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОШУКИ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ

*У статті розглядається проблема формування рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя. Пропонуються принципи побудови відповідної педагогічної технології та умови їх реалізації.*

Професійне становлення майбутнього вчителя — творчий процес, активним суб'єктом якого є студент. Важливе місце у цьому процесі займає не лише особистісне осмислення, а й конструювання ним власного професійного шляху. Це передбачає формування здатності майбутнього вчителя до смислоутворення і пошуку способів реалізації досягнутих сутнісних смислів. Провідну роль у такому процесі смислогенези відіграють рефлексивні механізми, що

зумовлює доцільність дослідження феномена рефлексивно-інноваційного потенціалу особистості.

Отож, **метою статті** постає з'ясування сутнісного змісту рефлексивної зумовленості професійного самовизначення студента. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- розкриття сутності існуючих теоретичних моделей рефлексивного механізму;
- побудова авторської типології рефлексії на основі аналізу існуючих теоретичних досліджень феномена в сучасній психології;
- теоретичне обґрунтування принципів побудови педагогічної технології розвитку рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя.

Вивчення проблеми рефлексії розпочалось порівняно недавно, приблизно з другої половини ХХ ст. Філософські трактування поняття рефлексії можуть бути представлені наступним чином:

- можливість розуму спрямовувати свій «погляд» на себе;
- мислення про мислення;
- аналіз знань з метою отримання нових знань;
- самоспостереження за станом розуму або душі;
- вихід із поглинання життєдіяльністю;
- дослідницький процес особистісного самоспоглядання [6, 62].

В зарубіжній психології дослідження феномену рефлексії та її методичних прийомів розпочав А. Буземан, який суб'єктифікував семантичне поле досліджуваного поняття у когнітивно-поведінковому руслі [5, 72]. Згідно з ним рефлексія розглядається як здатність суб'єкта до здійснення вибору у спеціально створених умовах, коли можливі альтернативи (С. Мессер, Ф. Зібельман та ін.), а також при вивченні уявлень про внутрішній світ партнера із взаємодії (В. Лефевр).

Подальшого розвитку означена проблема набула у 20-х роках минулого століття у працях Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, де рефлексія розглядалась як один з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, передусім її найвищої форми — самоосмислення [4]. Після сумнозвісної «розправи» тоталітарної влади з представниками вітчизняної рефлексології (О. Залужним, Я. Чепігою та ін.) відродження інтересу до цехової проблематики спостерігається на межі 1960–1970-х рр. (Г. Щедровицький, Н. Алексєєв, В. Лефевр, Ю. Кулюткін, В. Давидов, І. Семенов та ін.).

На початку 1980-х рр. вченими-психологами було створено дві моделі рефлексивного механізму: нормативно-діяльнісна та особистісно-смилова. Згідно з першою моделлю рефлексія тлумачиться як інтелектуальна діяльність, спрямована на встановлення зв'язків між об'єктами (М. Алексєєв), шляхом рефлексивного виходу у континуум (Г. Щедровицький).

У другій моделі рефлексія розуміється як переосмислення цілісним Я змісту своєї свідомості у проблемно-конфліктній ситуації [4; 5; 7;]. Така ситуація супроводжується переживанням суб'єктом суперечностей між формами власної поведінки і тими вимогами, які до нього висуває ця ситуація. Особистісно-смиловий механізм вказаної ситуації описується як послідовна зміна типів становлення Я: репродуктивного, регресивного, прогресивного та продуктивного [4, 35–42; 5].

Аналіз досліджень вказаних вище науковців дає підстави розглядати рефлексію у п'яти основних аспектах: комунікативному, кооперативному, особистісному (ретроспективному, ситуативному, перспективному), інтелектуальному (екстенсивному, інтенсивному) і синтетичному (екзистенціальному, культурному, духовному).

