

Таблиця 2

Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості вмінь англomовного читання

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Середній коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
ЕГ1	0,45	0,74	0,29
ЕГ2	0,44	0,68	0,24

Аналіз результатів післяекспериментальних зрізів показав, що використання підсистеми вправ для навчання англomовного читання мультимедійної комп'ютерної програми 'English through Reading' привело до значного приросту рівня розвитку умінь читання учнів основної школи. Середній коефіцієнт навченості в обох експериментальних групах підвищився (ЕГ-1 на 0,29; ЕГ-2 на 0,24). Учні ЕГ-1 досягли рівня навченості (за В. П. Беспальком) вищого за достатній, що свідчить про ефективність розробленої нами методики навчання англomовного читання учнів основної школи за допомогою мультимедійної комп'ютерної програми "English through Reading" і доцільність її впровадження в освітній процес.

Для наукового визначення ефективності однієї з розроблених методик і достовірності отриманих результатів ми перевірили результати за допомогою критерію ϕ^* – кутове перетворення Фішера і підтвердили їх достовірність.

Отже, результати експериментального навчання, підтверджені за допомогою методів математичної статистики, дозволяють стверджувати, що методика навчання англomовного читання учнів основної школи за допомогою підсистеми вправ із використанням інтерактивного зворотного зв'язку у мультимедійній комп'ютерній програмі 'English through Reading' виявилась ефективнішою від методики використання аналогічної підсистеми вправ без інтерактивного зворотного зв'язку.

Розроблена нами методика може бути рекомендована для впровадження в освітній процес з метою покращення якості навчання англomовного читання учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы) / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Изд-во „Высшая школа”, 1970. – 300 с.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. – 352 с.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : Учебное пособие / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.
4. Вембер В. П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікторія Павлівна Вембер. – К, 2008. – 20 с.
5. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
6. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе : Пособие для учителей / [Под ред. М. Д. Городниковой, Н. И. Супрун, Э. Б. Фигон и др.] – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов : Англійська мова; Німецька мова; Французька мова; Іспанська мова. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.
8. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, А. А. Петухова. – М. : Высш. школа, 2004. – 95 с.
9. Чекаль Г. С. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДПУ: Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. – К. : Вид. центр КДПУ. – Вип. 2. – 2000. – С. 214–218.
10. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие / Марина Борисовна Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с. : ил.
11. Hardisty D. CALL / D. Hardisty, S. Windeatt – Hong Kong : Oxford University Press, 1990. – 165 p.

УДК 81'233-057.87

Касьянова Л. С., старш. викладач,
Слезенко А. О., старш. викладач,
кафедра іноземних мов ФЕФ
ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»

ЗНАЧУЩІСТЬ РЕФЛЕКСІЇ У СТВОРЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Стаття стосується теоретико-методологічних і практичних засад удосконалення психологічного забезпечення щодо підвищення інноваційної готовності викладачів до роботи в нових умовах. Це дає можливість підвищити ефективність роботи й отримати результат.

Ключові слова: продуктивна освіта, психологічне забезпечення, освітній простір, спілкування, рефлексія.

Касьянова Л. С., Слезенко А. О. *Статья касается теоретико-методологических и практических основ совершенствования психологического обеспечения повышения инновационной готовности преподавателей к работе в новых условиях. Это дает возможность повысить эффективность работы и получить результат.*

Ключевые слова: производительное образование, психологическое обеспечение, образовательное пространство, общение, рефлексия.

Kasyanova L., Slezhenko A. *The significance of reflection in creation of psychological – pedagogical conditions of the future economic teacher culture formation of professional communication. Article touches theoretical and methodological and practical bases of improving psychological support to improve the readiness of innovative teachers to work in new conditions. This makes it possible to increase efficiency and get the result.*

Key words: productive education, psychological support, educational space, communication, reflection.

У процесі експериментального дослідження ми дійшли висновку, що до психолого-педагогічних умов, які забезпечують формування культури професійного спілкування викладача економіки, слід віднести такі: 1) впровадження рефлексивного підходу у навчальний процес з формування вказаної культури; 2) формування необхідної бази знань студентів; 3) активізацію методів навчання.

Розкриємо сутність указаних умов. Поняття “рефлексія” використовується різними науками: філософією, психологією, фізіологією, етикою, естетикою, кібернетикою, педагогікою. Це призвело до різного його трактування, тому й виникає необхідність дати його етимологічний аналіз. Слово “рефлексія” походить від reflexio (лат.), що означає звернення назад, відображення – форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. У широкому сенсі рефлексію розуміють як міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість. Пізніше в англійській мові з’являється наукове трактування – “to reflect upon” – розмірковувати про... У словнику психологічних термінів знаходимо такі визначення: РЕФЛЕКСІЯ – процес самопізнання суб’єктом внутрішнього психологічного стану. Рефлексія – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в усвідомленні людиною того, як вона сприймається партнером у спілкуванні.

