

Міністерство освіти і науки України  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Кафедра професійної освіти та технологій  
сіськогосподарського виробництва

## МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Тема: **«ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ  
В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ»**

**Виконала:**

**Запорожець Яніна Олексіївна,**

спеціальність: 015 Професійна освіта  
(Аграрне виробництво, переробка  
сіськогосподарської продукції та  
харчові технології)

**Науковий керівник:**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Самусь Т. В.**

Допущено до захисту

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 р.

**Завідувач кафедри**

кандидат педагогічних наук,

доц. Самусь Т. В. \_\_\_\_\_

(підпис)

Дата захисту: «\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 р.

Оцінка \_\_\_\_\_

Підписи членів ЕК:

\_\_\_\_\_ Самусь Т. В.

\_\_\_\_\_ Вовк Б. І.

\_\_\_\_\_ Маринченко Є. О.

**Анотація:** У магістерській роботі досліджено теоретико-методологічні засади формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання в процесі педагогічної практики.

Визначено сутність ключових понять дослідження: «рефлексія», «рефлексивна діяльність», «рефлексійні уміння». Охарактеризовано критерії і показники рівнів сформованості рефлексивних умінь (початковий, середній, достатній, високий).

Розроблено й експериментально перевірено педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання в процесі педагогічної практики. А саме: мотивація до здійснення рефлексивної діяльності; організація керівництва педпрактикою з урахуванням вимог сьогодення; активізація аналітичної діяльності студентів-практикантів; врахування індивідуальних особливостей студентів; вивчення й досвіду викладачів спецпредметів та майстрів виробничого навчання.

Розроблено методичні рекомендації для формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивні уміння, майбутній педагог професійного навчання, педагогічна практика, професійна підготовка.

**Abstract.** The theoretical and methodological foundations of the formation of reflective skills of future teachers of professional education in the process of pedagogical practice were investigated in the master's thesis.

The essence of the key concepts of the research is determined: "reflection", "reflective activity", "reflective skills". The criteria and indicators of the levels of formation of reflective skills (initial, average, sufficient, high) are characterized.

Pedagogical conditions for the formation of reflective skills of future teachers of professional training in the process of pedagogical practice were developed and experimentally verified. Namely: motivation to perform reflective activities; organization of pedagogic practice management taking into account today's requirements; intensification of the analytical activity of trainee students;

consideration of individual characteristics of students; study and experience of teachers of special subjects and masters of industrial training.

Methodological recommendations have been developed for the formation of reflective skills of future teachers of professional education.

**Keywords:** reflection, reflective skills, future vocational training teacher, pedagogical practice, professional training.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	11
1.1.    Сутність і зміст поняття «рефлексивні вміння».....	11
1.2.    Структурні компоненти та критерії вияву рефлексивних умінь як важливого показника готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності.....	20
<b>Розділ 2. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	27
2.1.    Можливості педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.....	27
2.2.    Педагогічні умови організації педпрактики як засобу формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.....	38
<b>Розділ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	46
3.1.    Дослідження рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.....	46
3.2.    Дослідно-експериментальна програма формування рефлексивних умінь студентів засобами педагогічної практики.....	56
3.3.    Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи з формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів у процесі педпрактики.....	59
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	82
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	85
<b>ДОДАТКИ</b> .....	94

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Головною цінністю освіти на сучасному етапі є розвиток у людини потреби й можливості вийти за межі досліджуваного, здатності самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Це спонукає педагогічні навчальні заклади до пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та викликає необхідність формування у них рефлексивних умінь, що найбільшою мірою дозволяє аналізувати рівень особистісного зростання та власної професійної діяльності. Концептуальні засади змісту й організації підготовки педагогічних кадрів ґрунтуються на положеннях Законів України «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державної програми «Концепція педагогічної освіти», Концепції національного виховання студентської молоді, Болонської декларації Євросоюзу.

Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дистервег, Я. Коменський та ін.) та вітчизняної (А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки.

Сучасна навчальний заклад чекає фахівця, здатного на високому рівні організувати освітній процес, самостійно генерувати і втілювати нові технології навчання й виховання, вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над самовдосконаленням.

Концептуальні засади педагогіки вищої школи досліджені А. Алексюком, О. Безпальком, І. Зязюном, Л. Кондрашовою, А. Кузьмінським, В. Лозовою, В. Сластьоніним та ін. У низці наукових робіт висвітлено такі аспекти: методологічні основи ступеневої підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, М. Солдатенко та ін.); психологічний аспект

професійного розвитку педагога (Г. Акопов, І. Бех, Л. Туріщева, В. Семиченко та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів професійного навчання (В. Бондар, О. Біда, О. Газман, Н. Гузій, О. Гура, П. Гусак, М. Євтух, О. Савченко та ін.).

Ряд науковців присвятили свої дослідження формуванню у студентів окремих складників компетентності: психологічної та педагогічної компетенцій (О. Глузман, Л. Карпова, А. Радченко, М. Степко, Н. Тарасенкова та ін.); природничо-наукової (О. Савченко); комунікативної та лінгвоестетичної (Т.Симоненко) й методичної компетенцій учителів-словесників (О. Семенов); прогностичного компонента професійної діяльності (В. Демидова).

Проблема готовності до педагогічної діяльності та освітньо-виховної роботи стала предметом наукових розвідок А. Капської, О. Киричук, А. Маркової, Р. Хмельюк, О. Цокур, та ін.). Особливості розвитку творчої особистості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки вивчали В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Мільто, Н. Посталюк, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.

Різні напрями практичної підготовки педагогів професійного навчання досліджували О. Абдулліна, В. Горленко, Н. Загрязкіна, Л. Хомич та ін. Уявлення про організацію педагогічної практики в умовах сьогодення увиразнюють наукові дослідження, в яких розвиваються загальні питання організації педагогічної практики (О. Біда, В. Ковальова, О. Лешер, О. Матвієнко, І. Мороз, М. Сметанський, І. Харламов, І. Шапошнікова, В. Шахов та ін.); готовність майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної практики (Л. Кондрашова, В. Майборода, Г. Нагорна, Г. Штельмах, та ін.); удосконалення педагогічної практики в умовах нових технологій навчання (М. Кільколик, Г. Кіт, М. Козій, О. Пехота та ін.); педагогічна практика як форма інтеграції освітнього процесу (О. Кузьміна, С. Ніколаєва, Л. Пшенична та ін.); розвиток педагогічних здібностей та вмінь студентів у процесі педагогічної практики (О. Дубасенюк, М. Коноваленко, В. Паламарчук та ін.); особливості педагогічної практики у

системі ступеневої підготовки фахівців (Т. Завгородня, Л. Машкіна, М. Шкіль та ін.); оцінювання педагогічної практики за кредитно-модульною системою (Г. Марченко, Г. Шулдик та ін.).

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів (Б. Ананьєв, А. Брушлінський, В. Буряк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Киричук, В. Серіков, А. Хуторський, П. Щербань та ін.) обґрунтовано основні положення щодо підготовки нової генерації педагогічних кадрів, здатних до самоактуалізації, самореалізації, самоефективності, саморефлексії, самовдосконалення. Окремі аспекти знайшли висвітлення у дисертаційних дослідженнях О. Бугрій, Т. Вахрушевої, Н. Гузій, В. Луценко, О. Малихіна, В. Шахова й багатьох інших учених.

Загальну характеристику рефлексії як виду діяльності знаходимо у роботах Л. Виготського, Г. Костюка, В. Рибалка, С. Рубінштейна, О. Скрипченка; рефлексію як психічне новоутворення розглядають А. Захарова, Ю. Кулюткін, В. Маралов, З. Мірошник та ін.; особистісну рефлексію вважають важливим корекційним механізмом І. Булах, А. Виногородський, Л. Гапоненко; педагогічній рефлексії присвячено роботи Б. Вульфова, Л. Карпової, В. Матаєвої, О. Остапчук, О. Пометун, М. Солдатенка, Р. Тура, а організації поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ЗВО – І. Осадченко. Молоді науковці досліджують шляхи розвитку рефлексії майбутнього педагога початкової школи у контексті соціалізації (І. Архіпова) та комунікативної діяльності (Т. Грітченко), як основу підготовки фахівця до забезпечення наступності між дошкіллям та початковою школою (Є. Дехтяр).

Ураховуючи незаперечну цінність здобутків учених, зазначимо, що питання формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання не знайшло до цього часу ґрунтовного висвітлення. Відсутнє чітке визначення поняття «рефлексивні вміння»; не створено загальноприйнятого переліку умінь цього складного особистісного утворення; не однозначно виявлено механізм його формування у навчально-виховному процесі

педуніверситету та не вказано умови, які підвищують ефективність формування рефлексивних умінь; не визначено роль педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь студентів, хоча саме вона створює умови, за яких майбутній фахівець має змогу безпосередньо доторкнутися до педагогічної праці, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи з учнями, визначати шляхи професійного самовиховання на основі самопізнання, самоаналізу, самоосвіти тощо.

Актуальність проблеми дослідження, недостатня обґрунтованість вище викладених підходів зумовила вибір теми дослідження: **«Формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання в процесі педагогічної практики».**

**Мета дослідження** полягала у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання в процесі педагогічної практики.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. На основі аналізу й узагальнення наукової літератури визначити понятійно-термінологічний апарат дослідження та основні підходи до розв'язання проблеми формування рефлексивних умінь на теоретичному та практичному рівнях.

2. Визначити структурні компоненти рефлексивних умінь, обґрунтувати критерії й показники рівнів їх сформованості у майбутніх педагогів професійного навчання.

3. Визначити й експериментально перевірити педагогічні умови організації педагогічної практики з метою формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

4. Підготувати методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо формування рефлексивних умінь студентів під час педагогічної практики.

**Об'єктом** дослідження виступає професійна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у закладі вищої освіти.

**Предметом** є педагогічні умови, які забезпечують ефективність

педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

**Методи дослідження:** Для досягнення мети, реалізації завдань дослідження були використані такі методи:

а) *теоретичні*: вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної, нормативно-методичної документації для студентів-практикантів; метод теоретичного аналізу та синтезу на всіх етапах дослідження, результати якого були використані для визначення місця й ролі педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; обґрунтування сутності, змісту, показників та рівнів сформованості рефлексивних умінь; метод моделювання для розробки й обґрунтування моделі організації педагогічної практики та виявлення педагогічних умов, які сприяють формуванню рефлексивних умінь студентів; педагогічної діагностики для підвищення ефективності програми формування рефлексивних умінь студентів-практикантів;

б) *емпіричні*: метод анкетування (для педагогів – з метою з'ясування їхнього ставлення до проблеми формування рефлексивних – умінь у студентів педуніверситету, для студентів – з метою виявлення розуміння ними важливості рефлексивних умінь для практичної професійної діяльності); метод самоаналізу й самооцінки для визначення рівнів сформованості рефлексивних умінь у студентів; метод експертної оцінки, що використовувався для виявлення результативності педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх педагогів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для визначення стану досліджуваного явища у вузівській практиці;

в) *методи математичної статистики*: методи якісної і кількісної обробки експериментальних даних, які підтвердили ефективність запропонованої моделі організації педагогічної практики і програми формування рефлексивних умінь, достовірність дослідно-експериментальної роботи.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати

дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня:

*II Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика» (Глухів, 2024 р.), VI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (Глухів, 2024 р.), VIII Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти» (Тернопіль, 2024 р.), Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід» (Біла Церква, 2024 р.), VIII Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2024 р.);*

*Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та інновації професійної і технологічної освіти: реалії, досвід, перспективи» (Чернігів, 2023 р.), XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2024 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та інновації професійної і технологічної освіти: реалії, досвід, перспективи» (Чернігів, 2024 р.).*

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (75 найменувань) та 10 додатків. Загальний обсяг роботи становить 117 сторінок, із яких основного тексту – 94 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

### 1.1. Сутність і зміст поняття «рефлексивні вміння»

Проблема підготовки майбутнього педагога, його духовного й професійного становлення є досить давньою, але й на сьогодні залишається надзвичайно актуальною.

Прихильниками визначної ролі педагога у процесі навчання підростаючого покоління були Я. Коменський, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Так, Г. Сковорода стверджував, що сила педагога не лише в його знаннях, а й у благородстві, гідності, чесності, любові і повазі до дітей, до своєї професії, в служінні добру. Саме особистість педагога є джерелом розвивального впливу навчання, зразком ставлення до праці, до справи, до ідей та інструментом переконання [49, с. 47].

К. Ушинський звертав увагу, що головна функція педагога полягає у тому, щоб бути посередником між усім тим, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим: стати живою ланкою між минулим і майбутнім [46, с. 118].

Справжній педагог – це творець особистості. Від його уміння, майстерності, мудрості, наголошував В. Сухомлинський, залежить «життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадське й інтелектуальне обличчя дитини, її місце та щастя в житті» [43, с. 134 – 138].

Зміст і завдання сучасної освітньої системи обумовлюють необхідність підготовки педагогічних кадрів нової генерації. В умовах реформування системи вітчизняної освіти якісно змінилися вимоги до особистості педагога та його професійної діяльності.

Професійна діяльність педагога як предмет дослідження в умовах сьогодення цікавить багатьох науковців. Одні із них (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Семенов, В. Сластьонін, М. Солдатенко та ін.) прагнуть розглядати

педагогічну діяльність як цілісну систему, що функціонує за допомогою взаємодії гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного та організаційного компонентів.

На необхідності особливої уваги до проблеми підготовки педагогічних кадрів наголошував А. Петровський, який зазначав, що «вища педагогічна освіта має на меті сформувати майбутнього педагога як особистість; цілеспрямовано й продуктивно розвивати її педагогічні здібності, педагогічне мислення, готовність до педагогічної праці» [36, с. 47].

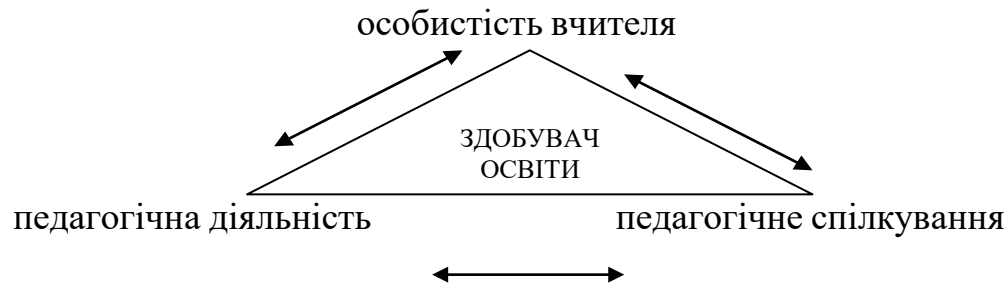
Цілісний акт здійснення професійної діяльності педагога О. Цокур [48, с. 13] представляє у вигляді послідовності етапів, що змінюють один одного:

- орієнтовного (дає відображення педагогічних проблем і власних професійних труднощів учителя в їх вирішенні);
- моделювального (спрямований на вибір змісту, конкретизацію способів і засобів представлення освітньої інформації, розробку проектів спільної діяльності педагога й учнів для її передачі – засвоєння);
- виконавчого (відбувається практичне втілення ідеальних моделей організації освітнього процесу з метою досягнення конкретних педагогічних завдань);
- рефлексивного (націлений на забезпечення безперервності процесу самоаналізу вчителем якості своєї практичної і розумової діяльності, вироблення критеріїв: оцінок ступеня результативності власних педагогічних проектів).

Отже, можемо стверджувати, що ефективна педагогічна діяльність неможлива без рефлексивного етапу, який дозволяє вчителю глибоко аналізувати власну діяльність, діагностувати й по-новому проектувати її; об'єктивно й критично оцінювати результативність своєї діяльності.

Сучасна психологічна й педагогічна науки намагаються відмовитися від найменшої абсолютизації і розглядають такий складний об'єкт пізнання як професійна педагогічна діяльність тільки крізь призму особливостей людини, яка її здійснює. Ми поділяємо думку В. Семиченко, яка слушно зауважує, що сьогодні для педагога головним є не лише рівень його теоретичної та

методичної підготовки, а більшою мірою вміння сприймати кожного учня як активного суб'єкта педагогічної взаємодії [37, с. 7]. В. Верещак наголошує на тому, що педагогічну діяльність необхідно розглядати як складну психологічну реальність, представлену у вигляді трирівневої моделі:



**Рис. 1.1.** Складники педагогічної діяльності

Усі три рівні об'єднані єдиною метою – розвитком особистості учня. Разом з тим, як наголошує автор, вони взаємно не накладаються, не дублюють один одного, не повторюються, а вступають у складну взаємодію, причому кожен із них у процесі педагогічної праці виступає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку [64, с. 3].

Проблемі формування різноманітних умінь приділяється велика увага: створена теорія формування вмінь і навичок (Ю. Бабанський, В. Семиченко); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Талізін). О. Мороз звертає увагу, що специфіка педагогічної діяльності вимагає наявності у майбутніх спеціалістів комплексу педагогічних умінь: аналітичних, прогностичних, проектних, рефлексивних, організаторських, комунікативних [23, с.103]. Водночас слід констатувати, що не всі проблеми щодо формування названих умінь розв'язані. Це стосується і формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

Студіювання наукових праць Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. підтверджує, що розв'язання проблеми формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання неможливе без психологічного підґрунтя, основні принципи якого передбачає сучасна

психологія, що постійно розвивається. Методологічною основою організації підготовки майбутніх педагогів професійного навчання є системно-діяльнісний підхід, різні аспекти якого знайшли відображення у наукових працях Б. Ананьєва, О. Бугрій, В. Лозової, В. Шадрікова, Г. Щедровицького, Г. Щукіної, І Якіманської та ін. Із цих досліджень випливають такі положення: по-перше, у діяльності не лише проявляються здібності тих, хто навчається, але в ній вони і створюються; по-друге, під час організації певного виду навчальної діяльності студентів у них формуються відповідні до цього виду здібності і якості особистості; по-третє, становлення майбутнього фахівця в умовах сьогодення відбувається під час засвоєння студентами різних видів діяльності. Діяльність – досить широке поняття, оскільки, крім знань, умінь і навичок, припускає мотиваційний, оцінний та інші аспекти навчання.

Отже, наведені положення, а також засади системно-діялісного підходу дають можливість теоретично обґрунтувати основні положення проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

Дослідження нашої проблеми потребувало уточнення сутності та змісту поняття «рефлексивні вміння», яке тісно пов'язане з поняттями «рефлексія», «рефлексивна свідомість», «рефлексивна діяльність», «педагогічна рефлексія».

Поняття «рефлексія» активно використовується цілим рядом наук: філософією, психологією, етикою, естетикою, кібернетикою, соціологією, педагогікою. Особлива увага представників різних галузей наукового знання до означеного поняття детермінована розвитком суспільного життя, потребою особистості в розумінні, оцінюванні самої себе.

У широкому розумінні «рефлексія» – це міркування, самопізнання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість. Поняття «рефлексія» виникло у філософії та означало спочатку процес роздумів, міркувань індивіда про те, що відбувається. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю людини зосереджуватися на змісті своїх думок [35, с. 21].

«Філософським словником» це поняття визначається як «принцип

людського мислення, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм і висновків; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [41, с. 59].

Багатозначність трактування базового поняття спонукала звернутися до етимологічного аналізу слова «рефлексія»: воно походить від пізньолатинської *reflexio*, що означає «відображення». Це дало підстави виявити головну ознаку рефлексії – здатність людини сприймати себе з позиції ставлення до своєї життєдіяльності, тобто зробити так званий «рефлексивний вихід», а також показати її значення: постійний аналіз, осмислення себе, своєї діяльності, способів досягнення бажаного результату, необхідних особистості в умовах постійно змінюваної дійсності [46, с. 56].

Рефлексія – це психологічний механізм корекції поведінки особистості. Вона має, на думку науковців, виняткове значення в життєдіяльності сучасної людини. Здатність до рефлексії – це ефективний шлях психологічного становлення особистості. Сучасні словникові тлумачення щодо терміну «рефлексія» представлені через:

1. Уважне і глибоке обдумування, роздуми, міркування, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану; діяльність самопізнання, осмислення людиною власних дій [30, с. 427; 32, с. 296].

2. Позицію взаєморозуміння: «Як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування»; «...процес подвоєного, дзеркального взаємовідбиття суб'єктів, змістом якого виступає відтворення, копіювання особливостей один одного» [30, с. 427–428].

3. Розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психологічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості» [46, с. 307].

Рефлексія – це самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, розмірковування. У психології виокремлюють такі види рефлексії:

1) елементарна (приводить до розгляду та аналізу знань і вчинків, до

міркувань про їх межі й значення);

2) наукова (передбачає критику та аналіз теоретичного знання і здійснюється за допомогою методів і прийомів, властивих певній галузі наукового дослідження);

3) філософська (спонукає до усвідомлення буття і мислення, людської культури в цілому) [41, с. 121].

Рефлексія розуміється М. Фіцулою як аналіз власного психічного стану; одна з важливих педагогічних здібностей, яка є складником професійної майстерності [43, с. 57].

Отже, завдяки рефлексії можна досягти значного освітнього ефекту: засвоєння учнями необхідних навчальних дій забезпечується лише при включенні спрямованої рефлексії, за рахунок якої чітко визначаються етапи діяльності; рефлексія створює умови для внутрішньої мотивації на діяльність, для «наближення» змісту освітнього процесу до суб'єкта.

На зв'язок рефлексивної діяльності із процесом самопізнання вказують Н. Мойсеюк, О. Савченко. Вони пропонують таке визначення:

«Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей» [27, с. 409].

Отже, рефлексія – це характеристика людського мислення, здатність людини сприймати себе з позиції своєї різноманітної діяльності. Вона здійснюється під час постійного аналізу й осмислення себе, своєї діяльності, способів досягнення бажаних результатів. Разом з тим, це й установлення того, як тебе сприймають і розуміють інші. Здатність рефлексувати є обов'язковою для психологічного становлення й розвитку особистості, її соціалізації.