Компаративний аналіз рефлексологічних концепцій І. Байера, І. Семенова і С. Степанова з власними спорадичними спостереженнями уможливили виявлення цікавої закономірності: зумовленості означеними аспектами рефлексивно-інноваційного потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Суть цього феномена визначає ідея діалектичної єдності особистісного і професійного самовираження, висунута Ю. Репецьким [1, 71; 2, 23]. Змістову характеристику рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя, як виявило наше дослідження, становлять такі показники:

- суб'єктивна еталонна модель педагога-професіонала;
- мотиви педагогічної діяльності;
- самооцінка професійно значущих якостей;
- особливості професійних планів педагогічної самореалізації.

Визначальною змінною рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя є його здатність до активізації процесу професійного самовираження через культивування різних аспектів рефлексії.

Досліджувана нами педагогічна технологія розвитку здатності майбутніх педагогів до рефлексії включає рефлексивно-ігрову методику (інноваційні, організаційно-діяльнісні, організаційно-мисленнєві та організаційно-навчальні ігри), а також різні види соціально-психологічного тренінгу.

Як відомо, проблема інноваційної гри розглядалася у дослідженнях М. Алексеєва, О. Анісімова, Ю. Громико, В. Давидова, Г. Щедровицького, А. Тюкова та ін. Вивчення праць цих вчених дозволило нам визначити принципи організації інноваційної гри, а саме:

- системності, тобто програмування гри як цілісної системи педагогічної діяльності та взаємодії;
- колективної відповідальності, тобто відповідальності за хід і результати гри групи консультантів;
- самочинності, що полягає у праві викладача-керівника гри приймати рішення, визначаючи її організацію впродовж ігрового періоду;
- самопрограмування, яке здійснюється на початку гри викладачем, а в кінці гри — студентами;
- саморозвитку, тобто відповідно до ситуації і з орієнтацією на пошук нових засобів, форм діяльності і взаємодії;
- контрольованої роботи на засадах конкурсності, конкурентності та інших видів взаємодії груп;
- розвивального навчання, що, як відомо, орієнтує студентів не на розширення обсягу знань, а на освоєння проблемних ситуацій в ході реалізації перспективних стратегій учіння.

Як показало наше дослідження, ці принципи забезпечують ефективність ігор рефлексії. Утім, при проектуванні і проведенні організаційно-діяльнісних ігор ігрові елементи використовуються менше, тобто реалізація цього методу вибудовується на основі процесу нормативної інтенсифікації інтелектуальної діяльності всіх її учасників і спрямована на отримання інноваційного інтелектуального продукту.

В зв'язку з цим педагогічну доцільність виявило звернення основної уваги на методологічно правильне нормування та організацію процесу мислення майбутніх учителів. Тому пошук ними інноваційних шляхів рефлексії педагогічної діяльності, на нашу думку, варто здійснювати за допомогою «виходу» з неї і відмежованого аналізу перешкод, котрі заважають досягнути найвищого результату. Це дає підстави для епістемологічного корегування апперцепції студентів і створення проблемної ситуації майєвтичного учіння. У процесі майєвтичного діалогу студенти залучаються як до активної навчально-співбуттєвої діяльності, так і до її рефлексії, критики й «арбітражної перебудови». Викладач-методист, організатор гри приймає участь у всіх стадіях ігрових процесів і сприяє їх наближенню до професійно означених форм. Така організація пошукової активності дає змогу подолати традиційну логіку вирішення проблеми і в ході каузальної атрибуції вийти на рівень трансцендентальної рефлексії.

У процесі дослідження ми переконались і в ефективності розвитку рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя засобами соціально-психологічного тренінгу. В контексті навчально-співбуттєвої діяльності ми розглядаємо його з погляду двох основних підходів, які принципово відрізняються своїми цілями. По-перше, тренінгу, спрямованого на розвиток спеціальних умінь (зокрема, тренінг ділового спілкування), а по-друге — тренінгу сензитивності, спрямованого на поглиблення рефлексивного досвіду (проживання та аналізу дидактичної ситуації). Головним завданням першого виду тренінгу є передбачення розвитку конкретних рефлексивних умінь. У другому виді тренінгу основною метою стає особистісне

становлення майбутнього вчителя, результатом якого неодмінно виступає рівень адекватності сприйняття себе, партнера по спілкуванню, ситуації спілкування загалом.

Окрім перелічених методів формування рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя, оптимальними з точки зору культивування рефлексії і рефлексивних механізмів його мислення виявились інтенсивно-інноваційні методи, створені на основі рефлексивної психології і педагогіки співпраці (І. Семенов, С. Степанов) та основані на цінностях гуманістичного підходу і гуманітарно-культурологічної методологічної орієнтації. Означені методи забезпечують можливість цілісного осмислення і переосмислення глибоких особистісних, соціальних і професійних стереотипів. Тому, в процесі рефлексивної практики ними зумовлено враховування суб'єктивної цінності того, що реально становить мету життєдіяльності майбутнього педагога.

Застосування інтенсивно-інноваційних методів розвитку рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя ми орієнтували на принципове положення, згідно з яким функціонування і відтворення рефлексивності здійснюється у взаємодії майбутніх вчителів як носіїв рефлексії не лише організованої (ігоререфлексивів або рефлектопрактиків), а й стихійної. При цьому будь-який результат інтелектуального пошуку сприймається не як кінцевий і закритий, а переноситься на розгортання творчого, нескінченного процесу самостановлення особистості, результатом якого є початок іншого процесу (наприклад, наступного кола обговорення, переінтерпретації проблеми і т. д.)

Розробка педагогічної технології розвитку рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя (ігоререфлексивів, соціально-психологічного тренінгу, інтенсивно-інноваційних методів) виявила, що основною умовою досягнення необхідного результату є створення рефлексивного середовища, яке сприяє культивуванню рефлексії і розвитку рефлексивних здібностей (здатності до інтра- і репреспективного аналізу, каузальної атрибутивності, трансцендентальної рефлексії). В мисленні — це наявність проблемно-конфліктної ситуації, в діяльності — установка на кооперування, а не на конкуренцію, і в спілкуванні — забезпечення доступності власного досвіду суб'єкта для рефлексії іншого і, навпаки, відкриття досвіду іншого для себе.

Рефлексивне середовище, як підтверджують спостереження, пов'язане з відкриттям для осмислення і переосмислення всіх компонентів діяльності майбутнього вчителя: предметно-інтелектуального, організаційно-регулятивного, комунікативно-кооперативного, особистісно-мотиваційного. Вона відкриває можливе поле для усвідомленого вибору перспектив щодо цінностей, форм, цілей і засобів самореалізації і саморозвитку, дає можливість виробити унікальний спосіб життєтворчості, випробувати його, виявити конструктивний потенціал і перенести зі сфери, заданих педагогічних умов ігоререфлексивів в інші сфери життя [1, 56].

Нами було визначено основні принципи організації рефлексивного середовища. Серед них:

- співвідношення ситуацій ігоререфлексивів з реальною освітньою практикою, що передбачає певний організований процес професійної діяльності з метою активізації рефлексивної здатності і забезпечення максимально ефективного перенесення отриманого рефлексивного досвіду в освітню сферу;
- нівелювання статусних бар'єрів, що дозволяє вийти за межі формального спілкування і дає можливість для генерування нових, інноваційних ідей (з уникненням критики і покарання за помилку);
- взаємодоповнення і взаєморозвиток інтересів кожного майбутнього вчителя, що сприяє шанобливому «вслухуванню» один в одного, розвитку здатності акумулювати не лише свій особистий досвід, а й досягнення всієї групи, розширюючи простір для саморозвитку як особистісно, так і професійно;
- збереження єдності проблемно-смыслового поля, що організує змістовний простір ігоререфлексивів з урахуванням існуючих у майбутнього вчителя реальних актуальних проблем;
- забезпечення цілісності рефлексивної сфери, що створює сприятливий психологічний клімат, дає змогу кожному студенту розкритися і максимально збагатити свій творчий потенціал;

• організація спеціальних рефлексивних процедур з метою актуалізації рефлексивних здібностей і здійснення максимально ефективного руху в розвитку рефлексивно-інноваційного потенціалу майбутнього вчителя.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що організація ситуації співтворчого пошуку, принциповою непередбачуваності результату рефлексивного процесу, невизначеності шляхів його досягнення призводить до цілісної активізації особистості, спонукає до творчого дослідження освітнього і педагогічного досвіду, самопізнання і саморозвитку майбутнього вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Репецкий Ю. А. Рефлексивно-творческая среда как средство личностного самоопределения в процессе профессионализации / Ю. А. Репецкий и др. // Личностная ориентация непрерывного образования: Теория и практика. — Волгоград: Изд-во Волгоград. ун-та, 1994. — С. 68–93.
2. Репецкий Ю. А. Рефлексивная активизация личностного и профессионального самоопределения менеджеров / Ю. А. Репецкий, И. Н.ч Семенов // Эффективный менеджмент: психолого-акмеологические аспекты. Ч. 1. — М.: ИРПТиГО, 1996. — С. 19–27.
3. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления и личности в образовании и управлении / И. Н. Семенов, Г. И. Давыдова, Т. Г. Болдина и др. — М.: ИРПТиГО, 2003. — С. 11–32.
4. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 35–42.
5. Семенов И. Н. Рефлексивная психология творчества: Концепции, Экспериментатика, практика / И. Н. Семенов // Психология: Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2. — № 4. — С. 63–73.
6. Семенов И. Н. Междисциплинарное взаимодействие московской и петербургской научных школ психологии творчества и рефлексии / И. Н. Семенов // Психология перед выбором будущего. — М.: ИРПТиГО, 2006. — С. 61–64.
7. Степанов, С. Ю. Рефлексивно-инновационный процесс: Модель и метод изучения / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Психология творчества: общая, дифференциальная и прикладная / Под. ред. Я. А. Пономарева. — М.: Психология, 1990. — С. 22–41.

Ірина ЗАКІР'ЯНОВА, Любов МИХАЙЛЮК

### ПРОБЛЕМА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ (КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД)

*В статті наведено огляд найбільш ефективніших шляхів психологічного впливу на особистість майбутнього учителя з метою переорієнтування його на гуманістичну парадигму у викладанні і розкритті своєї творчої індивідуальності.*

Сьогодні, коли традиційна система педагогічної освіти, орієнтована на підготовку фахівців із певних предметів, виявляється надто інерційною, нездатною задовольняти запити сучасної педагогічної практики, особливо гостро відчувається потреба у конструюванні нетрадиційних дидактичних моделей, розробці та пошуку нових форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Вийшли з друку ґрунтовні праці, присвячені проблемам пов'язаним із конструюванням. Найбільш вагомими, на нашу думку, є лекції з естетики М. К. Мамардашвілі, книга П. Бергера і Т. Лукмана [1], колективна монографія «Личность, культура, этнос» (М., 2001.)

П. Бергер і Т. Лукман визначивши первинну і вторинну соціалізацію («Первинна соціалізація — це та перша соціалізація, якій індивід піддається в дитинстві й завдяки якій він стає членом суспільства. Вторинна соціалізація — це кожен наступний процес, що дозволяє вже соціалізованому індивідові входити в нові сектори об'єктивного світу його суспільства» [1, 213]), показують їх залежність від вміння конструювати дійсність, розвиненого в значимих інших на етапі первинної соціалізації, і в індивіда — на етапі соціалізації вторинної. Конструювання відбувається у таких сферах:

1) у сфері мови, що засвоюється і засвоєння якої є необхідною умовою для оволодіння більше складними структурами;

2) в галузі мотиваційних й інтерпретаційних схем, які засвоюються разом із мовою й дозволяють суб'єктові «вірно» орієнтуватися в «вірному» світі власної культури;