Так, О. Лушпаєва на основі аналізу сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії в ситуаціях взаємодії суб’єктів виділила три види рефлексії в спілкуванні:

- соціально-перцептивну (рефлексія “Я”, саморефлексія або осмислення уявлень інших людей про себе);
- комунікативну (рефлексія іншого, взаєморефлексія, міжособистісна рефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії);
- соціально-психологічну (рефлексія ситуації, рефлексія взаємодії або когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії).

Виділені автором види рефлексії подібні за психологічною природою, здійснюють подібні функції (функція когнітивного освоєння ситуації і функція управління процесом міжособистісної взаємодії) у процесах міжособистісної взаємодії і можуть розглядатися як структурні компоненти рефлексії в спілкуванні.

Результати аналізу наукових досліджень дозволяють дійти висновку, що поняття “рефлексія” часто стосується діяльності вчителя. Так, К. Вербова, К. Вазіна, Т. Давиденко, І. Ісаєв, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Г. Сухобська та інші вчені дійшли висновку, що результативність впливу педагога на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам. На думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються:

- у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки;
- у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей і можливостей просування і розвитку учнів;
- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб’єкта.

Деякі автори (К. Вербова, С. Кондратьєва, Л. Пермінова та ін.) розглядають рефлексію як засіб саморегуляції вчителем своєї діяльності і організації навчально-виховного процесу, визначення стратегій педагогічного впливу; як визначену фазу навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (суперечностей) необхідного і можливого та є закономірністю і умовою його формування і розвитку. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності. К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини в світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка – норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії. Водночас В. Беліков розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що, в свою чергу, припускає наявність інтелекту.

Цікавим є підхід Г. Щедровицького, який розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності і нових можливостей. Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності.

З. Метаєва розглядає проблеми професійного зростання педагога і вирішення їх за допомогою рефлексії власної діяльності. Вона зазначає, що питання рефлексивної діяльності вивчаються стосовно професійної готовності, компетентності, професійної кваліфікації, але сучасна освітня ситуація вимагає від педагога проєктування освітньої діяльності учнів, осмислення власного педагогічного досвіду. Одним з вирішальних чинників у забезпеченні змін в освітньому процесі є творче мислення педагога, сутність якого пов'язана з умінням освоювати свій досвід, який фіксується в рефлексії, знаходити в ньому зачатки нових способів педагогічного впливу на навчальну діяльність, категоріально оформляти зразки нових способів і виражати їх у сучасних технологічних формах.

Розуміє рефлексію як здатність А. Біз'єва, яка визначає її як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу і саморегуляції. Автор підкреслює значущість рефлексії для педагогічної діяльності в силу її дослідницького, нерегламентованого характеру. Автор уявляє педагогічну рефлексію як складний психологічний феномен, котрий виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності. Вона пропонує двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, яка включає:

- операціональний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відбиваються в рефлексивній свідомості);
- власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб'єктивна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна, суб'єктивна включеність у рефлексивну ситуацію).

Вважаємо, що кожний з рівнів рефлексії визначає особливий сенс можливостей учителя, усвідомлення і переживання [1]. При рефлексії на межі можливостей відбувається фіксація різниці між собою й іншими, тоді в педагога виникає стан переживання, суперечності, бажання усунути її. Знання і використання резервів з усвідомлення і зміни обмежень приводить учителя до переживання успіху в діяльності.

Слід зазначити, що А. Біз'єва виділила ознаки педагогічної рефлексії:

- глибина, проблемність і критичність мислення;
- відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення.

Автор, аналізуючи діяльність учителів-початківців, підкреслює, що її успішність забезпечується не наявністю окремих видів рефлексії (інтелектуальної і особистісної), а їх взаємозв'язком.

А. Маркова також говорить про педагогічну рефлексію, визначаючи її як "здатність учителя думкою уявити собі сформовану картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе, як спрямованість свідомості на себе, врахування уявлення учня про те, як учитель розуміє його діяльність". Крім того, вона констатує, що педагогічна рефлексія виражається в умінні вчителя бачити причинно-наслідкові залежності між завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами, уміннями вчителя перейти від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки результативності своєї діяльності і професіоналізму в цілому.

В. Рябцев виділяє різні сфери існування рефлексії:

- сфера мислення і діяльності, де рефлексія є механізмом подолання "розривів" предметних дій;
- сфера комунікації і кооперації, де основна роль рефлексії полягає у виділенні позицій учасників спільної діяльності;
- сфера самосвідомості, де рефлексія є основним механізмом встановлення особистісної позиції і забезпечує індивідуальну здатність до самозміни, осмислення своєї професійної діяльності і напрямів її зміни.