Сучасна навчальний заклад орієнтована на виховання громадянина, здатного на безперервну самоосвіту й самовиховання. У зв'язку з цим суттєво змінено цілепокладання й мотивацію навчання й виховання здобувачів освіти. Сформульована мета, на думку Ю. Бабанського, повинна бути орієнтована на максимум можливостей учнів, що сприятиме активізації їхньої пізнавальної діяльності; вона повинна бути усвідомлена учнями та перетворена на

особистісно значущу; вона повинна змінюватися зі зміною умов та можливостей її досягнення [22, с. 387].

Науковці (В. Дьяченко, М. Запрудський, М. Шкіль, І. Якиманська та ін.) визначають педагогічну рефлексію як один із найважливіших етапів вибору вчителем технології засвоєння та подальшого використання знань, умінні і навичок у професійній діяльності. Зазначене положення має обов'язково враховуватися у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Глибоке знання студентами педуніверситетів різноманітних технологій навчання, вміння вибрати найбільш ефективні методи, прийоми, засоби організації освітнього процесу дозволять майбутнім фахівцям швидко й впевнено набути професійних умінь.

Виходячи з теми дослідження, зупинимося детально на розгляді поняття «рефлексивні вміння». Рефлексивні вміння В. Сластьонін зараховує до четвертої групи педагогічних умінь і визначає їх як такі, що допомагають обліковувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань. Вони мають місце під час здійснення педагогом контрольної-оцінної діяльності; спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій (своєрідна процедура підведення підсумку навчально-виховної діяльності). При цьому для педагога є надзвичайно важливим встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається:

- правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання;
- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їхнього розвитку, змісту матеріалу тощо;
- причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі

реалізації поставлених завдань навчання й виховання [44, с. 42–48].

Від учителя особливої уваги потребує контроль на основі аналізу держаних результатів. Здатність до рефлексії, як зазначає Д. Мазоха, дозволяє розумно й об'єктивно аналізувати власні судження, вчинки і в кінцевому результаті – діяльність, з точки зору її відповідності задуму та умовам [23, с.110]. Виокремлення рефлексивних умінь обумовлено тим, що аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов їх одержання не може вважатися нормою. Дослідник звертає увагу на те, що високі результати в педагогічній діяльності можуть бути одержані як за рахунок суттєвого збільшення часу на розв'язання навчально-виховних завдань, так і за рахунок перевантаження учнів та педагогів. Для педагога дуже важливо встановити, якою мірою як позитивні, так і негативні результати є наслідком його діяльності, тому й існує необхідність аналізу власної діяльності (правильність постановки мети і завдань; ефективність вибраних форм, методів, прийомів, засобів діяльності та їх відповідність віковим особливостям учнів; причини успіхів та недоліків, помилок та труднощів у процесі діяльності тощо).

Вирішальне значення умінь аналізувати педагогічний процес для розвитку рефлексивних умінь підтверджено й у науковому доробку М. Запрудського, А. Кузьмінського, А. Мудрика, А. Окунева, О. Осницького,

В. Паламарчук, М. Солдатенка, А. Хуторського. Необхідно зазначити, що єдиного визначення поняття «рефлексивні уміння» не існує. Так, наприклад, В.Паламарчук вважає наявність уміння рефлексувати важливим компонентом інтелектуальної культури особистості [33, с.104]. Досліджуючи проблему підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, М. Солдатенко звертає увагу на те, що майбутній педагог повинен вчитися сприймати себе і розуміти, якими він є, та яким має бути. У цілісну психолого-педагогічну підготовку необхідно обґрунтовано включати механізм рефлексії [47, с. 115]. Цьому сприяють лекційні й практичні заняття з психолого- педагогічних та методичних дисциплін. Більшою мірою, на нашу думку, рефлексивна діяльність майбутніх педагогів професійного навчання активізується під час педагогічної практики. Саме включення студента-

практиканта у професійну діяльність сприяє формуванню рефлексивних умінь, оскільки йому необхідно самостійно оцінювати не лише проведені уроки й виховні заходи, а й свої особистісні параметри (стійкість і розподіл уваги; комунікативні й організаторські здібності тощо).

А. Коржуєв, та В. Попков [33] рефлексивні вміння зараховують до загальнонавчальних умінь, обов'язкових для оволодіння як учнями, так і студентами. Вони передбачають здатність:

- контролювати свої дії, зокрема й розумові;
- контролювати логіку розгортання своєї думки (судження);
- помічати у відомому невідоме, у звичайному – незвичайне, тобтовміння бачити суперечність, яка є рушієм думки;
- здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуацій, ставати на позицію різних учасників ситуації;
- змінювати пояснення події, яка спостерігається й аналізується, залежно від цілей та умов;
- використовувати теоретичні методи пізнання для аналізу знання, його структури і змісту.

Відтак вважаємо, що *рефлексивні вміння* – це такі загальнопрофесійні вміння, які допомагають педагогу професійного навчання аналізувати, обліковувати (самоаналіз) й оцінювати (самооцінювання) результати власної діяльності та діяльності здобувачів освіти з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

Для характеристики рефлексивних умінь необхідно було уточнити їх зміст за такими напрямками:

1. Аналіз педагогічного досвіду щодо освітнього процесу в умовах сучасної школи.
2. Взаємо- та самоаналіз професійної діяльності в ролі педагога, вихователя (підготовка й проведення уроків, виховних заходів, робота з батьками, співпраця з педагогами-практиками та методистами педуніверситету): аналіз та «передбачення» (прогнозування) результатів навчання й виховання студентів.

3. Самоаналіз та діагностування професійно значущих особистісних якостей. Аналіз змін індивідуальної траєкторії професійного зростання студента-практиканта.

4. Оцінювання (експертна оцінка) й самооцінювання педагогічної діяльності з метою внесення відповідних корективів.

Рефлексивні вміння є важливим показником готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності. Здатність здійснювати рефлексивну діяльність за умови сформованості рефлексивних умінь дозволить майбутнім педагогам досягти високих результатів у навчально-виховному процесі. Ефективність формування рефлексивних умінь як показника професіоналізму сучасного педагога багато в чому залежить від того, наскільки викладачі і студенти вищої педагогічної школи чітко розуміють характеристики, структуру, показники й рівні сформованості цього особистісного утворення.

Отже, аналіз наукової літератури дозволив конкретизувати сутність та зміст поняття «рефлексивні вміння». Це стало основою для визначення структурних компонентів та критеріїв вияву рефлексивних умінь, розгляду яких присвячено наступний підрозділ дослідження.

## **1.2. Структурні компоненти та критерії вияву рефлексивних умінь як важливого показника готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності**

Досліджуючи проблему формування рефлексивних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання лише під час педагогічної практики, ми звертаємося до педагогічної діяльності у вужчому значенні (діяльність, спрямовану лише на організацію й удосконалення освітнього процесу в умовах сьогодення). Відповідно, виділяємо в рефлексивній діяльності педагога такі вміння:

– уміння самоаналізу (аналізувати власну роботу та прогнозувати підвищення її ефективності шляхом усунення недоліків);

– уміння самооцінки власних професійних та особистісних досягнень. Здійснюючи спостереження та аналіз навчально-виховної діяльності педагогів під час педагогічної практики, студенти вчаться висловлювати власні думки (судження) та контролювати логіку їх розгортання; мають змогу ставати на позицію різних учасників освітнього процесу, помічати у відомому невідоме, бачити суперечності, діагностувати, а у подальшому коректувати власну професійну діяльність у потрібному напрямку.

Позитивний вплив на формування рефлексивних умінь студентів здійснює і взаємоаналіз уроків і заходів, проведених однокурсниками. Під час такого обговорення майбутні педагоги вчаться уважно слухати й чути думку своїх товаришів, у них відбувається розвиток такої важливої якості особистості як почуття гордості за себе. Наші спостереження свідчать, що студенти-практиканти швидко мобілізуються для більших зусиль, якщо їм відомо, що їхня робота (професійний освітній продукт) буде детально аналізуватися товаришами; підготовка до навчально-виховної роботи стане глибшою, якщо поставлено завдання – допомогти іншим.

Здатність до рефлексивної діяльності виявляється у бажанні отримувати повнішу інформацію щодо своєї готовності до професійної діяльності, у потребі результативності освітнього процесу під час педагогічної практики. При цьому здатність до рефлексивної діяльності розглядаємо в прямій кореляційній залежності від рівня сформованості рефлексивних умінь у педагогів професійного навчання.

Означені уміння можна сформувати у педагогів професійного навчання лише тоді, коли вони будуть залучені до активної рефлексивної діяльності: мотиваційної, рефлексивно-діяльнісної та рефлексивно-оцінної.

Формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання визначаємо як поступовий процес:

*Перший рік навчання* – спрямований на здобуття студентами професійно необхідних теоретичних знань. В. Бондар [43] рекомендує вчити студентів «професійно працювати». Щоб досягти цього, слід починати з виконання практичних вправ, що входять до структури професійної діяльності.

Основна увага під час формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання повинна приділятися мотиваційному компоненту. Саме він, на думку Т. Шамової, «містить потреби, інтереси, мотиви, тобто все те, що забезпечує залучення суб'єкта до процесу активного учіння і підтримує цю активність протягом усіх етапів навчального пізнання» [47].

*Другий рік навчання* – забезпечує студентам здобуття першого професійного досвіду, усвідомлення професійно значущих особистісних якостей, можливостей і здібностей. Вони розуміють важливість рефлексивних умінь як показника готовності до професійної діяльності.

*Третій рік навчання* – пов'язаний з формуванням у студентів стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності. Він спрямований на реалізацію рефлексивно-діяльнісного компонента.

*Четвертий рік навчання* – це підготовка до самостійної професійної діяльності; формування стійких особистісних якостей та практичних умінь, що забезпечують ефективність освітнього процесу в умовах сучасних закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти.

*Навчання у магістратурі* – вирізняється високою мірою самостійності та відповідальності студентів у організації освітнього процесу, розширенням об'єму й складністю змісту роботи. Для підвищення ефективності рефлексивно-оцінної діяльності студентів-практикантів виникає необхідність формування у останніх таких умінь: структурувати навчальний зміст; конструювати навчальні завдання педагога та учнів на уроці з урахуванням послідовності розгортання етапів опрацювання матеріалу; проектувати оцінно-рефлексивний компонент процесу навчання.

Педагогічна практика в умовах сучасних закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти – це можливість активного професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього педагога, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні і самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції. Сьогодні студент-практикант не об'єкт, який механічно засвоює і відтворює знання, а суб'єкт навчання і сучасної практики

улищного/коледжного життя.

У структурі рефлексивних умінь нами визначено три компоненти: мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Кожен із них має свою підструктуру: уміння активно включатися у пізнавальну та рефлексивну діяльність, уміння самостійно набувати педагогічного досвіду; уміння здійснювати педагогічну діагностику, уміння спостерігати та аналізувати діяльність колег та учнів, уміння моделювати навчально-виховний процес та передбачати його результати, здійснювати самоаналіз та самооцінку власної педагогічної діяльності; уміння об'єктивно оцінювати власну діяльність та діяльність колег.

Оцінка рівня сформованості рефлексивних умінь, визначалася у процесі здійснення педагогічного контролю досягнень студентів під час педагогічної практики. У педагогіці під поняттям контролю розуміють виявлення, вимір, оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [37, с. 359], хоча А. Кузьмінський, В. Омеляненко та ін., у зв'язку з розвитком демократичного суспільства відмовляються від терміну «контроль», вбачаючи у ньому «відлуння авторитарності», і пропонують вживати термін «оцінювання» [19, с. 297].

Контроль і оцінювання знань, умінь і навичок студентів виступає важливим елементом навчання майбутніх фахівців, допомагає не лише викладачеві, а й самим студентам побачити результати навчання, критично оцінити набуті знання і дає змогу надалі розвивати свій потенціал та вдосконалюватися.

Враховуючи зміст та структуру рефлексивних умінь, нами було визначено компоненти оцінювання їх сформованості:

I. *Мотиваційний компонент* спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння рефлексивними вміннями, розуміння мети й завдань рефлексії. Він визначається:

- позитивною мотивацією до опанування рефлексивними вміннями;
- потребою у теоретичних знаннях про рефлексію, рефлексивну діяльність;

– розумінням важливості рефлексивних умінь як показника готовності до професійної діяльності.

II. *Рефлексивно-діяльнісний компонент* виявляє рефлексію як здатність виконувати розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); активну участь у рефлексивній діяльності; моделювання навчально-виховного процесу, діагностування та передбачення його результатів і представлений уміннями:

- уміння здійснювати педагогічну діагностику;
- уміння спостерігати та аналізувати діяльність колег та учнів;
- уміння моделювати навчально-виховний процес та передбачати його результати;
- уміння здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності.

III. *Рефлексивно-оцінний компонент* виховує у студентів-практикантів позитивне ставлення до самоконтролю, привчає їх до самооцінки власної професійної діяльності і реалізується в уміннях:

- критично характеризувати різні етапи своєї професійної діяльності та об'єктивно й обґрунтовано оцінювати власну педагогічну діяльність;
- уміння об'єктивно здійснювати взаємоперевірку і взаємооцінку діяльності колег;
- здійснювати висновки й узагальнення щодо подальшої роботи у системі «педагог-учні».

Формування будь-яких умінь, у тому числі й рефлексивних, потребує визначення не лише їх компонентів, а й врахування критеріїв та показників.

Спираючись на визначення поняття «рефлексивні вміння», їх зміст та структуру, нами виділено критерії й показники рефлексивних умінь (табл.1.1.).

Ступінь прояву цих критеріїв і показників свідчить про рівні сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів: високий, достатній, середній, початковий.

Студенти з *високим рівнем* сформованості рефлексивних умінь повинні мати стійкий інтерес до педагогічної діяльності; глибоко усвідомлювати

значущість рефлексивної діяльності; активно включатися у ті види роботи, які сприяють удосконаленню рефлексивних умінь; розуміти необхідність, систематичність самоконтролю й самооцінювання власних професійних дій та адекватно оцінювати їх.

Таблиця 1.1.

**Критерії та показники рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання**

№ п/п	Основні компоненти	Критерії	Показники
I	<b>Мотиваційний</b>	усвідомлення особливої значущості рефлексивної діяльності	інтерес до педагогічної діяльності; позитивна мотивація до оволодіння рефлексивними вміннями; потреба у теоретичних знаннях про рефлексію, рефлексивну діяльність; розуміння важливості рефлексивних умінь як показника готовності до професійної діяльності
II	<b>Рефлексивно-діяльнісний</b>	характер дій, спрямований на набуття рефлексивних умінь	спостереження; аналіз досвіду роботи педагогів; діагностування; встановлення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі; активна участь у рефлексивній діяльності; синтез; моделювання результатів власної професійної діяльності; аналіз діяльності учнів, колег; самоаналіз власної діяльності
III	<b>Рефлексивно-оцінний</b>	усвідомлення необхідності вчасного самоконтролю та самооцінки власних дій	висновки та узагальнення щодо вдосконалення подальшої роботи у системі «педагог – учні»; позитивне ставлення до самоконтролю й самооцінки своєї професійної діяльності; критичність у характеристиці різних її етапів; об'єктивна й обґрунтована оцінка власної педагогічної діяльності

*Достатній рівень* передбачає наявність інтересу до обраної професії; достатніх теоретичних знань щодо рефлексивної діяльності; розуміння важливості рефлексивних умінь та стійкої потреби їх вдосконалення; вміння контролювати свої професійні дії та об'єктивно оцінювати їх.

Студенти з *середнім рівнем* сформованості рефлексивних умінь мають вибірковий інтерес до педагогічної діяльності; слабкі теоретичні знання щодо рефлексії та рефлексивної діяльності; не надають важливості рефлексивним умінням; аналізуючи педагогічний процес, хоча й не завжди самостійно, встановлюють причиново-наслідкові зв'язки; відчувають труднощі воцінюванні власної діяльності.

При *початковому рівні* сформованості рефлексивних умінь студенти-практиканти не виявляють інтересу до педагогічної діяльності; не вміють самостійно здійснювати рефлексивну діяльність; аналізують педагогічний процес лише за підтримки й допомоги педагога чи методиста; не вміють визначити причинно-наслідкові зв'язки; не вміють контролювати власну діяльність та оцінювати її.

Отже, визначені нами рівні сформованості рефлексивних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання відрізняються один від одного ступенем інтересу до педагогської професії, теоретичних знань щодо рефлексивної діяльності, розуміння важливості рефлексивних умінь у педагогічній діяльності, вмінь контролювати власні професійні дії та об'єктивно оцінювати їх.

Таким чином, нами було визначено структурні компоненти рефлексивних умінь (мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний, рефлексивно- оцінний), кожен із яких має свою підсистему умінь. Для виявлення рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання визначено критерії й показники цього особистісного утворення.

## РОЗДІЛ 2

### СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗМЕТОЮ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

#### **2.1. Можливості педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання**

Система професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в умовах сьогодення вимагає вдосконалення. Це можливо за умови неперервної освіти, яка має особистісне спрямування. Практика – одна з найважливіших складників професійної підготовки будь-якого фахівця. Вона дозволяє студенту практично спробувати свої сили в обраній професії, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, одержані в процесі теоретичної підготовки [37, с. 147].

Сьогодні відбувається переосмислення завдань і функцій педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Ці зміни знайшли своє відображення у Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (1993 р.), Концепції педагогічної освіти (1998 р.), у цільовій державній програмі «Педагог» (1997 р.), Державній програмі «Педагог» (2002 р.). Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України містить загальні питання організації, проведення та підбиття підсумків усіх видів практики студентів різних спеціальностей. Мета практики – оволодіння студентами методами, формами організації освітнього процесу у сучасному закладі освіти; формування у них на базі теоретичних знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [33].

У Концепції педагогічної освіти [18] визначено мету практичної підготовки, яка здійснюється через навчальні та педагогічні практики з

третього семестру безперервно протягом усього терміну навчання. У Державній програмі «Педагог» педагогічна практика розглядається як важливий чинник формування професійної готовності майбутнього педагога та його здатності до діяльності в умовах розширення освітнього простору. Пропонується запровадити проходження переддипломної практики за місцем майбутнього працевлаштування [14]. Незважаючи на істотні зміни, обумовлені освітянською реформою, в цілому система підготовки педагогічних кадрів у ЗВО зберігає свою традиційну структуру, в якій велике значення надається організації педагогічної практики студентів. У кожному педагогічному навчальному закладі налагоджені механізми взаємодії з освітніми установами та їхніми працівниками щодо проведення практики, визначені її зміст і форми, установлені звітність і контроль. Крім того за останні роки з'явилися нові педагогічні спеціальності, організація навчального процесу в межах їх нового змісту, включаючи і практичну підготовку, в цілому здійснюється на основі традиційних, відпрацьованих десятиліттями підходів.

Педагогічна категорія «практика» походить від грецького слова «праксис», що в перекладі означає діяння, активність, діяльність [39, с. 268].

Особливого значення педагогічній практиці у підготовці майбутнього педагога надавали П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький.

Так, К. Ушинський наголошував на важливості теоретичної та практичної підготовки майбутнього педагога.

А. Макаренко підкреслював необхідність знання педагогічної теорії і володінням технологією педагогічного процесу. Педагогічна теорія, на його думку, має будуватися на узагальненні творчого практичного досвіду педагога. Ним було висунуто провідні ідеї підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до виховної роботи з обов'язковим введенням практичних занять з різних аспектів виховної діяльності. Видатний педагог протестував проти перетворення педагога на виконавця постанов і команд зверху, відстоював потребу формування творчої особистості кожного педагога [26, с. 169].

Видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський, обґрунтував

гуманістичну концепцію формування особистості педагога і виділив основні умови ефективності педагогічної діяльності: професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовка, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти, систематичність, логічна послідовність, науковість. Він визнавав важливість педагогічної практики у підготовці майбутнього педагога, вказував на її взаємозв'язок з теорією, підкреслював особливу значущість неперервності педагогічної практики; був переконаний, що вчителю необхідні глибокі теоретичні знання, уміння творчо використовувати їх в ході дослідницько-пошукової діяльності. На його думку, педагогічна праця за своєю логікою, філософською основою, творчим характером неможлива без елемента дослідження ... і майстром педагогічної діяльності стає швидше той, хто відчув у собі дослідника [44, с. 494].

«Український педагогічний словник» С. Гончаренка педагогічну практику студентів трактує як спосіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої - виробити у них уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці [70, с. 268].

Враховуючи зазначені настанови, можемо зробити висновок, що сформованість рефлексивних умінь як складника педагогічної майстерності майбутніх фахівців, дозволить їм включитися до активного пошуку власних професійних знахідок, які допоможуть у організації освітнього процесу на високому рівні.

Ми розглядаємо педагогічну практику майбутніх педагогів професійного навчання у контексті їхньої ступеневої підготовки. З одного боку – це важливий складник професійної підготовки, який спрямований на закріплення та реалізацію набутих студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності; з іншого – це засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього педагога, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Студіювання праць останніх років підтверджує увагу освітян України й

зарубіжжя до проблеми практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Чималий досвід організації педагогічної практики Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, де студентам надається систематична консультативна допомога щодо підготовки уроків різних типів, позаурочних виховних заходів, поради стосовно оформлення звітної документації тощо.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. У бюджеті навчального часу виробнича (педагогічна) практика становить близько 30%. Практика передбачає безперервність і послідовність її проведення під час набуття потрібного обсягу практичних знань і вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: бакалавр → магістр.

Навчальним планом підготовки здобувачів освіти за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (спеціалізація: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) передбачені наступні види практик (табл. 2.1.).

*Таблиця 2.1*

**Види, назви і тривалість практики студентів за ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти**

№ з/п	Назва практики	Семестр	Обсяг практики	
			кредитів ЄКТС	годин
1.	Виробниче навчання	3,4,5	12	360
2.	Навчально-педагогічна (безвідривна)	4	3	90
3.	Технологічна практика	6	4	120
4.	Навчально-залікова (на робочому місці майстра виробничого навчання)	7	5	150
5.	Навчально-залікова (на робочому місці педагога професійного навчання)	8	6	180

Самусь Т. В., Опанасенко В. П., Ковальчук В. І., Вовк Б. І., Маринченко Є. О., Авраменко Є. В. Шилко С. О. у наскрізній програмі практичної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) виділяють такі види практики:

### ***1.1. Навчальна практика «Виробниче навчання».***

*Метою виробничого навчання є формування професійної компетентності у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення слюсарної справи, під час оцінки технічного стану деталей, вузлів, систем, механізмів та агрегатів автомобілів, тракторів та сільськогосподарської техніки.*

*Основними завданнями виробничого навчання є:*

- формування професійних умінь і навичок виконання демонтажно-монтажних робіт, розбирально-складальних і регулювальних робіт механізмів, систем двигуна, агрегатів трансмісії та ходової частини, систем керування, робіт по поточному ремонту кузовів і кабін;
- формування професійних умінь роботи з обладнанням, пристосуванням із дотриманням правил безпеки праці на авторемонтних та автотранспортних підприємствах, станціях технічного обслуговування та ремонту автомобілів та сільськогосподарської техніки;
- формування професійних умінь та навичок застосування контрольнo-вимірювального інструменту і приладів для виявлення ознак спрацювання та пошкодження деталей;
- формування уміння визначати причини спрацювання і пошкодження деталей механізмів, систем, вузлів та агрегатів, елементів кузовів і кабін автомобілів, тракторів та сільськогосподарської техніки;
- оволодіння уміннями слюсарної справи під час технічного обслуговування і ремонту автомобілів, тракторів та сільськогосподарської техніки.

### ***1.2. Навчальна практика «Навчально-педагогічна (безвідривна)»***

*Метою навчальної практики «Навчально-педагогічна (безвідривна)» є*

формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання шляхом практичного пізнання закономірностей педагогічної діяльності та оволодіння способами її організації, виховання потреби систематично поповнювати знання і творчо застосовувати їх у своїй практичній діяльності.

Для проходження практики визначається один вільний від аудиторних занять день на тиждень.

*Основними завданнями навчально-педагогічної (безвідривної) практики є:*

- ознайомлення із сучасним станом організації освітнього процесу у професійних (професійно-технічних), фахових передвищих закладах освіти;
- оволодіння навичками педагогічного спілкування (за проявом активності здобувачів освіти, характером міжособистісних стосунків у групі, діяльності майстра виробничого навчання, класного керівника, викладача, вихователя в гуртожитку та інших педагогічних працівників);
- розвиток вмінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз своєї педагогічної діяльності;
- формування вмінь використовувати на практиці методи науково-педагогічних досліджень (теоретичні та емпіричні), нетрадиційні методики вивчення учнів, що сприятиме формуванню творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- формування вмінь проводити індивідуальну роботу зі здобувачами освіти, планувати свою педагогічну діяльність;
- ознайомлення з різними формами та методами виховної роботи;
- поповнення «педагогічної скарбнички» матеріалами, що допоможуть у підготовці і проведенні уроків, виховних заходів.

### ***1.3. Навчальна практика «Технологічна практика»***

*Метою технологічної практики є формування професійних компетентностей здобувачів освіти з технології виробництва і переробки продуктів сільського господарства шляхом вивчення виробничо-господарської діяльності і структури управління підприємств та їх підрозділів, технологічних процесів виробництва і переробки сільськогосподарської продукції, набуття*

практичних навичок з експлуатації, ремонту та обслуговування сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів, закріплення, поглиблення і розширення набутих професійно-теоретичних знань.

*Основними завданнями технологічної практики є:*

- вивчення структури підприємства (структурного підрозділу);
- вивчення системи управління підприємством та його структурними підрозділами;
- вивчення напрямів діяльності підприємства (структурного підрозділу);
- дослідження матеріально-технічного забезпечення підприємства (структурного підрозділу);
- ознайомлення із виробничими і технологічними процесами, їх організацією, плануванням і структурою;
- удосконалення і закріплення умінь і навичок із експлуатації, ремонту та обслуговування автомобільної та сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів;
- поглиблення знань з освітніх компонентів циклів професійної та практичної підготовки.

#### ***1.4. Педагогічна практика «Навчально-залікова (на робочому місці майстра виробничого навчання)»***

*Метою навчально-залікової практики на робочому місці майстра виробничого навчання є формування загальних та фахових компетентностей шляхом оволодіння сучасними технологіями організації та здійснення освітнього процесу на посаді майстра виробничого навчання в закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти.*

*Основними завданнями навчально-залікової практики на робочому місці майстра виробничого навчання є:*

- поглиблення знань щодо системи організації освітнього процесу в умовах закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти;
- формування комунікативної культури в педагогічному колективі;
- набуття досвіду застосування професійно-теоретичних знань в умовах

освітнього середовища;

- формування вмінь та навичок проведення уроків виробничого навчання;
- набуття досвіду використання цифрових технологій;
- формування здатностей організації та проведення виховних заходів;
- формування умінь індивідуальної роботи зі здобувачами освіти;
- набуття досвіду написання психолого-педагогічної характеристики на особистість учня;
- здійснення аналізу і узагальнення передового педагогічного досвіду майстрів виробничого навчання;
- набуття особистого педагогічного досвіду.

### ***1.5. Педагогічна практика «Навчально-залікова (на робочому місці педагога професійного навчання)»***

*Метою навчально-залікової практики на робочому місці педагога професійного навчання є формування загальних та фахових компетентностей шляхом оволодіння сучасними технологіями організації та здійснення освітнього процесу на посаді педагога професійного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти.*

*Основними завданнями навчально-залікової практики на робочому місці педагога професійного навчання є:*

- комплексне вивчення системи освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, де здійснюється підготовка фахівців сільськогосподарського виробництва;
- поглиблення знань щодо системи організації освітнього процесу на робочому місці педагога професійного навчання в умовах закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти;
- набуття досвіду застосування теоретичних знань на робочому місці педагога професійного навчання в умовах професійного освітнього середовища;
- ознайомлення з передовим педагогічним досвідом колективу бази практики;
- формування комунікативної компетентності;

- удосконалення вмінь організації та проведення занять професійно-теоретичної підготовки;
- набуття досвіду використання електронних сервісів дистанційного навчання;
- удосконалення вмінь організації та проведення виховних заходів;
- набуття досвіду організації та проведення виховної роботи в процесі виконання обов'язків класного керівника (куратора);
- формування умінь індивідуальної роботи з учнями/студентами;
- набуття досвіду складання психолого-педагогічної характеристики на колектив групи;
- набуття особистого педагогічного досвіду.

Розроблену нами модель організації педагогічної практики майбутніх педагогів професійного навчання розуміємо як схематизоване представлення всіх її компонентів, що утворюють певну цілісність, єдність, яка забезпечує ефективність формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання (рис.2.1). Вона передбачає наявність предмета і об'єкта моделювання.

Об'єктом моделювання визначаємо процес організації педагогічної практики, яка сприяє формуванню рефлексивних умінь студентів. Предметом моделювання вважаємо педагогічні умови, що підвищують ефективність формування рефлексивних умінь студентів-практикантів.

До нашої моделі організації педагогічної практики діяльності майбутніх педагогів професійного навчання зараховуємо: мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Кожен з визначених функціональних компонентів знаходиться між собою у тісній взаємодії.

Мотиваційний компонент пропонованої системи розглядається нами як провідний, такий, що чинить безпосередній вплив на всі інші компоненти. Лише за умови наявності внутрішніх мотивів, які б забезпечували стійку мотивацію щодо здійснення власної рефлексивної діяльності, усвідомлення необхідності саме такої діяльності для ефективно організації освітнього процесу в сучасній училищі/коледжі, бажання підвищення власного рівня



**Рис. 2.1.** Модель організації педагогічної практики з формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання

сформованості рефлексивних умінь, стає по-справжньому ефективною педагогічна практика на різних етапах підготовки майбутнього фахівця.

Рефлексивно-діяльнісний компонент своєю назвою відображує основне функціональне навантаження. Він являє собою механізм «зворотнього зв'язку», який покладається в основу рефлексії, розкриває універсальність застосування рефлексивного принципу до різних сфер свідомості і діяльності суб'єкта (мислення, комунікація, самосвідомість), визначає високу ефективність здійснення діяльності, забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього світу людини [36].

Максимально тісний зв'язок два попередні компоненти мають з рефлексивно-оцінним, який передбачає на функціональному рівні постійний самоконтроль і самооцінку, причому за двома напрямками. По-перше, безпосередньо за ефективністю, результативністю та якістю власне самої цієї діяльності, яку розглядаємо як специфічний різновид загальної навчальної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання. По-друге, контроль й оцінку функціонування кожного з визначених компонентів системи.

Отже, представлена нами модель організації педагогічної практики з метою формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання співвідноситься із загальними вимогами до розробки педагогічної моделі (І. Зязюн, Г. Сагач [14, с. 65]), оскільки є об'єктивною (відображає реально існуючий феномен); є нормативною (відображає бажану структуру організації такої діяльності); передбачає діалог і суб'єкт-суб'єктні відносини; є адаптивною (може бути пристосована до індивідуальних особливостей суб'єкта даної діяльності і впливати на формування рефлексивних умінь майбутнього фахівця). Вона здатна забезпечити формування рефлексивних умінь студентів у процесі педагогічної практики на різних курсах.

Найрозробленішими й достатньо дослідженими є аспекти ефективного формування рефлексивних умінь під час навчання й самостійної роботи. Разом з тим, можливості педагогічної практики повністю не отримали ні теоретичного, ні практичного обґрунтування щодо формування достатнього рівня рефлексивних умінь, які є важливим показником готовності майбутніх

педагогів професійного навчання до педагогічної діяльності.

Вважаємо, що реалізація моделі організації педагогічної практики буде найефективнішою у разі дотримання сукупності визначених педагогічних умов, розгляду яких присвячено наступний підрозділ.

## **2.2. Педагогічні умови організації педпрактики як засобу формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання**

Проблемі формування педагогічних умінь присвячено значну кількість досліджень, у тому числі В. Андреева, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Ягупова та ін. Науковці звертають увагу на те, що формування педагогічних умінь характеризується певною інтегративністю: спочатку відбувається вироблення найпростіших умінь професійної діяльності, згодом вони доповнюються, ускладнюються, вдосконалюються, набуваючи поступово певної завершеності. Виконання студентом під час педагогічної практики різних видів та форм навчально-виховної діяльності (проведення уроків різних типів та виховних заходів; виконання обов'язків класного керівника; організація позакласних заходів тощо) вимагає інтеграції всіх знань з педагогіки, психології, фізіології, фахових методик. Саме тому педагогічна практика носить інтегративний характер та виконує мотиваційно-стимулювальну функцію [37, с. 98].

Багаточисленні наукові дослідження (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Дубасенюк та ін.) свідчать проте, що формування умінь може здійснюватися по-різному:

1. Само собою, стихійно, без уваги на цю проблему з боку усіх учасників освітнього процесу.
2. Формуватися цілеспрямовано, шляхом використання спеціальних прийомів і методів, програм.
3. Формуватися за допомогою спеціально створених навчальних курсів. У контексті нашого дослідження перший спосіб не заслуговує уваги до

детального розглядання. Переконані, що формування рефлексивних умінь<sup>39</sup> за допомогою створених навчальних курсів є не зовсім можливим, оскільки потребує внесення змін у навчальні плани підготовки педагогів та викликає перевантаження студентів.

Ознайомлення з науковими дослідженнями, присвяченими рефлексивній діяльності особистості, дозволяє стверджувати, що формування рефлексивних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання є надзвичайно важливим завданням. Його розв'язання потребує систематичної цілеспрямованої роботи. Враховуючи тему нашого дослідження, слід звернути увагу на те, що ця робота буде спланована на період педагогічної практики.

Найзначущішою для формування рефлексивних умінь студентів є *перша педагогічна умова*: мотивація до здійснення власної рефлексивної діяльності під час активного залучення студентів до освітнього процесу сучасного П(ПТ)З та фахової передвищої освіти.

Мотив (з фр. – *спонукальна причина, привід до дії*) – це усвідомлена причина, що лежить у основі вибору дій і вчинків; це відповідь на те, заради чого відбувається діяльність.

Формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання, з урахуванням порад Л. Кондрашової, спрямовувалося на забезпечення внутрішньої мотивації майбутніх фахівців на професійну діяльність, основними показниками якої були:

- 1) якісна теоретична підготовка до роботи в закладі освіти;
- 2) уміння вивчати педагогічний досвід майстрів педагогічної праці та використовувати його елементи у своїй діяльності;
- 3) сформованість дослідницьких умінь.

Отже, спрямовуючи зусилля на забезпечення мотивації майбутніх педагогів професійного навчання до здійснення власної рефлексивної діяльності, досягали усвідомлення ними необхідності подальшого самовдосконалення.

Ми погоджуємося з твердженням про те, що дієвим механізмом формування позитивної мотивації до професійної діяльності у студентів під час

педагогічної практики є правильна організація взаємодії у системах<sup>40</sup> «викладач-студент», «студент-викладач» (педагог, психолог, методист педуніверситету), «студент-учні». З огляду на це, *другою педагогічною умовою* формування рефлексивних умінь слід обрати спеціальну організацію керівництва педагогічною практикою педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сьогодення.

Означена умова передбачає, насамперед, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального процесу.

Нашу увагу до взаємодії привернули такі її важливі психолого-педагогічні аспекти: можливість набуття студентами власного педагогічного досвіду у ході спостережень за роботою педагогів-практиків, однокурсників та суб'єкт-суб'єктного діалогу чи полілогу; засвоєння елементів взаємоаналізу, взаємонавчання та взаємоконтролю, що спонукають студентів до активізації пізнавальної діяльності, творчості у процесі власної професійної діяльності. Ці аспекти активно розробляються у вищій педагогічній школі І. Зязюном, Л. Кондрашовою, А. Кузьмінським, В. Омеляненком та іншими науковцями.

Підкреслюємо те, що студент-практикант, залучений до педагогічної діяльності, вступає у відносини з учнями свого класу, педагогами, адміністрацією училища/коледжу, методистами університету, батьками. У кожній соціальній групі він виконує певну роль у залежності від його статусу або позиції в системі міжособистісних відносин, що визначає його права, обов'язки, привілеї.

У процесі педагогічної взаємодії найкращим чином можна забезпечити кожному студенту-практиканту «ситуацію успіху» у професійній діяльності (переконання у власній компетентності – одна з найважливіших потреб майбутнього педагога). Будь-яка помилка, недоречність має розглядатися викладачем, методистами як тимчасове утруднення, яке необхідно подолати. Під час діалогу чи полілогу обов'язково повинно з'ясовуватися, у чому необхідна допомога конкретному студенту.

Узагальнюючи педагогічні дослідження В. Андрєєва, О. Газмана, А. Кузьмінського та інших науковців, можна окреслити два підходи до

визначення педагогічної підтримки: у широкому значенні – це діяльність<sup>41</sup>, спрямована на створення сприятливих умов, які необхідні для розвитку й саморозвитку особистості, розкриття та реалізації її внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору; у вузькому значенні – асоціюється з допомогою педагога у вирішенні проблем, які виникають у навчанні, спілкуванні, зі здоров'ям та самовизначенням особистості.

Отже, ми розглядаємо педагогічну підтримку як діяльність педагога, що спрямована на забезпечення сприятливих умов для виявлення й розвитку потенційних можливостей та саморозвитку особистості студента, формування у них рефлексивних умінь.

Резервом удосконалення освітнього процесу у сучасному закладі освіти, в основі якого лежить «визнання особистості здобувача освіти як найвищої соціальної цінності» [13, с. 4] є найповніше використання і розвиток творчого потенціалу педагога, що визначається його вміннями: бачити перспективу; аналізувати та прогнозувати розвиток особистості учня; робити педагогічну працю високо результативною. Виходячи з цього, ми визначаємо активізацію аналітичної діяльності студентів-практикантів **третьою важливою педагогічною умовою формування** у них рефлексивних умінь.

Аналіз (від грецьк. – *розклад, розчленування*) – це логічний прийом пізнання, що являє собою розумове розчленування предмета (явища, процесу) на частини, елементи чи ознаки, їх співставлення та послідовне вивчення з метою визначення суттєвих, тобто необхідних і певних, якостей [31, с. 3].

Враховуючи зазначені вище позиції, ми розуміємо готовність до аналітичної діяльності як внутрішню властивість особистості, що проявляється у:

– спрямованості на аналітичну діяльність (особистість переконана щодо необхідності здійснення цієї діяльності та внутрішньо на неї зорієнтована);

– оволодіння цією діяльністю (особа знає, як здійснювати аналітичну діяльність, маючи певні уміння і навички).

42

Готовність до аналітичної діяльності охоплює: активне ставлення до неї у професійній роботі педагога; розуміння сутності аналітичної діяльності, ролі та її місця у навчально-виховному процесі; усвідомлення необхідності педагогічного аналізу, розвитку аналітичних здібностей; уміння здійснювати педагогічний аналіз освітнього процесу в цілому та окремих його елементів; активне застосування й закріплення набутих теоретичних знань у процесі здійснення аналітичної діяльності; стійку потребу здійснювати педагогічний аналіз на різних етапах освітнього процесу та його рефлексії; розвиток здатності до професійного самовдосконалення, що включає самооцінку й самоаналіз своєї професійної готовності визначати та виконувати педагогічні завдання.

Аналітична діяльність студентів під час педагогічної практики має найбільшу значущість у зв'язку з аналізом уроків, проведених викладачем спецпредметів/майстром виробничого навчання, однокурсниками чи своїх власних. Уміння аналізувати власну педагогічну діяльність на занятті є передумовою творчої праці педагога.

У педагогів професійного навчання необхідно сформувані розуміння того, що, перш ніж провести заняття, викладач спецпредметів/майстер виробничого навчання має до нього ретельно підготуватися. Підготовка уроку – це вибір такої організації навчально-виховного процесу, яка в даних конкретних умовах забезпечить найвищий кінцевий результат.

Врахування індивідуальних особливостей кожного студента-практиканта, його багатогранного й складного внутрішнього світу в умовах особистісно орієнтованої освіти України треба вважати **четвертою педагогічною умовою** формування рефлексивних умінь.

Ця умова ґрунтується на принципі особистісного підходу, запропонованого І. Бехом [33, с. 105]. Так, при розподілі студентів для проходження практики по групах, бажано враховувати темперамент, риси характеру, погляди, смаки, мотиви майбутніх педагогів професійного навчання; з метою забезпечення прогресивного розвитку кожної особистості необхідно, щоб постійно збільшувалася й ускладнювалася сфера діяльності студентів-

практикантів; у процесі співпраці потрібно максимально спиратися на особисту<sup>43</sup> активність кожного майбутнього фахівця; подальше закріплення набутих теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок необхідно тісно пов'язувати з самовихованням особистості, її ініціативністю, наполегливістю, творчістю.

У процесі реформування освіти оволодіння студентами передовими технологіями, кращими прийомами роботи набувають важливого значення. Виконати такі завдання майбутні педагоги можуть успішно лише за умови вивчення й узагальнення досвіду майстрів педагогічної праці. Саме це, на нашу думку, є **п'ятою педагогічною умовою** формування рефлексивних умінь студентів педуніверситету.

Ще К. Ушинський зазначав, що досвід не передається буквально, а передається ідея, закладена в досвіді. Ось цю «ідею» і необхідно знайти в процесі вивчення успішної роботи конкретного педагога.

Про важливість вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, впровадження його цікавих ідей у практику навчальних закладів говорили С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Паламарчук, О. Савченко та інші науковці.

Безпосереднє спостереження за навчально-виховним процесом сприяє формуванню у майбутніх педагогів професійного навчання рефлексивних умінь: **аналізувати педагогічну ситуацію**, бачити переваги й недоліки у діяльності учнів та педагога; планувати використання раціональних прийомів організації подальшої діяльності. Вивчення педагогічного досвіду педагогів під час педагогічної практики дозволяє студентам закріпити власні теоретичні знання, співставити їх з конкретним педагогічним процесом; навчитися самостійно аналізувати діяльність інших, а потім і свою власну; усвідомити можливі помилки та виявити причини їх виникнення, щоб у подальшому скорегувати навчально-виховний процес. Добре організоване педагогічне взаємоспостереження під час педагогічної практики формує у студентів уміння виділяти суттєве у своїх діях та діях товаришів, давати їм педагогічну оцінку, бачити допущені помилки та знаходити шляхи їх подолання.

Враховуючи всі розглянуті попередньо умови, необхідно забезпечити

оперативний контроль за станом формування рефлексивних умінь та їх корекцію у разі потреби, що має бути *шостою педагогічною умовою*.<sup>44</sup>

Від уміння аналізувати свій урок та конкретні педагогічні ситуації, що виникають на ньому, результати педагогічних впливів на учня, результати виховної роботи багато в чому залежить уміння педагога спланувати, організувати, проконтролювати, відрегулювати свою педагогічну діяльність. Від самоаналізу уроку багато в чому залежить педагогічна майстерність учителя, продуктивність його педагогічної праці.

Ми поділяємо думку О. Дубасенюк про те, що у процесі підвищення ефективності діяльності педагога самоаналіз уроку найактивніше й безпосередньо впливає на остаточні результати освітнього процесу, тому що він є одним з найголовніших способів управління якістю викладання, формує якість знань учнів та рівень їхньої вихованості [11, с. 198]. Майбутній педагог при цьому усвідомлює необхідність подальшого самовдосконалення, що має призвести до активізації процесу рефлексії.

Дотримання цієї умови передбачає здійснення постійного контролю за роботою студентів; надання у разі потреби необхідної допомоги (індивідуальні та групові консультації; обговорення й уточнення підготовлених конспектів уроків; методичні рекомендації щодо добору й використання наочності тощо). При цьому потрібно оцінювати не особистість студента, а результат його діяльності. Вважаємо, що основними критеріями оцінювання повинні бути: оригінальність, творчість у підготовці проведенні уроків та виховних заходів, психолого-педагогічна та методична грамотність у організації освітнього процесу.

Оцінка діяльності кожного студента-практиканта оголошується на підсумковій конференції. Індивідуальна звітність організовується за допомогою підготовки документації з педагогічної практики (індивідуальний план роботи, щоденник педагогічних спостережень, конспекти уроків з наочністю до них, психолого-педагогічна характеристика на клас чи учня, заліковий виховний захід). Загальна оцінка з педагогічної практики обов'язково враховує оцінки педагога, психолога та методиста.

Отже, виділені нами педагогічні умови, а саме: мотивація до здійснення власної рефлексивної діяльності під час активного залучення студентів до освітнього процесу сучасного училища/коледжу; організація керівництва педагогічною практикою педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сьогодення; активізація аналітичної діяльності студентів-практикантів; врахування індивідуальних особливостей кожного студента-практиканта; вивчення й узагальнення досвіду майстрів педагогічної праці; забезпечення оперативного контролю за станом формування рефлексивних умінь та його корекції у разі потреби, мають необхідний та достатній вплив на функціонування моделі організації педагогічної практики майбутніх педагогів професійного навчання. Саме вони є рушійною силою формування у майбутніх педагогів професійного навчання рефлексивних умінь.

### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

### **3.1. Дослідження рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання**

В основу дослідження покладено припущення про те, що формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання під час педагогічної практики протікатиме успішно, якщо враховувати такі педагогічні умови:

- мотивація до здійснення власної рефлексивної діяльності під час активного залучення студентів до освітнього процесу;
- організація керівництва педагогічною практикою майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сьогодення;
- активізація аналітичної діяльності студентів-практикантів;
- врахування індивідуальних особливостей кожного студента-практиканта;
- вивчення й узагальнення досвіду роботи майстрів педагогічної праці;
- забезпечення оперативного контролю за станом формування рефлексивних умінь та його корекції у майбутніх педагогів професійного навчання у разі потреби.

Відповідно до теоретично обґрунтованих положень, представлених у попередніх розділах магістерського дослідження, ми поставили за мету експериментально перевірити педагогічні умови, що забезпечують ефективність моделі організації педагогічної практики, спрямованої на формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання. Реалізація поставленої мети передбачала поетапне вирішення певних завдань.

На першому етапі – *констатувальний експеримент* – мали на меті такі із них:

- дослідити стан наукової розробки проблеми формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання;
- виявити структурні компоненти рефлексивних умінь, обґрунтувати критерії й показники рівнів сформованості умінь у майбутніх педагогів професійного навчання;
- створити модель організації педагогічної практики з метою формування рефлексивних умінь студентів-практикантів;
- визначити педагогічні умови організації педагогічної практики, які б сприяли підвищенню ефективності формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

На другому етапі – *формувальний експеримент* – вирішувалися такі завдання:

- перевірити ефективність програми формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання, створеної на основі моделі організації педагогічної практики;
- зробити аналіз отриманих експериментальних даних щодо сформованості рефлексивних умінь у педагогів професійного навчання та ефективності педагогічних умов для їх формування під час педагогічної практики.

У ході проведення констатувального експерименту ми використали сукупність таких методів:

- теоретичних – порівняння, систематизація та узагальнення для обґрунтування сутності, змісту, показників і рівнів сформованості рефлексивних умінь; для виявлення педагогічних умов, які найбільшою мірою сприяють їх формуванню під час педагогічної практики;
- емпіричних – анкетування; педагогічне спостереження (за перебігом педагогічної практики; за участю студентів у проведенні уроків та виховних заходів, їх обговоренні та самоаналізі; за роботою педагогів-наставників та

методистів університету) та самоспостереження (інтроспекція); бесіди; складання самохарактеристики; тестування; метод оцінювання продуктів діяльності; педагогічне діагностування, прогнозування й моделювання; самоаналіз та самозвіт; обробка отриманих результатів.

У цілому нами було:

- опрацьовано наукову філософську, психолого-педагогічну й методичну літературу з проблем рефлексії, рефлексивної діяльності, педагогічної рефлексії, рефлексивних умінь;
- визначено критеріальні характеристики різних рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів;
- теоретично обгрунтовано педагогічні умови, що підвищують ефективність формування рефлексивних умінь на різних етапах педагогічної практики;
- проаналізовано сучасні програми організації педагогічної практики з позицій необхідності формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання;
- визначено рівень сформованості рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання;
- створено й експериментальним шляхом апробовано програму формування рефлексивних умінь студентів-практикантів;
- проаналізовано результати експериментальної роботи та представлено їх в узагальненому вигляді.

Темою нашого дослідження передбачено формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання під час педагогічної практики, що проходить у сучасних закладах освіти. У навчально-виховному процесі, до якого активно залучаються студенти-практиканти, важливою фігурою є педагог. Саме він найтісніше співпрацює зі своїм молодим колегою, допомагає йому у повсякденній роботі з учнями, сприяє формуванню важливих особистісних якостей та практичних професійних умінь.

Подальша дослідно-експериментальна робота потребувала представлення

в узагальненому вигляді самооцінки рівня сформованості рефлексивних умінь студентів бакалаврату денної форми навчання спеціальності 015 Професійна освіта, спеціалізацій: (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), (Технологія виробів легкої промисловості), (Будівництво та зварювання) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, яке ми подаємо у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Самооцінка рівня сформованості рефлексивних умінь студентів  
(констатувальний експеримент, у %)**

Спеціальність	к-ть студентів	Рівень			
		високий	достатній	середній	початковий
015 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)	55	–	13,2	66,2	20,6
015 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)	30	–	15,7	65,7	18,6
015 Професійна освіта (Будівництво та зварювання)	31	–	17,3	65,4	17,3

Із табл. 3.1. видно, що самооцінка рівня сформованості рефлексивних умінь здобувачів освіти різних спеціалізацій є приблизно однаковою: високий рівень – відсутній; достатній рівень у середньому мають від 13,2% до 17,3%; середній – до 66,2% ; початковий – до 20,6%. Отримані показники дозволяють стверджувати, що означені уміння наявні у студентів, але особливої уваги до їх подальшого удосконалення у ЗВО не приділяється.

Спираючись на показники самооцінки рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів, було визначено контрольну та експериментальну групи студентів, по 55 і 61 особа відповідно у кожній, для проведення формувального

експерименту дослідно-експериментальної роботи.

Щоб зручніше було прослідкувати зрушення, на які ми сподівалися після проведення експериментального навчання, необхідно було визначити рівні сформованості основних компонентів рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп. Діагностика проводилася з урахуванням визначених у попередніх розділах критеріїв і показників. Перевірка компонентів здійснювалася за допомогою: модифікованого Кольорового тесту Фрілінга (додаток З), самооцінки підготовленості до педагогічної діяльності (додаток И), – мотиваційний компонент; аналізу відеоуроку досвідченого педагога (за фахом) – рефлексивно-діяльнісний компонент; оцінки переглянутого уроку – рефлексивно-оцінний компонент. Результати виявилися такими (табл.3.2):

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості мотиваційного компонента рефлексивних умінь  
(констатувальний експеримент, у %)**

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
високий	-	-
достатній	17,9	20,3
середній	47,2	48,8
початковий	34,9	30,9

Із табл. 3.2 видно, що високий рівень мотивації відсутній у всіх майбутніх педагогів професійного навчання; достатній рівень у студентів обох груп становить відповідно 17,9% та 20,3%; більше половини усіх учасників констатувального експерименту мають середній рівень сформованості мотиваційного компонента рефлексивних умінь, показниками якого є 47,2% та 48,8%; низький рівень мотивації до педагогічної діяльності притаманний майже третині студентів як експериментальної (34,9%) так і контрольної (30,9%) груп.

Рівень сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента ми

перевіряли за допомогою такого завданняб

*перегляньте відеоурок досвідченого педагога і зробіть його аналіз.*

Завдання виконувалося без будь-якої сторонньої допомоги, але студенти могли скористатися схемою аналізу уроку (активізація теоретичних знань з дидактики). Та навіть за цієї умови у більшості виникли труднощі щодо визначення «методичних знахідок», «родзинок» педагога, які можна використати у своїй майбутній педагогічній діяльності.

При виконанні завдання лише незначна кількість студентів змогла проаналізувати побачене, встановити причинно-наслідкові зв'язки у ході уроку, а не просто перерахувати різні види роботи. У більшості респондентів була відсутня аргументація власної точки зору. Числові показники занесено до таблиці (табл.3.3):

Таблиця 3.3.

**Рівні сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента досліджуваних умінь (констатувальний експеримент, у %)**

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
високий	–	–
достатній	17,9	20,3
середній	43,9	43,9
початковий	38,2	35,8

Табл. 3.3 переконливо свідчить про надзвичайно слабкі практичні вміння студентів експериментальної та контрольної груп аналізувати чужу педагогічну діяльність: наявність більше, ніж у половини студентів середнього рівня (по 43,9%) та початкового рівня – (38,2% та 35,8%) сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента рефлексивних умінь, тоді як достатній рівень виявлено відповідно у 17,9% та 20,3% осіб, а високий рівень сформованості досліджувального компонента рефлексивних умінь взагалі відсутній.

У процесі подальшої експериментальної роботи особливої уваги

потребувало доведення тези, що невміння якісно проаналізувати роботу інших, утруднює й самоаналіз, без якого про сформованість рефлексивних умінь говорити не варто.

Рефлексивно-оцінний компонент знаходить реалізацію у об'єктивному оцінюванні результативності освітнього процесу. Саме тому студентам експериментальної й контрольної груп було запропоновано оцінити відеоурок. Оцінювання більшості студентів-практикантів виявилось поверхневим, не завжди об'єктивним й адекватним. Майбутні педагоги демонстрували початковий рівень критичності у характеристиці різних видів роботи, невміння побачити суттєве і не звертати увагу на другорядне. Загальні показники виявилися такими (табл.3.4).

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компонента  
досліджуваних умінь (констатувальний експеримент, у %)**

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
високий	-	-
достатній	20,3	14,6
середній	32,5	41,5
початковий	47,2	43,9

Із табл. 3.4 видно, що високий рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента досліджувальних умінь відсутній у студентів обох груп; достатній – мають 20,3% студентів експериментальної групи та 14,6% студентів контрольної групи; і в експериментальній, і в контрольній групах переважають показники середнього – 32,5% та 41,5% й початкового рівнів – 47,2% та 43,9% сформованості рефлексивно-оцінного компонента рефлексивних умінь. Ці показники є критично високими. Саме тому зусилля педагогів-практиків та методистів ЗВО у подальшому необхідно було спрямувати в означеному напрямку. З урахуванням показників, занесених до таблиць 3.2, 3.3 та 3.4, було виявлено загальний середній рівень сформованості

рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп. Результати представлено у таблиці (табл. 3.5).

Із табл. 3.5 видно, що у більшості студентів експериментальної і контрольної груп переважає середній рівень сформованості рефлексивних умінь (відповідно 43,9% та 51,2%). Початковий рівень сформованості рефлексивних умінь мають близько третини студентів кожної групи (відповідно 38,2% та 26,0%), тоді як показниками достатнього рівня є 17,9% та 22,8%. Це свідчить, на нашу думку, про необхідність особливої уваги до формування рефлексивних умінь студентів.

Таблиця 3.5

**Рівень сформованості рефлексивних умінь студентів на етапі констатувального експерименту**

Групи Рівні	Експериментальна група (55 студентів)		Контрольна група (61 студент)	
	%	кількість	%	кількість
високий	–	–	–	–
достатній	17,9	10	22,8	14
середній	43,9	24	51,2	31
початковий	38,2	21	26,0	16

Під час проведення констатувального експерименту ми спробували виявити, як недостатній рівень сформованості рефлексивних умінь впливає на результативність педагогічної практики. З цією метою було проведено систематичні спостереження за діяльністю студентів-практикантів, проаналізовано записи у щоденниках спостережень. Встановлено, що більшість студентів експериментальної та контрольної груп, відповідно 79,7% та 75,6%, не вміють самостійно зробити глибокий комплексний аналіз відвіданих уроків, об'єктивно оцінити їх. Аналіз уроків, проведених студентами-практикантами, та перевірка конспектів дозволили побачити утруднення, з якими стикаються майбутні фахівці під час педагогічної практики:

проектування навчальної діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей та вимог сьогодення; досягнення навчальної, виховної та розвивальної мети уроку; забезпечення активності всім суб'єктам освітнього процесу; створення для учнів навчальних ситуацій самоконтролю та самоперевірки під час виконання самостійної роботи на уроці тощо. Студенти педуніверситетів не володіють самоаналізом власного уроку, який передбачає виявлення реалізації поставлених завдань та особливостей проведення окремих його етапів; не можуть визначити власні індивідуальні досягнення на кожному уроці чи виховному заході; мають низький рівень самооцінювальної діяльності, яка відіграє все більш зростаючу роль, хоча й не є самоціллю.

Результати констатувального експерименту дозволили виявити, що за низької сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента рефлексивних умінь студентів вираженою є недостатність рефлексивного самооцінювання, його неадекватність та категоричність. Переважання низької самооцінки рівня сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів свідчить про недостатню визначеність себе як суб'єкта діяльності, що призводить до неадекватних самооцінювальних суджень. Все це підтвердило існування залежності між утрудненнями, які виникали у студентів під час педагогічної практики та рівнем сформованості у них рефлексивних умінь.

Початковий рівень сформованості рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання пояснюється несистематичністю роботи над формуванням означених умов у навчальній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання; невідповідністю викладачів вищої школи до цієї важливої роботи; недоцінкою і викладачами, і студентами впливу рефлексивних умінь на успішність професійної діяльності.

З метою визначення психологічної комфортності у педагогічній діяльності нами, на основі тесту Ч. Спілберга (самооцінка рівня тривожності) [36, с. 62-63], було розроблено тест на виявлення ступеня (низький, середній, високий) особистісної тривожності в період педагогічної практики (додаток К). Студентам запропоновано оцінити ступінь прояву в них відповідної поведінки

на педагогічній практиці. Аналіз результатів здійснювався за схемою: якщо студент набрав до 30 балів, це означало, що в нього низький рівень особистісної тривожності; 30-45 балів засвідчували середній рівень, а понад 45 балів – високий рівень особистісної тривожності.

Нами було визначено, що високий рівень особистісної тривожності характеризується постійним відчуттям страху, тривоги, невпевненості у педагогічних діях, присутністю емоційної напруги. Середньому рівню притаманні відсутність страху перед дітьми, тривоги, але наявність підвищеної втомлюваності, іноді – поганого настрою; виникнення почуття невпевненості у своїх діях з причин неадекватного ставлення до себе, учнів, керівників педпрактики, ровесників. Низькому рівню особистісної тривожності відповідають збалансовані самопочуття, активність, настрій, відсутність страху, тривоги, хвилювань на педагогічній практиці, впевненість у собі як учителів, незначна втомлюваність.

На підставі аналізу отриманих результатів було зроблено висновок, що у студентів контрольної та експериментальної груп переважає високий рівень тривожності на початку педагогічної практики, що становить відповідно 45,5% та 48,8% і є небажаним явищем. Тривожність виникає як наслідок хвилювань студентів з приводу самостійного проведення уроків та виховних заходів, неадекватних або негативних вимог з боку керівників практики, педагогів школи, методистів. Лише у 20,3% студентів контрольної групи виявлено низький рівень тривожності. У студентів експериментальної групи цей показник був дещо вищий – 23,6%.

Отже, експериментальним шляхом встановлено, що переважна більшість майбутніх педагогів професійного навчання ставиться байдуже до рефлексивної діяльності, не розуміє важливості рефлексивних умінь у здійсненні професійної діяльності; визначає у себе переважно початковий та середній рівні сформованості досліджуваних умінь, що суттєво впливає на визнання себе активним суб'єктом діяльності та неадекватність самооцінювальних суджень. Констатувальний експеримент засвідчив, що

наявність у студентів високого рівня тривожності на початку педагогічної практики та недостатній рівень сформованості у них рефлексивних умінь негативно впливають на результативність педагогічної практики.

Отримані результати показали, що необхідно переглянути й доповнити зміст педагогічної практики з метою формування у майбутніх педагогів професійного навчання рефлексивних умінь. Вдосконалити методи роботи зі студентами; організувати методичну роботу з учителями шкіл та викладачами педуніверситету; розробити програму та методичні рекомендації щодо формування рефлексивних умінь студентів-практикантів.

### **3.2. Дослідно-експериментальна програма формування рефлексивних умінь студентів засобами педагогічної практики**

Результати констатувального експерименту обумовили необхідність проведення формувального експерименту. Для проведення цього етапу дослідно-експериментальної роботи на основі моделі організації педагогічної практики було створено програму формування рефлексивних умінь (додаток Л). Вона охоплювала всі визначені компоненти: мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Для кожного компоненту передбачалися:

– *різні види діяльності* студентів-практикантів (участь у бліц-опитуваннях; активна пізнавальна діяльність під час опрацювання першоджерел та науково-методичної літератури; зустрічі з кращими викладачами спецдисциплін та майстрами виробничого навчання; захист індивідуальних творчих проєктів; участь у роботі «круглих столів», та дискусійного клубу «Педагог»; спостереження за навчально-виховним процесом в умовах сучасних закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти під час відвідування уроків та виховних заходів; безпосередня участь у навчально-виховному процесі: проведення уроків та виховних заходів; участь у роботі меточного об'єднання педагогів закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти;

проведення науково-дослідницької роботи за темою курсового дослідження; самооцінювання особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності; обговорення та взаємооцінювання уроків і виховних заходів; самоаналіз та самооцінювання власної педагогічної діяльності; пошук шляхів подолання недоліків у навчально-виховній роботі; здійснення контролю й оцінки діяльності учнів, співпраці всіх учасників освітнього процесу; виявлення студентами-практикантами резервних можливостей власного саморозвитку та самовдосконалення; здійснення загального самооцінювання індивідуальних досягнень з педпрактики; участь у підсумковій конференції з педагогічної практики; участь у конкурсі педагогічної майстерності). Всі вказані види роботи сприяли формуванню у майбутніх педагогів професійного навчання стійкого інтересу до педагогічної діяльності, виховували розуміння соціальної важливості обраної професії;

– *конкретні завдання, спрямовані на формування рефлексивних умінь* студентів-практикантів (підготовчі, мотиваційні, діагностичні, навчальні, творчі та контрольні); вибір саме таких завдань спирався на механізм пізнавальної діяльності (В. Паламарчук) та допомагав значно підсилити фахову підготовку майбутніх педагогів професійного навчання, позитивно впливав на формування у них рефлексивних умінь;

– *діагностичні методи*, що допомагали студентам реалізувати різні види діяльності та успішно виконати завдання на формування рефлексивних умінь (спостереження, аналіз, заповнення діагностичної картки, тестування, експертне оцінювання, педагогічна діагностика, розв'язання проблемних ситуацій, корекція, стимулювання, рейтинговий відбір до участі у конкурсі педагогічної майстерності);

– *найефективніші педагогічні умови* організації педагогічної практики із тих, які ми визначили й описали раніше. Реалізацію мотиваційного компонента забезпечували: мотивація до здійснення власної професійної діяльності, врахування індивідуальних особливостей кожного студента-практиканта, активізація аналітичної діяльності студентів. Дотримання умов, а

саме: вивчення й узагальнення досвіду роботи майстрів педагогічної праці, організації керівництва роботою практикантів з урахуванням вимог сьогодення (педагогічна підтримка, співробітництво, забезпечення комфортності та «ситуації успіху» тощо), активізації аналітичної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, забезпечення оперативного контролю та корекційної роботи, дозволяли зреалізувати рефлексивно- діяльнісний компонент формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців. Передбачалося, що рефлексивно-оцінний компонент досліджувальних умінь буде сформовано за умов організації керівництва педагогічною практикою з урахуванням вимог сьогодення, активної аналітичної діяльності самих студентів та врахування їхніх індивідуальних особливостей.

Отже, аналіз запропонованої нами програми дозволяє говорити про те, що педагогічна практика на різних курсах педуніверситетів може бути сприятливою щодо формування рефлексивних умінь студентів, якщо під час її організації дотримуватися педагогічних умов. Визначені у програмі види діяльності студентів та конкретні завдання на формування рефлексивних умінь допоможуть залучити всіх студентів, що перебували на педагогічній практиці, до активної рефлексивної діяльності.

Становлення рефлексивної свідомості та формування на її основі рефлексивних умінь забезпечувалося створенням умов для систематичного й необхідного аналізу власної діяльності. Щоб студенти не лише констатували певні факти, а глибоко й ґрунтовно аналізували освітній процес в цілому, діяльність учнів, власну діяльність у ролі педагога, було використано різні діагностичні методи (педагогічні спостереження; аналіз з опорою на власний життєвий досвід; різні види тестів; діагностичні картки для самооцінки чи експертного оцінювання, моделювання навчального процесу; колективне обговорення; взаємо- та самоаналіз; рейтинговий відбір та ін.).

Запропонована нами програма є упорядкованою й завершеною структурою. Разом з тим, вона потребувала перевірки своєї ефективності. Саме цьому й присвячено експериментальне навчання, яке було організоване лише у

експериментальній групі.

### **3.3. Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи з формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів у процесі педпрактики**

Дослідно-експериментальної робота мала підтвердити позитивний вплив педагогічних умов на ефективність формування рефлексивних умінь студентів експериментальної групи під час педагогічної практики.

Це потребувало порівняння стану ставлення студентів до рефлексивної діяльності, самооцінювання ними власного рівня сформованості рефлексивних умінь та розуміння їх важливості для підвищення ефективності освітнього процесу у сучасній школі; наявного рівня сформованості рефлексивних умінь студентів контрольної та експериментальної груп, зіставлення цих результатів з отриманими на етапі констатувального експерименту.

Формування досліджуваних умінь відбувалося поетапно:

I етап – *підготовчий* (передбачав реалізацію мотиваційного компонента рефлексивних умінь; був потрібен для виховання у студентів стійкого інтересу до педагогічної діяльності, виявлення необхідності у теоретичних знаннях про рефлексивну діяльність, позитивної мотивації до оволодіння рефлексивними вміннями, свідомого розуміння суті й структури цих умінь та їх важливості для ефективної майбутньої професійної діяльності);

II етап – *основний* (дозволив реалізувати рефлексивно-діяльнісний компонент рефлексивних умінь; був потрібен для активізації аналітичної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання: спостереження; аналіз досвіду роботи педагогів; діагностування; встановлення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі сучасної школи; самоаналіз; самовдосконалення);

III етап – *оцінний* (спрямований на реалізацію рефлексивно-оцінного компонента рефлексивних умінь; сприяв вихованню позитивного ставлення до

самоконтролю й самооцінки, критичності до характеристики й самоаналізу власної професійної діяльності).

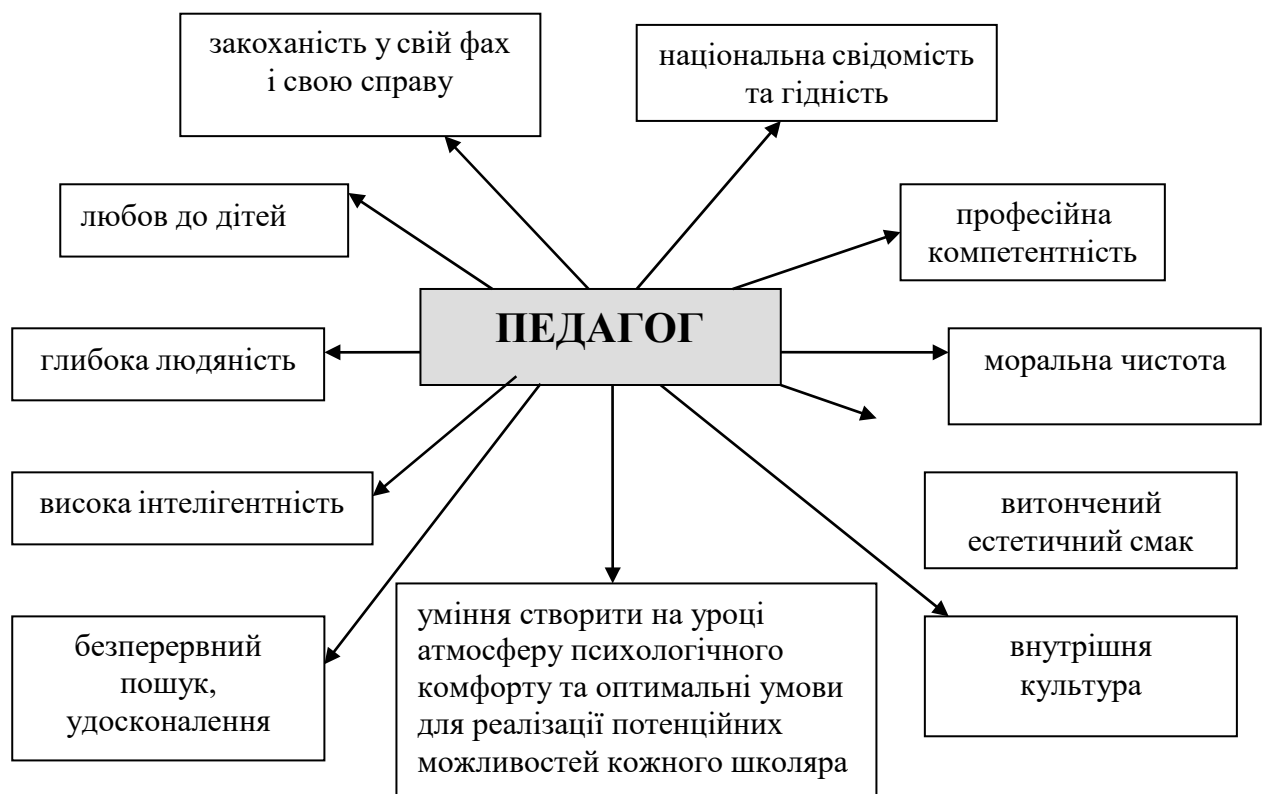
Щоб забезпечити ефективність формування рефлексивних умінь студентів-практикантів, для викладачів ЗВО (педагог, психолог, методист, керівник педпрактики) було проведено семінар-практикум. Його мета: поглибити уявлення викладачів педуніверситету про рефлексивну діяльність як важливий крок майбутнього фахівця до успішного виконання професійних обов'язків. Семінар-практикум передбачав проведення лекції, тренінгів, ділових та рольових ігор. Його учасників було ознайомлено з системою вправ на формування у студентів рефлексивних умінь.

Проводячи формувальний експеримент, ми виходили з того, що мотиваційний компонент рефлексивних умінь майбутнього спеціаліста може сформуватися лише за умови забезпечення позитивної мотивації здійснення власної рефлексивної діяльності під час активного включення студентів у навчально-виховний процес сучасної школи, врахування індивідуальних особливостей кожного студента, вивчення й узагальнення досвіду роботи педагогів. Саме ці умови забезпечують повноцінне індивідуальне спілкування студента з досвідченим, висококваліфікованим і захопленим своєю працею вчителем. Тому з перших днів педагогічної практики студенти експериментальної групи спостерігали за роботою майстрів педагогічної праці, вчилися аналізувати її, спілкувалися з учителями в позаурочний час, обговорювали найскладніші проблеми (дискусії, «круглі столи»); брали участь у роботі методичних об'єднань тощо.

Ознайомитися та засвоїти передовий педагогічний досвід студентам-практикантам ОС «бакалавр» допомагали групові керівники (психолог, педагог чи методист).

Важливу роль у засвоєнні досвіду педагогічної роботи відіграла тісна співпраця студентів експериментальної групи зі своїм викладачем/майстром виробничого навчання під час педагогічної практики. Цінність її полягала в тому, що досвідчений педагог практично знайомив молодого колегу зі своєю

системою роботи, вводив його в лабораторію своєї праці. Він розповідав й показував, як проводиться підготовка до уроку з конкретної теми; як будується викладання нового матеріалу; як відбувається зворотній зв'язок з учнями; як організовується самостійна робота здобувачів освіти та які чинники впливають на підвищення її результативності тощо. При цьому особлива увага зверталася на головне в роботі, на те, що забезпечує успіх. Результатом цієї довготривалої й систематичної роботи стало колективне визначення студентами експериментальної групи ідеалу сучасного педагога (рис.3.1).



**Рис. 3.1.** Ідеал сучасного педагога, до якого прагнуть студенти-практиканти

Рис.3.1 наочно демонструє, що для студентів експериментальної групи ідеалом є такий педагог, якому притаманні національна свідомість та гідність, професійна компетентність, моральна чистота, наявність естетичного смаку й внутрішньої культури. Він людяний, інтелігентний, закоханий у свою справу, вирізняється глибокою любов'ю і повагою до вихованців; уміє в кожному з них розгледіти індивідуальні здібності й таланти; всім біля нього комфортно й

затишно.

Необхідність розвивати мотиваційну сферу студентів-практикантів підсилювалася пізнавальними та комунікативними потребами майбутніх педагогів професійного навчання. Студентам експериментальної групи пропонувалися різні види діяльності: бліц-опитування, «круглі столи» з кращими педагогами за їхнім фахом; творче використання «методичних знахідок» досвідчених учителів у своїй педагогічній діяльності тощо.

Кожен студент-практикант відвідав систему уроків свого наставника, а потім вони разом обговорювали, чому урок проведено саме так, а не інакше; виділяли найцікавіші й найоригінальніші прийоми організації освітнього процесу. Не обмежуючись розповідями і показом свого досвіду, педагог систематично відвідував уроки та виховні заходи свого підшефного, аналізував побачене, відзначаючи успіхи та вказуючи на недоліки. Разом вони планували коригувальні завдання, які сприяли підвищенню результативності професійної діяльності студентів-практикантів, спонукали до активізації аналітичної та власної рефлексивної діяльності.

Особливу зацікавленість з боку студентів-практикантів експериментальної групи викликало завдання:

*вивчити досвід роботи свого педагога-наставника і узагальнити його, склавши картку передового педагогічного досвіду.*

Щоб виконати це завдання, студентам необхідно було упродовж перших двох тижнів практики провести систематичні спостереження за роботою викладача спецпредметів або майстра виробничого навчання, дотримуючись певної послідовності (за І. Зязюном):

- 1) визначити мету і завдання (для чого вивчається досвід?);
- 2) окреслити тематику (що спостерігати та аналізувати?);
- 3) виявити об'єкт вивчення (де спостерігати і які об'єкти?);
- 4) зібрати дидактичний матеріал (факти, що характеризують об'єкт);
- 5) зробити аналіз, узагальнення, висновки (типові риси вивченого досвіду, його педагогічна сутність і значення, характеристика та обґрунтування

системи роботи педагога);

б) порівняти виявлений позитивний досвід з уже відомим у педагогіці та методиці;

7) перевірити у власній практичній роботі дієвість прийомів і методів, правильність висновків [42, с. 213].

Виконання такого творчого завдання потребувало від майбутніх педагогів професійного навчання активізації раніше набутих психолого-педагогічних теоретичних знань та інтелектуальних умінь (аналіз, синтез, співставлення, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висновки); спостережливості й постійної уваги до роботи педагога у навчально-виховному процесі. Вивчення передового педагогічного досвіду та його усвідомлення дозволило студентам-практикантам експериментальної групи стати посправжньому активними суб'єктами педагогічної діяльності. Після завершення педагогічної практики, на підсумковій конференції студенти презентували досвід викладача спецпредметів або майстра виробничого навчання.

Під час проведення формувального експерименту, ми побачили, що організація педагогічної практики з урахуванням вимог сьогодення (інтеграції навчальних дисциплін, демократизації й гуманізації стосунків, забезпечення «ситуації успіху» кожному студенту) відкриває невичерпні можливості для формування сучасних, творчих, відповідальних учителів. Педагогічна практика справді стала з'єднувальним містком між теоретичним навчанням студента та його майбутньою самостійною педагогічною діяльністю. Саме у цей час кожен студент зміг зрозуміти правильність чи хибність вибору своєї майбутньої професії. Наші спостереження свідчать, що активна участь студентів у практичній педагогічній діяльності дозволила їм реально набути рефлексивних умінь, сформувані у майбутніх педагогів професійного навчання методичну рефлексію, предметом якої є їхні міркування, роздуми щодо засобів і методів власної педагогічної діяльності, розв'язання практичних ситуацій.

Під час педагогічної практики студенти експериментальної групи виконували професійну діяльність, стали суб'єктом освітнього процесу та

вступали у різні стосунки (з учнями та їхніми батьками; з учителями та адміністрацією шкіл, з методистами педуніверситету, з однокурсниками).

Студент-практикант, організовуючи навчально-виховний процес (проведення уроків та виховних заходів, індивідуальної та позакласної роботи), активно співпрацює з учнями. Разом з тим, він не випадає з поля зору методистів педуніверситету та педагога-наставника, які надають консультативну допомогу, спонукають майбутніх педагогів професійного навчання до взаємо- та самоаналізу, оцінюють остаточний результат роботи студентів, враховуючи їхнє самооцінювання.

Активність – це здатність і прагнення особистості до енергійного здійснення діяльності. Саме вона є важливою умовою вдосконалення освітнього процесу, допомагає стимулювати розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, наполегливості, творчого підходу до виконання професійних обов'язків.

Професійна діяльність студентів-практикантів – це навчальна діяльність, яка поєднує трудову й пізнавальну. Щоб сформувати рефлексивні вміння у майбутніх педагогів професійного навчання, за допомогою підвищення мотиваційного компонента, ми намагалися зробити трудову діяльність студентів експериментальної групи цілеспрямованою, орієнтованою на запланований результат. Так, перед початком педагогічної практики їм пропонувалося:

– презентувати власні очікування (кожен студент-практикант на невеликих аркушах самоклеючого паперу написав свої очікування щодо педагогічної практики: про що б хотіли довідатись? У чому переконатися? Чого сподівається навчитися? Які професійні вміння й особистісні якості набути?);

– користуючись методом «відкритий мікрофон» (у ролі уявного мікрофону виступала ручка, лінійка, олівець тощо) продовжити речення:

«Педагогічна практика – це ...» (студенти-практиканти говорять по черзі, передаючи мікрофон із рук в руки; фіксуємо різні думки на папері, а на завершення підсумовуємо інформацію: «цікава робота» – 10; «можливість

*набуття власного педагогічного досвіду» – 19 тощо).*

Щоб реалізувати педагогічну умову активізації аналітичної діяльності під час професійного включення майбутніх педагогів професійного навчання у навчально-виховний процес, ми підтримували різні рівні пізнавальної активності у студентів експериментальної групи. На початку формувального експерименту у них переважала відтворювальна активність (студенти використовували набуті теоретичні знання, професійні уміння й навички за зразком). Упродовж практики ми спонукали майбутніх педагогів професійного навчання до інтерпретувальної активності (прагнення до виявлення суті педагогічних явищ, бажання зрозуміти взаємозв'язки між явищами й процесами) та творчої активності (інтерес до пошуку нових цікавих способів організації освітнього процесу в умовах сучасної школи). Виконанню цих завдань сприяли «круглі столи»; участь у дискусійному клубі «Педагог»; складання карток передового педагогічного досвіду; проведення уроків різних типів, виховних заходів та їх взаємо- і самоаналіз.

Позитивно зарекомендувало себе засвоєння студентами-практикантами алгоритму підготовки до пробних та залікових уроків, виховних заходів.

З метою зниження рівня тривожності студентів у процесі формування рефлексивних умінь під час педагогічної практики, ми стимулювали студентів експериментальної групи у такий спосіб: спиралися на бажання майбутніх педагогів професійного навчання набути необхідних практичних професійних умінь; допомагали подолати тривожність, невпевненість у своїх професійних можливостях; підтримували бажання добитися визнання; виявляли потенційні можливості, хвалили за вдалий урок чи його окремі етапи, види роботи тощо; авансували позитивні зрушення в організації навчально-виховного процесу; підтримували найменші успіхи; забезпечували «радість пізнання».

У роботі зі студентами експериментальної групи ми дотримувалися єдиних вимог-рекомендацій з керівництва педагогічною практикою, поставивши завдання щодо створення емоційно-психологічної підтримки: усунути чинники, які викликають високу ситуативну тривожність у

практикантів, їхнє надмірне хвилювання; вселяти їм упевненість у професійних уміннях і задатках; проявляти до них щирість і безумовне позитивне ставлення; при оцінюванні професійно-рольової поведінки практиканта акцентувати увагу на позитивних її моментах, найбільш ефективних проявах; допомагати подолати психологічні проблеми. Підсиленню емоційного компоненту сприяли: радість власного, хоча б незначного педагогічного «відкриття», успішна навчально-виховна діяльність під час практики, активізація пізнавальної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Дотримуючись педагогічної умови врахування індивідуальних особливостей кожного студента, ми на конкретних прикладах переконували їх у необхідності щоденного здійснення рефлексивної діяльності стосовно своєї педагогічної праці, спонукали до цієї діяльності для підвищення ефективності освітнього процесу. Корисним з цього приводу була оцінювання реалізації потреб майбутніх педагогів у розвитку й саморозвитку. Студентам експериментальної групи було запропоновано дві анкети (додаток Ж).

Проведення анкетування допомогло студентам експериментальної групи виявити рівень власної здатності до саморозвитку: 24,4% студентів – активно реалізують свої потреби в саморозвитку; у переважній більшості респондентів – 68,3% відсутня будь-яка система саморозвитку; на стадії зупиненого розвитку знаходиться 7,3%; зрозуміти перешкоджувальні фактори свого професійного зростання й саморозвитку. Отримані результати були важливими як для студентів-практикантів, так і для методистів університету.

Виконання цих завдань вимагало активної діяльності, спрямованої на перетворення власної особистості, тобто самовиховання. Воно потребувало дуже важливого могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання сьогодні стати кращим, ніж був учора.

Методисти врахували показники рівня здатності кожного майбутнього педагога до саморозвитку й самоосвіти у процесі організації педагогічної практики. Із загальної кількості студентів експериментальної групи лише 14,6% студентів є активними у своєму саморозвитку; у 61,8% – цей

показник не є сформованим; у 23,6% – він зупинений. Було визначено систему мір, які допомагали означені показники суттєво підвищити:

- надавати систематично індивідуальні та групові консультації студентам-практикантам стосовно раціонального розподілу часу для підготовки уроків і виховних заходів та опрацювання наукової літератури з психолого-педагогічних проблем;
- залучити студентів до участі у дискусійному клубі «Педагог» (обговорення проблем, що виникають у освітньому процесі під час педагогічної практики);
- забезпечити у разі потреби вчасну педагогічну й методичну підтримку кожному студенту;
- створити доброзичливу атмосферу всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- забезпечити «ситуацію успіху» кожному студенту-практиканту.

Ці міри, сприяли самовихованню майбутніх педагогів професійного навчання, яке було, насамперед, стосунками між педагогом і студентом, що пройняті глибокою вірою в добрі наміри. Підвищення ефективності самовиховання студентів експериментальної групи сприяло формуванню рефлексивних умінь і знаходилося у прямій залежності від того, наскільки студент-практикант розуміє перспективи свого росту та відчуває при цьому радість успіху. Самореалізація вимагала усвідомлення майбутнім учителем себе як особистості, свого місця у професійній діяльності, адекватного самооцінювання та вольових зусиль, спрямованих на зміну певних особистісних якостей.

Останній III (оцінний) етап був надзвичайно важливим у формуванні рефлексивних умінь студентів. Він дозволив привернути увагу студентів-практикантів експериментальної групи до процесуальної сторони, оскільки їм пропонувалися запитання на відновлення виконаної діяльності, критичного її аналізу:

- Як було сплановано діяльність викладача спецпредметів/майстра виробничого навчання й учнів на уроці?

- Які утруднення відчули?
- Як їх долали?
- Що виконали з найбільшою ефективністю?
- Що зробили нераціонально?
- На основі яких критеріїв можна оцінити власну діяльність?
- Що і чому необхідно змінити у подальшій роботі?

Ми спостерігали, що за допомогою подібних запитань відбувалося усвідомлення студентами-практикантами себе і власної діяльності.

Головним у роботі з майбутніми педагогами викладачі ЗВО вважали співпрацю, співтворчість та педагогічну підтримку, які допомагали побачити добре, позитивне й забезпечити розвиток цікавої методичної знахідки, думки, прийому. Беручи участь в обговоренні уроків та виховних заходів, завжди намагалися уважно слухати студентів і радити їм, а не висловлювати зауваження у категоричній формі.

Спонукаючи студентів-практикантів до самоаналізу навчально-виховного процесу, ми дбали про те, щоб вони як найкраще розібралися у хорошому й негативному на своїх уроках, у своїх взаємовідносинах з вихованцями.

Досвід експериментальної роботи підтвердив, що ефективне формування рефлексивних умінь студентів під час педагогічної практики неможливе без дієвого контролю та корекції з боку педагога-наставника, методистів педуніверситету й самоконтролю. Ми виходили з того, що правильно організований контроль за здійсненням педагогічної діяльності майбутніх фахівців під час практики служить як цілям перевірки, так і цілям навчання й самовдосконалення студентів. У процесі проведення формувального експерименту ми забезпечували такі функції контролю: діагностичну, управлінську, коректувальну, оцінювальну, стимулювальну, мотивувальну, планувальну, навчальну. Щоб означені функції контролю спрацювали, на настановній конференції було проведено відповідну роботу зі студентами з метою їх переконання у необхідності й доцільності цієї перевірки. Відвідуючи

студентів у закладах освіти, педагоги, психологи, методисти завжди намагалися бути об'єктивними й вимогливими у своїх оцінках, але разом з тим справедливими й доброзичливими. Методистом під час обговорення проведених уроків, заповнювалася діагностична карта педагогічної діяльності студентів за такими параметрами:

А – оцінка теоретичної й практичної підготовки та прояв особистісно-професійних якостей практиканта.

Б – оцінка основних проявів поведінки й діяльності учнів на уроці.

В – оцінка змісту спільної діяльності педагога й учнів.

Г – оцінка ефективності способів спільної діяльності педагога й учнів на уроці.

Д – оцінка досягнення мети і результативності проведеного уроку.

Е – самоаналіз проведеного уроку практикантом та загальна його самооцінка.

Основна мета при цьому — не покарати студента, який лише навчається бути сучасним викладачем, а допомогти йому уникнути професійних помилок, навчити розв'язувати щоденні педагогічні проблеми та бути разом з учнями активним і творчим суб'єктом освітнього процесу.

Велику цінність, на нашу думку, для формування вміння адекватної самооцінки мали взаємовідвідування уроків. Під впливом суджень своїх однокурсників майбутні педагоги по-новому оцінювали методи, прийоми, які були використані у навчально-виховному процесі. Щоб сформувати у студентів-практикантів уміння самооцінювання, ми широко використовували прийом їхнього активного залучення до участі у групових обговореннях; студентам надавалася педагогічна підтримка у формуванні й відстоюванні власної думки стосовно професійної діяльності (педагогів, однокурсників; власної). Методисти разом з учителями регулярно навчали студентів різнобічно оцінювати свої дії, виокремлювати «правильне» від «неправильного», відшукувати відповіді на питання, які виникають у процесі педагогічної діяльності, та постійно контролювати себе.

Ефективним прийомом формування самооцінки стало щоденне заповнення студентами оцінного листа «Мої професійні досягнення», який дозволив зробити експрес-діагностику їхніх педагогічних умінь. Пункти для таких листків ми взяли із методичних рекомендацій для вивчення діяльності атестації педагогів, розроблених Н. Водоп'яною [39, с. 41].

Листок оцінки містив у собі 20 пунктів, кожен із яких оцінювався за 5-бальною шкалою. Пункти групувалися на п'ять блоків:

- педагогічна діяльність (1–4);
- педагогічне спілкування (5–8);
- особистісні якості (9–12);
- навченість здобувачів освіти (13–16);
- вихованість здобувачів освіти (17–20).

За кожним оцінювальним листком (див. додаток К) підраховувалося 6 показників:

- $X_1$  – сума балів по пунктах 1–4;
- $X_2$  – сума балів по пунктах 5–8;
- $X_3$  – сума балів по пунктах 9–12;
- $X_4$  – сума балів по пунктах 13–16;
- $X_5$  – сума балів по пунктах 17–20.

Сума балів за всіма показниками множилася на 2. Потім підраховувалася загальна оцінка:  $X_6 = X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5$

Середній бал вираховувався за формулою:

$$X_{\text{сер}} = X_6 : X_5, \text{ де } 5 - \text{кількість блоків.}$$

Величина середньої загальної оцінки могла коливатися від 40 до 200 балів. Якщо студент-практикант набрав від 40 до 80 балів – це початковий рівень досягнень; від 80 до 120 – середній рівень; від 120 до 140 балів – достатній рівень; від 140 до 200 балів – високий.

Наслідком такої роботи стало збільшення у студентів-практикантів кількості самооцінок, змістом яких була оцінка новизни, складності, ступеня засвоєння педагогських дій. Якісний аналіз зафіксував у самооцінці певні

труднощі, з якими стикаються майбутні педагоги, та способи їх подолання. Ми помітили, що студенти вживають більше наукової термінології, називають методичні прийоми, які значно підвищують ефективність навчально-виховного процесу.

Упродовж педагогічної практики ми надавали перевагу індивідуальним та груповим формам контролю; використовували контроль з боку педагога, методиста та з боку самого студента (самоконтроль), взаємоконтроль студентів один до одного. Особлива увага приділялася підсумковому контролю, за допомогою якого визначалися індивідуальні досягнення студентів за період педагогічної практики та виставлялася залікова оцінка. Всі види контролю застосовувалися в єдності, органічно впліталися у процес формування рефлексивних умінь студентів-практикантів.

Рефлексивно-оцінний компонент у процесі формування рефлексивних умінь студентів-практикантів експериментальної групи було зреалізовано за допомогою шкали оцінювання (за рекомендаціями ECTS) та моделі оцінювання педагогічної практики студентів ОС «бакалавр», запропонованої В. Кудіною, М. Соловей, Є. Спіциним та [43].

При аналізі щоденника педагогічних спостережень та звіту з педагогічної практики особливу увагу звертали на зміст, використання / невикористання педагогічної термінології, наявність / відсутність педагогічної рефлексії.

Педагогічна практика для студентів бакалаврату обов'язково містила теоретичний, практичний, аналітичний блоки та передбачала виконання навчально-дослідницьких завдань, пов'язаних із тематикою курсової роботи. Враховуючи, що практичний і аналітичний блоки найбільше впливають на формування рефлексивних умінь студентів, ми не просто ставили перед ними завдання: спостерігати за діяльністю педагога-наставника, однокурсника; аналізувати побачене; аналізувати свою власну педагогічну діяльність, а пропонували дати чітку й ґрунтовну відповідь на орієнтовні запитання:

– проводячи педагогічні спостереження, зверніть увагу на особливості взаємодії педагогів та учнів, характер спілкування, проблеми, що

виникли у навчально-виховному процесі: чи знає педагог особливості кожної дитини свого класу? як ставляться діти один до одного? чи всі діти цікавляться справами свого класу? які стосунки активістів з іншими дітьми? які завдання виховної роботи вирішує педагог? яку роль відіграють взаємини педагога з учнями у навчально-виховному процесі? та ін.;

– аналізуючи урок, з'ясуйте: як педагог формулює мету уроку (навчальну, розвивальну, виховну), якою мірою вона досягається і чому? яких принципів педагогічного процесу педагоги дотримуються, а яких – ні? які умови треба створити для реалізації завдань розвитку особистості кожного учня? тощо.

Загальна оцінка з педагогічної практики була комплексною. Це забезпечило об'єктивніший підхід до визначення досягнень кожного практиканта, стимулювало студентів до копіткішої й наполегливішої праці. Показником зацікавленості студентів експериментальної групи результатами навчальної практики, на нашу думку, стала систематичність у отриманні консультативної допомоги у викладачів, методистів університету. Посилення уваги до рівня сформованості рефлексивних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання значно підвищувало результативність їхньої професійної діяльності, сприяло швидкому набуттю власного педагогічного досвіду.

Щоб підвищити рівень рефлексивного самооцінювання студентів-практикантів, під час формувального експерименту в експериментальній групі вводилися ситуації, що значно активізували у них потребу в самооцінюванні, навчали їх способам самооцінювання через взаємовідвідування та взаємоаналіз уроків і виховних заходів; взаємодопомогу та взаємоконсультування при підготовці уроків (для групів однієї паралелі); колективний пошук оптимальних способів розв'язання проблем, що виникали у навчально-виховному процесі.

Ще одним важливим засобом формування самооцінювання у студентів-практикантів експериментальної групи стало співробітництво. Найкращим чином зарекомендували себе такі форми сумісної роботи: обговорення

проведених уроків і виховних заходів, взаємоконтроль, складання методичних зауважень та рекомендацій один для одного тощо. Як результат – вищий рівень оцінювання досягнень своїх партнерів, вимогливіше ставлення до себе. Значно підвищилася обґрунтованість самооцінювання, змінилося ставлення до освітнього процесу, а все це разом позитивно вплинуло на результативність формування рефлексивних умінь.

Особлива значущість педагогічної практики для формування самооцінювання студента обумовлена такими положеннями, сформульованими О. Малихіним [24], В. Мараловим [25]:

– оскільки педагогічна практика спрямована на професійне зростання саме того, хто навчається, у процесі формування самооцінки перед студентом обов'язково постає завдання визначення ступеня своїх індивідуальних зрушень у набутті професійних умінь, що призводить до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності;

– структура професійної діяльності містить дії, спрямовані на навчально-виховний процес, та дії контролю й оцінювання, спрямовані на самого студента як суб'єкта діяльності. Оволодіння цими діями також ставить перед студентом завдання самоаналізу власної діяльності й її оцінки.

Після завершення експериментального навчання, у контрольній та експериментальній групах було проведено контрольний зріз. Студентам, які повернулися з педагогічної практики, запропонували анкетування. Його результати проаналізовано й встановлено, що 100% студентів експериментальної групи змогли дати правильне визначення ключових понять досліджуваної проблеми: повна відповідь – 60,1%, часткова – 39,9%. Переважна більшість респондентів – 67,5% дали переконливу позитивну відповідь стосовно особливої важливості й необхідності формування у майбутніх педагогів професійного навчання рефлексивних умінь. Для кращого сприйняття отриманих результатів, самооцінку рівня сформованості рефлексивних умінь студентів після педагогічної практики занесено до таблиці (табл.3.6):

Таблиця 3.6

**Самооцінка рівня сформованості рефлексивних умінь студентів  
(після формувального експерименту, у %)**

Групи Рівні	Експериментальна		Контрольна	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	–	32,4	–	–
Достатній	26,5	47,0	23,5	26,5
Середній	32,3	20,6	35,3	41,2
Початковий	41,2	–	41,2	32,3

Із табл. 3.6 видно, що самооцінювання у студентів експериментальної групи зазнало значного перерозподілу: початковий рівень зник; з'явилися показники високого (32,4%) рівня; збільшився показник достатнього рівня (з 26,5% до 47,0%); самооцінка рівня сформованості рефлексивних умінь студентів контрольної групи суттєво не змінилася. Це пояснюється тим, що в рамках експериментальної методики формування рефлексивних умінь зверталася увага на підвищення теоретичної обізнаності студентів щодо рефлексії й рефлексивної діяльності; проводилася систематична й цілеспрямована робота, яка сприяла активному формуванню рефлексивних умінь.

У самооцінювальній діяльності студентів-практикантів експериментальної групи було використано самооцінювання трьох видів: прогностичне, коригувальне й ретроспективне. Урахування, регулювання й аналіз цих самооцінок став важливим фактором управління процесом самооцінювальної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, яка позитивно вплинула на формування рефлексивних умінь.

Повторна самооцінка рівня тривожності виявилася такою: у контрольній групі помірний рівень тривожності визначили 19,5% осіб, а в

експериментальній – 50,4% осіб. Такі результати – це показник правильності методики формувального експерименту.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості основних компонентів рефлексивних умінь  
(після формувального експерименту, у %)**

Компонент	Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
		123 особи	123 особи
Мотиваційний	Високий	17,9	–
	Достатній	27,4	20,3
	Середній	47,2	61,8
	Початковий	7,5	17,9
Рефлексивно-діяльнісний	Високий	26,5	–
	Достатній	47,2	20,3
	Середній	20,3	50,0
	Початковий	7,5	29,7
Рефлексивно-оцінний	Високий	26,5	–
	Достатній	32,4	23,5
	Середній	26,5	41,5
	Початковий	14,6	35,0

Внаслідок спеціально організованої роботи зі студентами-практикантами експериментальної групи: ведення спостережень за навчально-виховним процесом та аналіз побачених уроків і виховних заходів (учителів-наставників, інших студентів) у щоденниках педпрактики; взаємоаналіз та взаємооцінювання; самоаналіз та самооцінювання професійної діяльності в умовах сучасної школи; систематичне заповнення практикантами листків «*Мої індивідуальні досягнення*», а методистами – діагностичних карт педагогічної діяльності студентів; загальний звіт з педпрактики, ми мали змогу побачити

певні зрушення рівнів сформованості кожного окремого компонента рефлексивних умінь. Для зручності сприйняття показники занесено до таблиці (табл. 3.7).

Із табл. 3.7 видно, що у рівнях сформованості основних компонентів рефлексивних умінь студентів експериментальної групи відбувся значний перерозподіл: у кожному компоненті з'явився високий рівень, відповідно 17,9%, 26,5%, 26,5%; значно знизилися показники початкового рівня – по 7,5% та 14,6%; показники середнього рівня знизилися майже на 50% за рахунок їх часткового переходу на достатній рівень, що зріс відповідно до 27,4 %, 47,2%, 32,4%.

Загальний рівень сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів експериментальної та контрольної груп було з'ясовано після завершення формувального експерименту. Він враховував рівні сформованості кожного окремого компонента: мотиваційного, рефлексивно- діяльнісного та рефлексивно-оцінного, які визначалися за листками *«Мої індивідуальні досягнення»*; веденням спостережень за навчально-виховним процесом та аналізом побачених уроків і виховних заходів у щоденнику педпрактики; самоаналізом і самооцінюванням власного залікового уроку; загальним звітом з педпрактики. Для зручності сприйняття показники занесено до таблиці (табл.3.8).

Аналіз табл. 3.8 дозволяє побачити суттєву різницю у сформованості рефлексивних умінь студентів експериментальної та контрольної груп: 18,6% осіб експериментальної групи (мають високий рівень сформованості рефлексивних умінь; достатній та середній рівень зафіксовано у 30,0% та 38,6% осіб; початковий рівень сформованості досліджувальних умінь залишився лише у 12,8% студентів. У контрольній групі студентів високим рівнем сформованості рефлексивних умінь немає; у 48,6% осіб переважає середній рівень.

**Рівні сформованості рефлексивних умінь студентів  
(після формувального експерименту)**

Рівні сформованості рефлексивних умінь	Експериментальна група (55 особи)		Контрольна група (61 особи)	
	%	кількість	%	кількість
Високий	18,6	10	–	–
Достатній	30,0	17	25,7	16
Середній	38,6	21	48,6	30
Початковий	12,8	7	25,7	15

Порівняння результатів констатувального й формувального експериментів дозволило побачити динаміку рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів (табл.3.9).

Із табл.3.9 видно, що кількісний показник наявних рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів контрольної групи майже не змінився. Для студентів експериментальної групи помічасмо тенденцію на значне зменшення початкового рівня (до 12,8% ) та появу високого рівня (18,6%), коливання між середнім та достатнім рівнями є незначними.

Порівняння результатів дослідження свідчить про те, що рівні сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів контрольної групи виявилися такими: високий рівень – відсутній; переважна більшість має середній (48,0%) та достатній (26,0%) рівні; показник початкового рівня залишився без змін і становить 26,0%. Разом з тим, ми можемо переконатися, що у студентів експериментальної групи рефлексивні уміння сформовано на високому (18,6%), достатньому (30,0%) та середньому (38,6%) рівнях. Лише у незначної частини (12,8%) залишився початковий рівень сформованості рефлексивних умінь.

**Динаміка рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів (у %)**

Групи Рівні	Експериментальна (55 особи)		Контрольна (61 особи)	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	–	18,6	–	–
Достатній	17,9	30,0	22,8	26,0
Середній	43,9	38,6	51,2	48,0
Початковий	38,2	12,8	26,0	26,0

Такі результати вважаємо стали можливими завдяки:

- дотриманню педагогічних умов організації педагогічної практики, серед яких найефективнішими у формуванні рефлексивних умінь виявилися: мотивація щодо власної рефлексивної діяльності під час навчально-виробничої практики; вивчення й узагальнення досвіду роботи педагогів; організація керівництва педпрактикою з урахуванням вимог сьогодення;
- урізноманітненню видів діяльності студентів завданнями, спрямованими на формування рефлексивних умінь (глибоке осмислення ідей вітчизняних педагогів; узагальнення досвіду роботи майстрів педагогічної праці; самоаналіз власної професійної діяльності та самооцінка індивідуальних навчальних і професійних досягнень тощо).

Отже, результати формувального експерименту показали, що найзначніші зміни у формуванні рефлексивних умінь характерні для студентів-практикантів експериментальної групи. Це дозволяє стверджувати, що розроблена нами програма формування рефлексивних умінь студентів є достатньо ефективною при дотриманні визначених педагогічних умов організації педагогічної практики.

Зроблений нами якісний та кількісний аналіз виявив тенденцію зміни рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів-практикантів у позитивний бік.

Мета формувального експеримента досягнута, оскільки програма експериментального навчання дозволила реалізувати потенційні можливості сучасної школи та педагогічних університетів щодо організації педагогічної практики, спрямованої на формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

Встановлено зміни показників рівнів сформованості рефлексивних умінь під впливом визначених педагогічних умов (студенти експериментальної групи) та без них (студенти контрольної групи), які свідчать на користь обраної нами програми формування рефлексивних умінь педагогів професійного навчання під час педагогічної практики.

Поетапне проведення дослідно-експериментальної роботи підтвердило актуальність обраної нами теми дослідження.

Під час проведення констатувального експерименту за допомогою анкетування було встановлено, що більшість студентів педагогічних університетів та педагогів загальноосвітніх шкіл не надають особливого значення рефлексивним умінням в умовах сучасної освіти; вони не розуміють впливу рівня сформованості означених умінь на результативність професійної діяльності.

Результати формувального експерименту довели, що основними педагогічними умовами організації педагогічної практики, які підвищують ефективність формування рефлексивних умінь студентів, є:

мотивація до здійснення власної рефлексивної діяльності в процесі активного включення в освітній процес процес сучасних закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти.

– Організація керівництва педагогічною практикою педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сьогодення;

- активізація аналітичної діяльності студентів-практикантів;
- врахування індивідуальних особливостей кожного студента-практиканта;
- вивчення й узагальнення досвіду роботи майстрів педагогічної праці;
- забезпечення оперативного контролю за станом формування рефлексивних умінь та їх корекції у разі потреби.

Ефективність вищезазначених умов та програми формування рефлексивних умінь студентів-практикантів підтверджено результатами експериментального навчання. Прослідковується суттєва різниця у ставленні до рефлексивної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп, яка на початок експерименту не виявлялася. Цей факт пояснюється більш високим показником сформованості основних компонентів рефлексивних умінь (мотиваційного, рефлексивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного) студентів експериментальної групи. Студенти-практиканти, які в процесі формувального експерименту цілеспрямовано опанували елементами самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, коригування власної професійної діяльності, виявилися більш обізнаними та готовими до ефективної організації освітнього процесу в умовах сучасної школи. Їм притаманна обґрунтованість, власна оцінка суджень, критичний аналіз власної та чужої педагогічної діяльності, широке вживання наукових термінів.

Підвищення рівня сформованості рефлексивних умінь у студентів експериментальної групи відбулося за рахунок системи заходів, використаних на різних етапах формування означених умінь. У студентів контрольної групи незначні зміни зумовлені загальною професійною підготовкою.

Результати формувального експерименту представлені у вигляді таблиць, рисунків, ілюстративних діаграм.

Цілісна методика формування рефлексивних умінь, представлена у вигляді програми, дозволила виявити загальні підходи до керування вчителем та методистами педуніверситету процесом формування рефлексивних умінь студентів під час педагогічної практики. Для досягнення бажаного результату

студентам-практикантам пропонувалися різні види професійної діяльності: активне включення у навчально-виховний процес; участь у роботі методичних об'єднань педагогів, «круглих столів», дискусійного клубу «Педагог», які потребували розв'язання конкретних практичних завдань: на аналіз, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення; самоаналіз, самооцінювання з використанням оцінних суджень, моделювання освітнього процесу; презентації.

Формуванню рефлексивних умінь сприяло створення доброзичливої атмосфери для співпраці й співтворчості; забезпечення «ситуації успіху» кожному студенту та педагогічної підтримки.

Сучасна система вищої освіти створює належні умови й заохочує творчо-пошукову діяльність студентів. Запропонована нами програма організації педагогічної практики передбачала спеціальну роботу у цьому напрямку: захист індивідуальних творчих проєктів; складання «карток передового педагогічного досвіду» та презентації професійної діяльності свого педагога-наставника; написання «Листів у майбутнє»; участь у конкурсі педагогічної майстерності.

Результати дослідно-експериментальної роботи показують, що визначені педагогічні умови дозволили цілеспрямовано керувати процесом формування рефлексивних умінь студентів.

Щоб уможливити ефективність запропонованої програми формування рефлексивних умінь студентів-практикантів, яка була розроблена на основі моделі організації педагогічної практики, підготовлено методичні рекомендації. Вони надали можливість поглибити у викладачів та студентів педуніверситету, учителів шкіл уявлення про важливість і необхідність рефлексивної діяльності студентів-практикантів як важливого складника їхнього професіоналізму.

## ВИСНОВКИ

У магістерській роботі досліджено теоретико-методологічні засади формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання в процесі педагогічної практики. Матеріали теоретичного й експериментального етапів дослідження вказують на досягнення мети виконання поставлених завдань і уможливають формулювання загальних висновків.

1. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури виявив здобутки і суперечності в розробці проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання. У роботі визначено сутність ключових понять дослідження: «рефлексія», «рефлексивна діяльність», «педагогічна рефлексія», конкретизовано зміст поняття «рефлексивні вміння», зміст, структурні компоненти, критеріальні та рівневі характеристики рефлексивних умінь. Дослідження показало, що сформованість рефлексивних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання дозволить їм під час самостійної професійної діяльності підвищити ефективність освітнього процесу в умовах сучасних закладів П(ПТ) та фахової передвищої освіти.

2. Виявлено, що структура досліджуваних умінь зумовлена логічною послідовністю основних етапів організації рефлексивної діяльності, кожному з яких відповідає комплекс умінь: мотиваційний (уміння активно включатися у пізнавальну діяльність, уміння самостійно набувати педагогічний досвід), рефлексивно-діяльнісний (уміння здійснювати діагностику, уміння спостерігати та аналізувати діяльність колег і здобувачів освіти, уміння моделювати освітній процес, уміння здійснювати самоаналіз), рефлексивно-оцінний (уміння здійснювати взаємоперевірку і взаємооцінювання діяльності колег, уміння об'єктивної самооцінювання власної діяльності).

Обґрунтовано критерії (усвідомлення значущості рефлексивної діяльності; характер дій, спрямований на набуття рефлексивних умінь; усвідомлення необхідності вчасного самоконтролю та самооцінювання власних дій) і показники рівнів сформованості рефлексивних умінь (початковий,

середній, достатній, високий).

3. Розроблено й експериментально перевірено програму формування рефлексивних умінь студентів під час педагогічної практики, яка охоплює три компоненти. *Мотиваційний компонент* забезпечує на активізацію пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння рефлексивними вміннями, розуміння мети й завдань рефлексії. Він визначається: позитивною мотивацією до опанування рефлексивними вміннями; потребою у теоретичних знаннях про рефлексію, рефлексивну діяльність; розумінням важливості рефлексивних умінь як показника готовності до професійної діяльності.

*Рефлексивно-діяльнісний компонент* забезпечує рефлексію як здатність майбутніх педагогів професійного навчання виконувати розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) під час активної рефлексивної діяльності і представлений уміннями здійснювати педагогічне спостереження, аналізувати досвід роботи викладачів спецпредметів та майстрів виробничого навчання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у педагогічному процесі, моделювати навчально-виховний процес, діагностувати його результати та здійснювати самоаналіз власної професійної діяльності.

*Рефлексивно-оцінний компонент* забезпечує формування у студентів-практикантів позитивного ставлення до самоконтролю, привчає їх до самооцінювання власної професійної діяльності і реалізується в уміннях критично характеризувати різні етапи своєї професійної діяльності, здійснювати висновки й узагальнення щодо подальшої роботи у системі «педагог-здобувачі освіти», формулювати й висловлювати власну об'єктивну й обґрунтовану оцінку своєї педагогічної діяльності.

4. Дослідним шляхом встановлено, що на формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання найбільш позитивно впливає організація педагогічної практики з урахуванням педагогічних умов, а саме: мотивація до здійснення рефлексивної діяльності; організація керівництва педпрактикою з урахуванням вимог сьогодення (на засадах активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу: діалог, полілог, «ситуація успіху», педагогічна

підтримка); активізація аналітичної діяльності студентів-практикантів; врахування індивідуальних особливостей студентів; вивчення й досвіду викладачів спецпредметів та майстрів виробничого навчання.

5. Розроблено методичні рекомендації для формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання. Доведено, що семінар-практикум для керівників педагогічної практики дав можливість поглибити у них уявлення про рефлексивну діяльність як важливий крок до педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання. Учасників семінару за допомогою тренінгів, ділових та рольових ігор, системи вправ було ознайомлено з методами і прийомами залучення студентів до рефлексивної діяльності. Проведення різних форм навчально-виховної роботи підтвердило, що педагогічна практика є важливим етапом формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання.

Результати дослідно-експериментальної роботи дають можливість стверджувати, що організація рефлексивної діяльності студентів та розроблена на її основі програма формування у них рефлексивних умінь під час педагогічної практики є ефективною і може впроваджуватися у інші заклади вищої освіти.

Викладені в магістерській роботі положення й висновки не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми і не претендують на повноту та завершеність. Серед різноманітних напрямів подальших наукових розвідок можуть бути шляхи встановлення наступності формування рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на всіх етапах неперервної підготовки – допрофесійної, післядипломного підвищення професійної кваліфікації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Є. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх агроінженерів щодо використання AgTech-інновацій у сільському господарстві. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал.* 2023. № 10(24) 2023. С. 188 – 197.
2. Андрущенко В. Світоглядна культура сучасного педагога: проблеми формування. *Освіта.* 2002. № 31-32.
3. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації. Теорія і практика управління соціальними системами. 2001. №3(4). С.57-62.
4. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності.* 2001. №3-4. С.157-162.
5. Біда О.А. Педагогічні ідеї А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, О.А. Захаренка – наше минуле, сьогодні, майбутнє. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки».* Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. Вип.142. С.3-5.
6. Білоконний С. П. До проблеми практичної підготовки сучасного педагога у вищих педагогічних навчальних закладах. Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції. Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С.7-9.
7. Білоконний С. П. До проблеми формування рефлексивних умінь студентів як показника готовності до майбутньої педагогічної діяльності. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал: Педагогіка. Суспільні науки. Менеджмент. Маркетинг. Економіка: теорія і практика.* 2007. №9(32). С.136-138.
8. Білоконний С. П. Рефлексивні уміння як складова професійної підготовки педагогів професійного навчання. *Педагогіка вищої та середньої*

школи: [зб. наук. праць] / гол. ред. докт. пед. наук, професор В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 14. С.35-38.

9. Білоконний С. П. Роль рефлексивних умінь у системі підготовки педагогів професійного навчання до професійної діяльності. Наукові записки: [зб. науков. статей] НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2006. Вип. LXV (65). С.34-38.

10. Білоконний С. П. Роль рефлексивної діяльності у професійному становленні майбутнього педагога. Психологічні проблеми сучасності : тези VI Наук.-практ. конф. студ. та молод. Вчених. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2009. С.21-23.

11. Білоконний С. П. Роль рефлексії у системі особистісно зорієнтованого навчання. Особистісно зорієнтоване навчання у сучасній школі і вузі: [зб. наук. та наук.-метод. праць] / заг. ред. Н. І. Білоконної. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 4. Ч.І. С.13-15.

12. Білоконний С. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів професійного навчання під час педагогічної практики: методичні рекомендації [для викладачів вищих навчальних закладів, педагогів-практиків, студентів- практикантів]. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 44 с.

13. Бойко Л. К., Самусь Т. В., Гребеник Т. В. Проблема формування професійних компетентностей бакалаврів з електроніки у педагогічній теорії та практиці. *Вісник Глухівського національного університету ім. О.Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 3 (50). С. 132-137.

14. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. К.: ВП «Деміур», 2005. 232 с.

15. Великий тлумачний словник української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

16. Винославська О. В. Мотиви трудової активності в діяльності студентів денної форми навчання. *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2001. №2(2). С.91-98.

17. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспектива розвитку. Черкаська область /ред. рада вид.: В.Г. Кремень (гол.) [та

ін.]. К.: Знання України, 2010. 351с.

18. Вовк Б. І. Опанасенко В. П. Інформаційно-комунікаційні технології в організації самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ як умова формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево, 2017. № 1 (5). С. 72–76.

19. Волкова Н.В. Професійно-педагогічна комунікація. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256с.

20. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

21. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. на здобут. науков. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». К., 2007. 39 с.

22. Гура О.І Педагогіка вищої школи: Вступ до спеціальності: Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

23. Демидова В.Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: автореферат дис.на здобут. наук. ступ. канд. пед. наук: спец 13.00.04. – «теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.

24. Дичківська І.М. Індивідуально-творчий підхід у формуванні інноваційної спрямованості мабутнього педагога. Проблеми сучасної педагогічної освіти. [зб. наук. стат.]. К.: Пед. преса, 2003. Вип.5. С.113-11.

25. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч.посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

26. Єфименко М. Г., Багров В. А., Лузан С. О. Наскрізна програма професійно-практичної підготовки: методичні вказівки для студентів спеціальності: 7.0101410 Професійне навчання. Технологія й обладнання зварювального виробництва. Харків, 2003. 52 с.

27. Завгородня Т.К. Складові педагогічної компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки*: [зб. наук. праць]. Херсон:

Видавництво ХДУ, 2009. Вип.51. С.228-232.

28. Зайченко І. В. Теорія і методика професійного навчання : навч. посібник. К.: Видавництво Ліра-К, 2024. 508 с.

29. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 04.10.2024).

30. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1998. № 103/98-ВР, ст. 215. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр#Text>.

31. Закон України «Про фахову передвищу освіту». 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 23.02.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>. (дата звернення 04.10.2024).

32. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / [ред. І.А.Зязюна]. К.: Видавництво "Віпол", 2000. 636 с.

33. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Професійна педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2013. 352 с.

34. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Логінов М. І., Росновський М. Г., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Вовк Б. І., Єрмоленко Є. І., Маринченко Є. О. Методичні рекомендації до проходження практик. Суми, 2018. 144 с.

35. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю : навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

36. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Генераторні установки. Урок із предмета «Трактори». Профтехосвіта. 2019. № 1(121). С. 52 – 59.

37. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в процесі педагогічних практик: навчально-методичний посібник. Суми, 2017. 112 с.

38. Ігнатенко Г. В., Самусь Т. В. Кривошипно-шатунний механізм. Урок із предмета «Спеціальна технологія». *Профтехосвіта*. 2019. № 8(128). С. 44 – 55.
39. Ігнатенко Г.В., Ігнатенко С. В., Ігнатенко О. В., Єрмоленко Є. І. Загальні засади методики професійного навчання. Глухів, 2016. 76 с.
40. Кільколик М. Методика розробки програми практики студентів. Нові технології навчання: [зб. наук. праць].К., 2003. Вип.34. С.67-71.
41. Кіт Г.Г. Педагогічна практика як модель професійної діяльності майбутнього педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2002. Вип.6.4.1. С.29-31.
42. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О. Методика професійного навчання. Харків: Контраст, 2008. 483с.
43. Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В., Росновський М. Г., Ігнатенко Г. В., Вовк Б. І., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Ігнатенко О. В. *Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу* : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
44. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: методичний посібник [для студ. педуніверситетов]. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 140 с.
45. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 447 с.
46. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії. Теорія і практика управління суспільними системами. 2000. №1. С.77-83.
47. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях. К.: Знання, 2006. 311 с.
48. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник. К.: Знання-Прес, 2003. 418 с.

49. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб.; за ред. Курлянд З. Н. К.: Знання, 2012. 390 с.
50. Левківський К. Підготовка сучасного педагога у вищих педагогічних навчальних закладах. Освіта України. 2007 (22 червня). №46-47. С.6-8.
51. Ліненко А.Ф. Інноваційні підходи в формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: [зб.наук.праць]*. Миколаїв, 2001. Вип.4. С.75-79.
52. Лучанінова О. П. Методика професійного навчання : Конспект лекцій. Дніпропетровськ : НМетАУ, 2008. 52 с.
53. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення. Психолог. 2005. №1. С.19-22.
54. Малихін О.В. Організація самостійної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307с.
55. Методика професійної освіти : навч. посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» / Д. О. Чернишев, К. І. Почка, Г. Л. Корчова, Ю. С. Красильник, М. В. Руденко. Київ : Компрінт, 2024. 224 с.
56. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики [для студентів педагогічних вищих навчальних закладів] / [за ред. І.М. Шапошнікової. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 97 с.
57. Мірошнік З.М. Рефлексивна самосвідомість як складова психологічної культури майбутніх педагогів початкових групів. *Педагогічні науки: [зб. наук. праць]*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С.281-284.
58. Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) : навч.-метод. посіб. / укладачі : Самусь Т. В., Опанасенко В. П.,

Ковальчук В. І., Вовк Б. І., Маринченко Є. О., Авраменко Є. В. Шилко С. О. Глухів, 2023. 119 с.

59. Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) : навч.-метод. посіб. / укладачі : Самусь Т. В., Опанасенко В. П., Ковальчук В. І., Вовк Б. І., Маринченко Є. О. Глухів, 2023. 92 с.

60. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Міждисциплінарний підхід як основа компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. *«Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») : журнал.* 2023. № 9(27) 2023. С. 337 – 347.

61. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Реалізація проектної технології під час вивчення педагогами професійного навчання технічних дисциплін циклу професійної підготовки. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка») : журнал.* 2022. № 9(11) 2022. С. 167 – 178.

62. Положення про організацію освітнього процесу в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. Глухів, 2015. 37 с.

63. Положення про організацію, проведення практичної підготовки здобувачів освіти у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка URL: [https://drive.google.com/file/d/1sapVqoAbTRVs\\_e8TOx-bBzKlSSWy1C3/view](https://drive.google.com/file/d/1sapVqoAbTRVs_e8TOx-bBzKlSSWy1C3/view) (дата затвердження: 30.10.2024 р.).

64. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.93 № 93 із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.94 № 351). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 29.10.2024).

65. Самусь Т. В. Підготовка педагогів професійного навчання в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра

Довженка: від історії до сучасності. *Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка: 150 років розвитку*: монографія / за ред. Олександра Курка, Наталії Ткаченко, Андрія Гриценка. Глухів. 2024. С. 191 – 206.

66. Самусь Т. В. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі професійної підготовки. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Оригінал, 2018. С. 383 – 388.

67. Самусь Т. В. Фахова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання та напрями її модернізації. *«Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»)»*: журнал. 2024. № 9 (37) 2024. С. 440 – 452.

68. Самусь Т. В. Формування екологічного світогляду майбутніх агроінженерів у процесі фахової підготовки на засадах інтегрованого підходу. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*: журнал. 2023. № 10 (16) 2023. С. 794 – 806.

69. Самусь Т. В. Цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в умовах змішаного навчання. *«Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»)»*: журнал. 2024. № 5 (33) 2024. С. 875 – 885.

70. Самусь Т. В., Бойко Л. К. Педагогічні умови реалізації моделі формування професійної компетентності бакалаврів з електроніки засобами цифрових технологій. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2024. Вип. 71. Том 2. С. 102 – 106.

71. Самусь Т. В., Опанасенко В. П. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерного моделювання. *«Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка»)»*: журнал. 2024. № 6 (40) 2024. С. 415 – 426.

72. Ihnatenko H., Samus T., Ihnatenko O., Opanasenko V., Vovk, B. (2022). Forming intending teachers' health preserving competence in the educational environment of higher educational institution. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2 (47), 27 – 34.

73. Oksana Braslavska, Inna Marynchenko, Tetiana Samus, Tetiana Martyniuk, Iryna Pushchyna, Serhii Shcherbyna. Preparation of future teachers for professional adaptation in an inclusive educational environment in the process of studying the methodology of science. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 14, Issue 1, Special Issue XLI. 2024. pp. 42–48.

74. Vitalii Opanasenko, Tetiana Samus. Model of formation of research competence of teachers of professional education in the process of their professional training. *Innovative approaches to ensuring the quality of education, scientific research and technological processes* : Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 43. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2021, C. 779 – 786.

75. Yurii Burda, Tetiana Samus, Evelina Bazhmina, Olha Bondarenko, Dmytro Myrnyi. Shaping the competencies of the future: the importance of developing soft skills in higher education within the landscape of information technologies. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 14, Issue 1, Special Issue XL. 2024. pp. 110–116.

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А

## Трактування ключових понять досліджуваної проблеми

№ п/п	Ключові поняття	Джерело
1.	<p><i>Рефлексія</i> – це принцип людського мислення, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм і висновків.</p> <p>Рефлексія – це здатність людини зосереджуватися на змісті своїх думок (Р. Декарт); це особливе джерело знань, внутрішній досвід (Дж. Локк)</p>	[42, с.404]
2.	<p><i>Рефлексія</i> – це явище післядії, в ньому прояснюється сутність діяння.</p> <p>Наявність у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність не тільки до пізнання самого себе, а й корекції своєї поведінки, способу життя.</p>	[27, с.326]
3.	<p><i>Рефлексивна свідомість</i> – це осмислення й переживання людиною як окремої дії, вчинку, так і смислу буття. Вона виступає на різних рівнях і в різних формах: як властивість індивіда, у площині міжособистісних взаємин, у ставленні до себе.</p> <p><i>Рефлексія</i> виявляється тоді, коли особистість подумки виділяє себе із сфери буття, життєвої ситуації і оцінює в співвідношенні з моральними еталонами – чи так «Я» живу?</p> <p>В <i>рефлексії</i> виявляється боротьба мотивів, моральність особистості.</p>	[34, с. 248-250]
4.	<p><i>Рефлексія</i> – це погляд назад, аналіз пошукового процесу.</p> <p><i>Рефлексія</i> – усвідомлення суб'єктом, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільнотами.</p> <p><i>Соціально-психологічна рефлексія</i> – усвідомлення суб'єктом того, як він сприймається іншими людьми.</p>	[27, с.162]
5.	<p>Рефлексія – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психологічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості.</p>	[43]
6.	<p><i>Рефлексія</i> – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.</p>	[38]

7.	<p><i>Рефлексивна діяльність</i> – це вид надпредметної діяльності (інтелектуальна і емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному і емоційно-особистісному виявах), спрямованої на організацію навчального пізнання в контексті набуття особистістю власного нового досвіду.</p>	[28]
8.	<p><i>Уміння рефлексувати</i> – важливий компонент інтелектуальної культури особистості.</p> <p>Формування умінь проходить у ряд етапів: <i>кумуляція – діагностика – мотивація – рефлексія – застосування – узагальнення та перенесення – контроль та корекція.</i></p> <p><i>Етап рефлексії</i> – усвідомлення суті і структури уміння на основі правил-орієнтирів, пам'яток тощо.</p>	[33, с.5]  [33, с.16]
9.	<p><i>Рефлексія</i> – аналіз власного психічного стану. Належить до педагогічних здібностей, які є складовою професійної майстерності</p>	[43, с.57]
10.	<p><i>Рефлексія</i> – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями і вчинками інших людей.</p>	[27, с.650]
11.	<p>Вирішальним для становлення готовності до професійної діяльності є: педагогічне мислення, уява, спостережливість, <i>рефлексивні здібності</i>. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей включає почуття міри, такту, причетності.</p> <p><i>Рефлексія</i> – це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Якщо змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.</p>	[37, с.228]
12.	<p><i>Рефлексія</i> в комунікативній діяльності – усвідомлення суб'єктом комунікації її різних елементів (способів діяльності, проблем і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм комунікації та ін.), що забезпечує прогнозування процесу комунікації, передбачення його наслідків і своєчасну корекцію.</p>	[72, с.252]

## **Вимоги до змісту структурних елементів уроку виробничого навчання**

### **I. Вступний інструктаж.**

Вступний інструктаж – сукупність методів і прийомів виробничого навчання, які використовуються на початку занять з метою підготовки учнів до активного, безпомилкового і свідомого виконання практичних завдань.

Алгоритм проведення вступного інструктажу:

- повідомлення теми і мети уроку;
- цільова установка учнів;
- перевірка З, У, Н за матеріалами уроків, взаємопов'язаних з метою уроку і необхідних для його проведення;
- пояснення характеру і призначення запланованої на уроці роботи;
- пояснення нової теоретичної навчальної інформації;
- демонстрація нових операцій і прийомів трудової діяльності;
- ознайомлення учнів з матеріалами, інструментами та приладами, які вперше будуть застосовуватися на уроці, та правилами техніки безпеки при роботі з ними;
- вивчення інструкційної та інструкційно-технічної (технологічної) документації;
- пояснення та показ способів раціональної організації робочих місць учнів при виконанні завдань;
- інформація про типові помилки та способи їх попередження;
- опитування учнів та пробне виконання ними нових прийомів роботи з метою перевірки засвоєння матеріалу вступного інструктажу;
- відповіді на запитання учнів.

### **II. Поточний інструктаж.**

Поточний інструктаж – сукупність методів виробничого навчання, при використанні яких інструктивна діяльність майстра орієнтована на диференційний та індивідуальний підхід до учнів під час закріплення ними нової навчальної інформації шляхом її застосування у самостійній практичній діяльності.

Реалізація поточного інструктажу передбачає:

- видача завдань для самостійної роботи учнів;
- пояснення послідовності виконання завдань;
- розподіл учнів за робочими місцями;
- повідомлення про критерії оцінювання практичної діяльності учнів;
- індивідуальний поточний інструктаж шляхом проведення цільових обходів робочих місць учнів.

Приблизні цілі обходів робочих місць:

- перевірка правильності організації робочих місць учнів та дотримання ними правил техніки безпеки;
- перевірка правильності виконання учнями нових прийомів та технологічного процесу виконання робіт;
- перевірка умінь користуватися кресленнями, інструкційними та технологічними картами;
- надання допомоги учням;
- перевірка ходу виконання робіт (між операційний контроль);
- перевірка якості роботи учнів та виконання ними норм часу;
- приймання та оцінювання робіт.

### III. Заключний інструктаж.

Заключний інструктаж – підбиття підсумків виконання учнями трудових завдань з використанням сукупності методів виробничого навчання, які застосовувалися на уроці; об'єктивне оцінювання підсумків їх практичної діяльності.

Проведення заключного інструктажу передбачає:

- аналіз умінь учнів застосовувати нову навчальну інформацію, що вивчалася на уроці;
- аналіз причин помилок учнів та застосування засобів їх усунення;
- повідомлення та обґрунтування оцінок, отриманих учнями на уроці;
- аналіз дотримання правил техніки безпеки праці, організації робочих місць учнів;
- розгляд випадків нераціонального використання урочного часу;

### Схема плану уроку виробничого навчання

Тема програми \_\_\_\_\_

Тема уроку \_\_\_\_\_

Мета уроку:

а) навчальна – які професійні З, У, Н формуються, закріплюються і розвиваються на уроці;

б) розвивальна – які операції і прийоми розумової діяльності учнів розвиваються на уроці;

в) виховна – які якості особистості учнів формуються і розвиваються на уроці.

Тип уроку \_\_\_\_\_

Вид уроку \_\_\_\_\_

Дидактичне забезпечення (за допомогою якого здійснюється процес навчання) \_\_\_\_\_

Матеріально-технічне забезпечення (за допомогою якого всі учні здійснюють свою практичну діяльність) \_\_\_\_\_

Міжпредметні зв'язки \_\_\_\_\_  
 Перелік практичних завдань \_\_\_\_\_  
 Список основної і додаткової літератури \_\_\_\_\_

\*\*\* Методична мета вказується тільки при проведенні відкритих уроків.

### Хід уроку

#### I. Організаційна частина ( ~5 хв.):

- перевірка наявності учнів;
- перевірка готовності учнів до уроку;
- допуск з техніки безпеки.

#### II. Вступний інструктаж ( ~40 хв.):

##### 1. Актуалізація знань:

- повідомлення теми програми і уроку;
- цільова установка проведення уроку;
- перевірка опорних З, У, Н учнів, необхідних їм для подальшої роботи на уроці;
- аналіз і доповнення відповідей учнів, підбиття підсумків.

##### 2. Викладання нового матеріалу:

- повідомлення нової навчальної інформації;
- показ нових прийомів трудової діяльності;
- пояснення характеру і послідовності роботи учнів на уроці;
- повідомлення про передовий досвід за темою уроку;
- опитування учнів і пробне виконання ними нових прийомів, показаних майстром;
- відповідь майстра на запитання учнів;
- підбиття підсумків вступного інструктажу.

#### III. Поточний інструктаж ( ~270 хв.):

- видання завдань для самостійної роботи учнів та пояснення порядку їх виконання;
- розподіл учнів за робочими місцями;
- повідомлення про критерії оцінювання виконуваних робіт;
- цільові обходи майстром робочих місць учнів;
- прийом майстром виконаних робіт;
- прибирання робочих місць.

#### IV. Заключний інструктаж ( ~45 хв.):

- аналіз діяльності учнів у процесі всього уроку;
- оцінка роботи учнів, її об'єктивне обґрунтування;
- аналіз причин помилок учнів та засоби їх усунення;
- повідомлення та обґрунтування оцінок;
- видача домашнього завдання.

### Орієнтована схема виховного і дидактичного аналізу уроку

В процесі спостережень і наступного аналізу необхідно виявити такі питання:

1. Тема уроку.
2. Дидактична мета і виховні завдання уроку.
3. Зміст уроку, забезпечення дидактичних принципів.

#### I. Принцип систематичності і послідовності:

1. Систематизація і активізація опорних знань і чуттєвого досвіду.
2. При вивченні нового матеріалу співвіднесення того, що вивчається з відомим, раніше вивченим, визначення рівня нового в структурі розділу, теми.
3. Установлення зв'язку між поняттями всередині навчального матеріалу уроку.
4. Забезпечення послідовності етапів засвоєння знань.
5. Застосування знань (їх системи) для аналізу об'єктів.

#### II. Принцип доступності:

1. Оптимальність вибору викладачем, майстром виробничого навчання методів, прийомів, що забезпечують виділення учнями головного, суттєвого в емпіричному компоненті змісту (доступність по методах навчання).
2. Достатність діяльності фактів, прикладів для формування понять, умовисновків.
3. Доступність матеріалу навчальних завдань за об'ємом.
4. Врахування реальних можливостей учнів для подолання труднощів в змісті матеріалу (доступність за змістом).
5. Здійснення індивідуального і диференційованого підходу.
6. Відповідність домашніх завдань прийнятим нормам.

#### III. Принцип науковості:

1. Об'єктивність інформації, розкриття причинно-наслідкових зв'язків.
2. Показ явищ в розвитку, зміні.
3. Своєчасність передбачення і виправлення можливих помилок, неточностей в змісті, відхилень в ході пізнавального процесу. Корекція знань, отриманих самостійно, уявлень, понять, що сформувався в попередні роки навчання.
4. Знайомство з шляхами дослідження людством даного явища, методами науки.
5. Зв'язок з життям, практикою.

Зробіть висновки про забезпечення дидактичних принципів і реалізацію виховної мети на уроці:

- відповідність навчального матеріалу програмі, його ідейний та теоретичний рівень, доступність віковим можливостям учнів за об'ємом, складністю, методами роботи, формуванню яких особистісних якостей безпосередньо сприяв урок;

- зв'язок з навколишнім життям і з життєвим досвідом учнів;
- повнота та послідовність ознайомлення з матеріалом, який вивчався;
- прийоми і засоби, які використовує викладач, майстер виробничого навчання для забезпечення свідомості і активності учнів на уроці;

- наочність навчання (види наочності, її якість, доцільність і результативність використання);

- створення умов для міцності знань, умінь, навичок учнів;
- врахування індивідуальних особливостей учнів на уроці, прийоми індивідуального підходу, які використав викладач, майстер виробничого навчання (в тому числі і диференційоване навчання), їх оптимальність.

### Орієнтовна схема аналізу предметних виховних заходів

1. Підготовка майстра виробничого навчання, викладача, наявність плану, хід проведення, обладнання, застосування ТЗН та наочних посібників.
2. Мета заходу (навчальна та виховна).
3. Кількість учасників заходу, їх активність у підготовці і безпосередньо на занятті.
4. Освітня сторона заняття, перспективність у роботі: які знання учні розширюють, поглиблюють; які набувають; які навички, уміння вдосконалюють. Здійснення міжпредметних зв'язків у зв'язку між навчальною і виховною роботою.
5. Виховне значення заняття: формування інтересу до знань, до предмету, виховання колективу, громадянської пізнавальної активності в учнів; розумове, трудове, естетичне виховання учнів в ході заходу.
6. Ставлення учнів до роботи: інтерес до заходу, активність, дисциплінованість, культура поведінки, культура мови.
7. Організаційні форми і методи роботи майстра виробничого навчання, викладача й учнів у ході заходу. Педагогічна культура персоналу, такт, уміння заохотити учнів, залучити до активної роботи.
8. Реалізація накреслення плану. Здійснення навчальної і виховної мети (якою мірою і як сприяють підвищенню якості знань учнів).
9. Пропозиції, рекомендації, висновки.

## Методичні рекомендації до розроблення плану-конспекту уроку

### *Основні етапи планування уроку та підготовки до нього викладача*

Урок, проведення якого підпорядковано всім закономірностям процесу навчання, є водночас витвором мистецтва поєднання навчання й виховання. Можна сформулювати алгоритм підготовки викладача до уроку, основними елементами якого є визначення:

- місця уроку в системі уроків з певної теми, розділу;
- мети уроку – освітньої, виховної, розвивальної;
- оптимального обсягу навчального матеріалу, основних понять та інформаційного змісту в ньому: поділ (у разі потреби) певного обсягу навчального матеріалу на окремі змістові частини та складання його структурної схеми (опорного конспекту);
- знань і вмінь, що варто актуалізувати перед вивченням нового матеріалу;
- уточнення міжпредметних зв'язків;
- структури уроку і у зв'язку з нею конкретних дій викладача та учнів на всіх етапах уроку;
- розподілу часу уроку між його етапами;
- змісту самостійної роботи учнів на уроці, засобів її дидактичного забезпечення (роздатковий дидактичний матеріал, довідники тощо), форм її організації (фронтальна, групова), потрібного пояснення;
- додаткових завдань для учнів, які проявляють поглиблений інтерес до вивчення дисциплін професійно-теоретичної підготовки, та учнів, які не встигають;
- форм і засобів контролю рівня навчальних досягнень учнів, складання списку учнів, знання яких буде перевірено;
- дидактичних засобів навчання (презентацій, моделей, макетів тощо) та їх підготовка до уроку;
- форм підбиття підсумків уроку;
- завдань для домашньої роботи з теми.

В основі плану лежить дидактична структура уроку, компоненти якої визначають зміст (елементи знань та способи дій) і способи навчання.

Структура уроку засвоєння нових знань:

#### *Організаційна частина:*

- перевірка присутності учнів (за журналом, рапорт чергового чи старости, письмово чи усно);
- перевірка підготовленості учнів до уроку (зовнішній вигляд учнів, наявність зошита, підручника, креслярських приладів тощо).

#### *Виклад нового матеріалу. Формування нових понять і способів дій:*

- повідомлення нової теми;

- виклад навчальної мети та окремих завдань, їх мотивація;
- перелік і розкриття змісту нових техніко-технологічних, економічних та інших відомостей із виділенням основного.

*Закріплення нового матеріалу:*

- виконання вправ;
- розв'язування задач тощо.

*Підбиття підсумків уроку:*

- загальна характеристика уроку;
- аналіз роботи учнів на уроці;
- рефлексія.

*Домашнє завдання.*

Комбінований урок має декілька рівнозначних дидактичних цілей

— перевірка раніше засвоєного матеріалу, виклад нового матеріалу та його закріплення тощо.

Структура комбінованого уроку:

- *Організаційна частина.*
- *Повторення пройденого матеріалу. Актуалізація опорних знань і способів дій (аналіз самостійної роботи, виконаної на попередньому уроці; перевірка домашнього завдання; виконання вправ; опитування учнів; розв'язування задач тощо).*

- *Виклад нового матеріалу. Формування нових понять і способів дій.*
- *Закріплення нового матеріалу. Застосування знань, формування вмінь і навичок.*
- *Підбиття підсумків уроку.*
- *Домашнє завдання.*

### Рекомендації до аналізу уроку

У процесі спостереження за ходом уроку треба побити якнайбільше нотаток, що стосуються різних його етапів, фіксувати свої зауваження та узагальнення. З цією метою рекомендується сторінку, де ведеться запис аналізу уроку, розподілити вертикально на дві частини: основна частина (три чверті) для фіксації фактів по ходу уроку і чверть сторінки для запису зауважень та узагальнень.

Ці матеріали дадуть можливість після уроку зробити його детальний аналіз.

Обговорення уроку рекомендується почати із самооцінки студентом свого уроку. Тому перше слово надається студентові, який проводив урок. Він же і відповідає на запитання, якщо їх будуть ставити присутні. Далі слово надається по черзі всім практикантам і викладачеві, які були присутніми на його уроці.

*Аналіз уроку проводиться за такими критеріями:*

#### Організація уроку

1. Своєчасність початку уроку.
2. Форма привітання і перевірка присутніх учнів на уроці.
3. Готовність учнів до уроку.
4. Підготовленість необхідних наочних посібників, ТЗН.
5. Час, витрачений на організацію уроку. Перевірка вивченого

матеріалу

1. Способи повторення чи актуалізації опорних знань.
2. Методи.
3. Активність учнів.
4. Час.

Тип, структура, зміст уроку і методика його проведення

1. Тип уроку, правильність вибору типу уроку.
2. Відповідність структури уроку його типу.
3. Відповідність змісту уроку вимогам програми.
4. Науково-технічний рівень уроку. Повнота, точність і правильність формування технічних понять.
5. Відповідність змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів і рівню їхньої підготовки.
6. Наочність на уроці, ефективність її застосування.
7. Вивчення нового матеріалу. Створення проблемно-пошукової ситуації. Передбачення викладачем можливих труднощів і шляхи їх усунення.
8. Шляхи активізації розумової діяльності учнів на уроці.
9. Наявність зв'язку з вивченим матеріалом.
10. Рівень самостійної роботи учнів на уроці.

11. Закріплення нових знань на уроці. Способи використання знань у різних ситуаціях, розуміння зв'язку теорії з виробничими процесами.
12. Об'єктивність і мотивація оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Помилки, допущені учнями, і способи їх виправлення. Культура мовлення учнів.
13. Домашнє завдання.
14. Досягнення мети уроку.
15. Раціональність використання часу на уроці.
16. Навчальна та виховна цінність уроку.



- а) у виявах ввічливості до кожної дитини;
- б) у почутті міри, доцільності впливу залежно від ситуації спілкування;
- в) у створенні атмосфери довіри між учителем і учнями та між самими учнями.

12. Перспективи зростання та успіху педагога у педагогічній професії в сучасних умовах здебільшого визначаються:

- а) достатніми спеціальними знаннями та фаховою підготовкою;
- б) здатністю до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовдосконалення;
- в) поступовим набуттям досвіду та педагогічної вмілості.

13. Педагогічна майстерність - це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі:

- а) погоджуюся; б) не погоджуюся.

## Відповіді та роз'яснення

1 а) Мета педпрактики - закріпити у студентів теоретичні знання, виробити уміння використовувати їх у педагогічній діяльності; студенти-практиканти відвідують і самі проводять уроки та інші заняття, беруть участь у позакласній роботі.

2 а) Педагог-початківець, здобувши теоретичну підготовку, починає практичну діяльність, він набуває досвіду. У цьому разі досвід означає набуття практичних умінь, впровадження теорії в практику, процес формування педагогічної майстерності. Науковці зазначають, що «набуття досвіду є етапом, щаблем у досягненні майстерності, якщо цей досвід осмислюється і стає особистісним надбанням учителя. Досвідчений педагог, який досягає високих результатів, - це майстер педагогічної справи» (І. Зязюн).

3 а)

4 б) Педагогічна рефлексія - це здатність педагога об'єктивно оцінити себе та свої вчинки, зрозуміти, як його сприймають у процесі педагогічного спілкування.

5 б) Педагогічна емпатія - це здатність учителя до емоційної ідентифікації себе з іншою людиною, зокрема з учнями, вміння співчувати дітям, співпереживати, віддзеркалювати у власній психіці їхні радощі та невдачі, проблеми та інтереси, ставити себе на місце інших, спроможність відгукуватися на переживання інших, сприймати такі почуття як свої власні.

6. а).

7 б) Педагогічна техніка - це уміння використовувати власний фізіологічний апарат як інструмент вихованого впливу. Вона буває внутрішньою (створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання особистості на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття) та зовнішньою: вербальною (вплив за допомогою слова) та невербальною (міміка, жести, постава, контакт очей, дистанція).

8 б) Можна викликати в собі оптимістичний настрій, творче натхнення лише у тому випадку, коли для педагога любов до дітей є основою і головним засобом освітнього процесу.

9 а) Для інтуїції характерна швидкість у прийнятті педагогічних рішень, а також недостатня усвідомленість логічних підстав прийнятого рішення.

10. б) Педагог повинен володіти соціальною перцепцією - вмінням за зовнішніми ознаками (вираз обличчя, очі, настрої) зрозуміти ситуативний психологічний стан учня.

11.б).

12.б).

13. а).

**Кольоровий тест Фрлінга (модифікований)**

*Мета проведення:* для виявлення почуттів та емоцій студентів-практикантів.

*Завдання:* серед запропонованих фігур вибрати квадрат такого кольору, який співзвучний вашому внутрішньому стану на момент виходу на навчально-виховну педагогічну практику.

*Ключ (розуміння обраного кольору):*

**ЧЕРВОНИЙ** - готовий працювати; з нетерпінням чекає зустрічі з учнями та досвідченими педагогами-практиками;

**ЗЕЛЕНИЙ** - не зовсім впевнений у власних силах, але готовий працювати над подоланням перешкод;

**СИНИЙ** - невпевнений у собі, потрібна допомога з боку методистів та підтримка з боку педагога - наставника.

## Додаток И

## Методика «Самооцінка»

*Інструкція.* З чотирьох наборів якостей, виділіть ті, які найбільш значущі і цінні для вас особисто. Прочитайте якості першого набору («Міжособистісні стосунки, спілкування») і випишіть у відповідний стовпчик заздалегідь підготовленого бланка найбільш цінні для вас якості з їхніми порядковими номерами. Після цього переходьте до вибору якостей другого набору («Поводження», і т.ін.). Ви повинні одержати чотири набори ідеальних якостей.

Бланк

<i><b>I. Міжособистісні стосунки, спілкування</b></i>	<i><b>II. Поводження</b></i>	<i><b>III. Діяльність</b></i>	<i><b>IV. Переживання, почуття</b></i>

Після того, як заповните бланк, уважно розгляньте якості особистості, виписані з першого набору, і знайдіть серед них такі, якими ви володієте реально. Відзначте цифри при даних якостях кружком. Потім аналогічно відзначте якості особистості, характерні для вас у другому і т. д. наборах.

***Набір якостей особистості******I. Міжособистісні стосунки, спілкування***

1. Увічливість — дотримання правил пристойності, чемність.
2. Доброзичливість — бажання добра оточуючим людям,
3. Дбайливість — думка або дія, спрямовані на благополуччя оточуючихлюдей.
4. Щирість — вираження справжніх почуттів.
5. Колективізм — здатність підтримувати спільну роботу, інтереси.
6. Чарівність — здатність притягувати до себе оточуючих людей.
7. Товариськість — здатність легко входити в спілкування.
8. Обов'язковість — вірність своїм обіцянкам.
9. Відповідальність — обов'язок відповідати за свої вчинки і дії.
10. Чуйність — готовність відгукнутися на чужі нестатки.
11. Відвертість — відкритість для людей.
12. Привітність — здатність виражати почуття особистої приязні.
13. Привітність — душевне, ласкаве ставлення, готовність чим-небудь прислужитися.
14. Сумісність — уміння поєднувати свої Зусилля з активністю інших при вирішенні спільних задач.
15. Співчуття — чуйне, ставлення до переживання оточуючих людей.
16. Справедливість — об'єктивна оцінка людей відповідно до істини.

17. Тактовність — почуття міри, що створює уміння поводитися всуспішно.
18. Терпимість — уміння спокійно ставитися до чужої думки, характеру.
19. Вимогливість — суворість, чекання від людей виконання своїх обов'язків.
20. Чуйність — здатність легко розуміти інших людей.

## ***II. Поводження***

1. Активність — прояв зацікавленого ставлення до навколишнього світу і до самого себе.
2. Гордість — почуття власного достоїнства.
3. Добродушність — м'якість, відкритість до людей.
4. Сумлінність — чесне виконання своїх обов'язків
5. Ініціативність — прагнення до нових форм діяльності.
6. Інтелегентність — висока культура, освіченість, ерудиція.
7. Наполегливість — завзятість у досягненні цілей.
8. Порядність — чесність, нездатність до підлих учинків.
9. Принциповість — уміння дотримуватися певних принципів, переконань.
10. Рішучість — непохитність, твердість у вчинках.
11. Самокритичність — прагнення оцінювати своє поведіння, уміння бачити свої помилки і недоліки.
12. Самостійність — здатність здійснювати дії самотужки.
13. Сміливість — здатність приймати і здійснювати свої рішення не вагаючись.
14. Твердість — уміння наполягти на своєму.
15. Упевненість — віра в правильність учинків, відсутність сумнівів.
16. Урівноваженість — рівне, спокійне поведіння.
17. Чесність — прямота і щирість у відносинах і вчинках.
18. Цілеспрямованість — наявність чіткої мети, прагнення її досягти.
19. Енергійність — рішучість, активність учинків.
20. Ентузіазм — сильна наснага, душевний підйом.

## ***III. Діяльність***

1. Акуратність — дотримання в усьому порядку, ретельність.
2. Вдумливість — глибоке проникнення в суть справи.
3. Уважність, — зосередженість на виконуваний діяльності.
4. Далекоглядність — прозорливість, здатність прогнозувати майбутнє.
5. Діловитість — знання справи, тямущість.
6. Дисциплінованість — звичка до дисципліни.
7. Ретельність — старанність.
8. Допитливість — допитливість розуму.
9. Майстерність — високе мистецтво в якій-небудь галузі.
10. Спритність — здатність швидко знаходити вихід зі скрутних ситуацій.
11. Тямущість — уміння зрозуміти зміст, кмітливість.
12. Послідовність — уміння виконувати завдання, дії в строгому

порядку.

13. Працездатність — здатність багато й продуктивно працювати.
14. Швидкість — стрімкість вчинків і дій, швидкість.
15. Скрупульозність — точність до дрібниць, особлива старанність.
16. Зібраність — зосередженість.
17. Точність — уміння діяти відповідно до зразка.
18. Працьовитість — любов до праці.
19. Захопленість — уміння цілком віддаватися якій-небудь справі.
20. Посидючість — ретельність у тім, що вимагає тривалість часу і

терпіння.

#### **IV. Переживання, почуття**

1. Бадьорість — відчуття повноти сили, енергії.
2. Безстрашність — хоробрість.
3. Веселість — безтурботно-радісний стан.
4. Схвильованість — душевне занепокоєння.
5. Захопленість — великий підйом почуттів, захват.
6. Душевність — відверта доброзичливість, відкритість до людей.
7. Жалісливість — схильність до жалю.
8. Життєрадісність — постійне почуття радості, відсутність зневіри.
9. Велелюбність — здатність сильно і багатьох любити.
10. Милосердя — готовність допомогти.
11. Ніжність — прояв любові, ласки.
12. Оптимістичність — віра в успіх.
13. Волелюбність — любов і прагнення до волі, незалежності.
14. Стриманість — здатність утримати себе від прояву почуттів.
15. Сердечність — задушевність, щирість у стосунках.
16. Пристрасність — здатність цілком віддаватися захопленню.
17. Соромливість — здатність відчувати сором.
18. Задоволеність — відчуття задоволення від виконання бажань.
19. Холоднокровність — здатність зберігати спокій і витримку.
20. Чутливість — легкість виникнення переживань, почуттів.

**Обробка результатів.** Знайдіть суму ідеальних якостей, виділених вами (I), а також реальних якостей (P). За формулою визначте свою самооцінку.

$$C = P/I \cdot 100\%,$$

де C — самооцінка, P — кількість реальних якостей, I — кількість ідеальних якостей.

Результати зіставте з даними таблиці.

Рівні самооцінки	Неадекватно низький	Низький	Нижче середній	Середній	Вище середній	Високий	Неадекватно високий
Чоловіки	0–10	11–34	35–45	46–54	53–63	64–66	67
Жінки	0–15	16–37	38–46	47–56	57–65	66–68	69

**Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності(за Ч. Спілбергом)**

*Інструкція:* прочитайте уважно кожне судження і оцініть наявність у вас певної якості за шкалою: а – майже ніколи; б – інколи; в – часто; г – майже завжди.

1. Я відчуваю задоволення.
2. Я швидко стомлююсь.
3. Я легко можу заплакати.
4. Я хочу бути таким же щасливим. Як і інші.
5. Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.
6. Я почуваю себе бадьорим.
7. Я спокійний, впевнений, зібраний.
8. Очікування труднощів дуже мене тривожить.
9. Я дуже нервуюся через дрібниці.
10. Я повністю щасливий.
11. Я беру все близько до серця.
12. Мені не вистачає впевненості у собі.
13. Я почуваю себе у безпеці.
14. Я уникаю критичних ситуацій та труднощів.
15. Мене охоплює розчарування.
16. Я буваю задоволеним.
17. Будь-які дрібниці хвилюють мене.
18. Я сильно турбуюся через негаразди, що потім довго не можу про них забути.
19. Я врівноважена людина.
20. Мене охоплює хвилювання, коли я думаю про свою роботу.

*Обробка результатів:* в залежності від вибору варіанта відповіді нарахуйте собі по кожному питанню відповідну кількість балів:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
б	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
в	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
г	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4

*Підрахунок підсумкового показника:*

1. Рахуємо суму балів питань: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20.
2. рахуємо суму балів питань: 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19.
3. До різниці двох перших показників додати число 35.

*Значення результатів:*

- до 30 балів – низький рівень особистої тривожності;  
 30-45 – середній рівень тривожності;  
 вище 45 – високий рівень тривожності.

**Додаток Л****Система завдань для формування рефлексивних умінь студентів-практикантів****I. Підготовчі завдання**

1. Бліц-опитування («*Мій улюблений педагог*»; «*Педагог у моєму житті*»).
2. «Думки вголос» (видатні педагоги про роль педагога у суспільстві).
3. Зустріч з педагогами, випускниками.

**II. Мотиваційні завдання.**

1. Вивчення досвіду роботи педагогів (за матеріалами педагогічної літератури та публікацій у фахових виданнях).
2. Вивчення особливостей педагогічної майстерності свого педагога-наставника.
3. Виявлення рівня своєї готовності до педагогічної діяльності.
4. Складання «*Картки передового педагогічного досвіду*» свого педагога-наставника.

**III. Діагностичні завдання.**

1. Дискусія «Роль педагога у сучасному суспільстві».
2. Самооцінка студентами-практикантами рівня сформованості рефлексивних умінь.
3. Розробка траєкторії індивідуального розвитку студента на період педагогічної практики.
4. Заповнення студентами оцінного листа «*Мої професійні досягнення*» (щоденно).

**IV. Навчальні й творчі завдання.**

1. Дискусія «*Велика мета освіти – це не знання, а дії*» (Г. Спенсер).
2. Аналіз особливостей роботи педагога в умовах сучасної школи (групове обговорення за схемою, запропонованою методистом).

3. Методичний самопедагог: моделювання етапів уроків, програвання діяльнісних форм. Розробка й проведення різних типів уроків, різних видів виховних заходів.

4. Спостереження за проведенням уроків студентами-практикантами.

5. Методичний полілог (методисти ЗВО, педагоги-наставники, студенти-практиканти).

6. Організація позаурочної роботи учнів.

#### **У. Контрольні завдання.**

1. Підготовка листа у майбутнє *«Педагог, яким я мрію стати»*.

2. Перевірка траєкторій індивідуального розвитку студента-практиканта.

3. Тестова оцінка власних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

4. Дискусія *«Інтенсифікація навчального процесу шляхом використання активних технологій навчання»*.

5. Педагогічне портфоліо: мої перші здобутки (накопичення методичної папки, відео-, фото-, друкованих матеріалів своїх уроків).

6. Самоаналіз і самооцінювання найбільш вдалого, на Вашу думку, уроку та виховного заходу.

7. Заповнення *«Листка експертної самооцінки»*.

8. Підготовка звіту про результати педагогічної практики.

9. Участь у конкурсі педагогічної майстерності.

## Додаток М