Звертаємо особливу увагу на концепцію інноваційної діяльності вчителя Л. Подимової, в якій представлено структуру педагогічної рефлексії як єдності мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивного компонентів.

Так, рефлексивний компонент інноваційної педагогічної діяльності визначається різним змістом, що зумовлено етапами виконання діяльності і рівнем відображення її результатів [3]. Зміст процесу цілепокладання визначається результатами рефлексії на мотиваційно-потребнісну сферу: знання про свій мотив призводять до визначення мети. Реалізація цілі (власне діяльність) можлива тоді, коли в педагога існує модель і план здійснення діяльності, побудовані в результаті рефлексії на цілепокладання. Рефлексія на процеси і компоненти діяльності ще більш ускладнюється через необхідність і їх співвідношення з прогнозованою метою (оцінка діяльності), змістом образу "Я" та іншими елементами "Я-концепції" (самооцінка).

Рефлексія на цілепокладання в інноваційній діяльності вчителя має такі характеристики:

- прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану педагогічної системи до кінцевої запланованої мети;

- зворотній аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального;
- цілепокладання від проміжних цілей як за допомогою прямого аналізу, так і зворотного.

Л. Подимова [5] виділяє також змістовні характеристики рефлексії: аналіз значущості мотивів і їх досягнення в педагогічній діяльності, аналіз і оцінка прогнозованих результатів, наслідків досягнення мети, вибір актуальних цілей. Автор підкреслює, що інноваційна діяльність учителя часто починається з “боротьби мотивів”, пошуку змісту.

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності супроводжується двома процесами:

- учитель немов би заново повертається на етап прогнозування і там відслідковує окремі складники концепції;
- другий процес пов'язаний з рефлексією на власну діяльність, тобто з процесом цілереалізації: відбувається аналіз співвідношення можливостей учителя і зовнішніх умов.

Отже, проаналізувавши філософську, психологічну й педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, вважаємо, що рефлексію можна розглядати як комплекс знань, умінь і здібностей педагога, який впливає на якість і результативність його діяльності.

Гіпотетично ми передбачаємо, що **другою умовою формування культури професійного спілкування є оволодіння необхідною базою знань студентами.** У зв'язку зі сказаним нам необхідно у першу чергу проаналізувати змістовий аспект програми дисципліни «Психологія спілкування», яка є нормативним документом КНЕУ, розробленим кафедрою педагогіки та психології на основі освітньо-професійної програми з підготовки бакалаврів відповідно до навчального плану для забезпечення психолого-педагогічної підготовки студентів – економістів до фахової та викладацької діяльності.

У результаті вивчення цієї дисципліни **студенти повинні:**

- мати цілісне уявлення про процес спілкування, його основні етапи та можливості управління спілкуванням у професійній діяльності;
- розуміти зміст і послідовність виконання комунікативних процесів, реалізації функцій спілкування; особливості комунікативної діяльності менеджера та викладача на різних рівнях управління; моделі та технології подолання перешкод у спілкуванні;

володіти практичними способами та прийомами управління процесом спілкування, а саме *уміти* ефективно говорити і слухати під час спілкування; налагоджувати комунікативний контакт з іншими людьми; орієнтуватися у ситуації спілкування; орієнтуватися в особливостях партнера у спілкуванні; пристосуватися до "важких" людей у спілкуванні; спостерігати, розуміти та застосовувати невербальну мову; вміти створювати сприятливу для спілкування атмосферу; запобігати та долати перепони взаєморозуміння; вірно вибирати засоби подання інформації; розуміння позиції партнера у спілкуванні, пристосування до неї та використовувати її; вибирати ефективний стиль спілкування у конкретній ситуації з конкретною людиною; протистояти маніпулюванню у комунікації; використовувати різні техніки асертивної поведінки; долати протистояння; розв'язувати складні взаємовідносини; розв'язувати конфліктні ситуації; приймати групове рішення з дискусійної проблеми; брати участь у груповій взаємодії. Водночас аналіз психолого- педагогічної літератури говорить про те, що вказана база знань повина включати також таке: привертати до себе увагу; знаходити правильні засоби самопрезентації; здійснювати контроль своєї мови, жестів, поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004.
2. Влодарська З. Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук / З. Л. Влодарська. – Київ, 2003.
3. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения / К. Я. Вазина. – Горький : Горьковский межобластной институт повышения квалификации работников профессионально-технического образования РСФСР, 1989. – 73 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – М. : Высш.шк., 2007. – 639 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подимова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

УДК 371.132(043.3)

Кабанська О. С.

канд. пед. наук, доцент кафедри
англійської мови Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ УМІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ НИМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розкрито суть умінь педагогічного прогнозування як розумових дій, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт з метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії. Схарактеризовано процес формування умінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів під