

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

СИДОРЧУК НАТАЛІЯ ЛЕОНІДІВНА

УДК 377.35 (043.3)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ЛИТВИНЕНКО Світлана Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор

Рівне - 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
1.1. Теоретичний аналіз феномена «рефлексія»	11
1.2. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників: рефлексивна парадигма	28
1.3. Зміст та структура рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників	45
Висновки до першого розділу	60
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості рефлексивної культур майбутніх інженерів-будівельників	63
2.2. Стан сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників	74
2.3. Обґрунтування педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки	92
Висновки до другого розділу	125

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-
БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

3.1. Експериментальна апробація педагогічних умов та моделі
формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у
процесі фахової підготовки 129

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи 172

Висновки до третього розділу 185

ВИСНОВКИ 189

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 192

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток Б

Додаток В

Додаток Д

Додаток Е

Додаток Є

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Закони України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року націлюють вищі технічні навчальні заклади на досягнення високої якості професійної підготовки фахівців інженерної галузі, забезпечення їх професійного саморозвитку та самоосвіти впродовж життя. Будівельно-промисловий комплекс України, що володіє значущим фондоутворювальним потенціалом у модернізації економіки, охоплює понад 10 % кількості зайнятих у господарстві фахівців. Водночас у будівельній галузі недостатньо кваліфікованих інженерних кадрів для забезпечення необхідних обсягів будівництва. Швидкі науково-технологічні зміни, що характеризують науково-інформаційний тип сучасного прогресу, соціально-економічна значущість, специфічність і складність праці інженера-будівельника потребують високої якості професійних компетенцій сучасних фахівців, їх здатності до конструктивного переосмислення та перетворення власного досвіду, що неможливо без успішного перебігу рефлексії. Усе це визначає необхідність підготовки фахівців інженерно-будівельної галузі зі сформованою рефлексивною культурою, здатних до рефлексивного аналізу виробничих ситуацій у прийнятті професійно важливих та ефективних рішень, реалізації творчого підходу та інновацій у професійній діяльності й зумовлює рефлексивні засади підготовки студентів у технічних ВНЗ.

Вагомий внесок у дослідження змісту і дидактичних засад підготовки фахівців інженерної галузі здійснено С. Амеліною, Г. Атановим, Б. Зепюю, В. Ємельяновим, Є. Іванченком, М. Козяром, А. Кочубей, М. Лазарєвим, І. Мархель, Г. Райковською, О. Романовським, В. Слободянюк, Т. Шевчук, В. Шепетько, Л. Щербатюк, П. Яковишиним та ін. Низка робіт присвячена вивченню особливостей підготовки, єдності та взаємозв'язків професійно-особистісного становлення майбутніх інженерів-будівельників (В. Андронов, О. Гулай, О. Коваленко, Т. Картель, Е. Лузик, Ю. Нагірний, В. Ройлян, А. Шевченко та ін.); формування самоосвітньої компетентності та розвитку

самоосвітньої діяльності студентів (О. Карпова, Ю. Прищупа, А. Самойлов, Е. Фоміна та ін.). Означився інтерес сучасних учених до проблеми формування культурологічної компетентності студентів технічних ВНЗ (О. Карпуніна, А. Нікітіна, О. Федорцова та ін.).

Звернення до проблематики рефлексії визначається сучасними загальнонауковими передумовами та потребами практики (Г. Бізяєва, І. Бех, А.Карпов, М. Савчин, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін.). Рефлексивну компетентність як складову професійної компетентності досліджено в роботах Ю. Бабаян, А. Деркача, Н. Кузьміної, Л. Куєва Давіла, Ю. Кушеверської, М. Марусинець, В. Метаєвої, К. Нор та ін. У низці дисертаційних досліджень розглянуто становлення і розвиток рефлексивної культури майбутніх учителів (Т. Бондаренко, В. Єлисеєв, М. Карнелович, К.Павелків та ін.); майбутніх юристів (Г.Дегтяр). Окремі аспекти формування рефлексії в процесі підготовки фахівців інженерної галузі обґрунтовано в дослідженнях Т. Єрмакової, О. Ігнатюка, Н. Недвиги, М. Моторної та ін.

Визначаючи безперечну теоретичну і практичну значущість виокремлених вище досліджень та багатогранність вивчення означеної проблеми, слід відзначити недостатній рівень розробленості концептуального й прикладного її аспектів. Незважаючи на розширення напрямів досліджень у галузі професійної освіти, проблема формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у педагогічній науці не знайшла належного відображення.

Відсутність системних наукових досліджень, з одного боку, та стан реальної освітньої діяльності вищих навчальних закладів, з іншого боку, загострюють *суперечності між*: суспільними вимогами до підготовки конкурентноспроможних фахівців інженерно-будівельної галузі та недостатнім науковим обґрунтуванням процесу формування рефлексивної культури як основи професійно-особистісного саморозвитку; утвердженням рефлексивної, суб'єкт-суб'єктної парадигми сучасної освіти, спрямованої на формування компетентного фахівця з розвиненим рефлексивним мисленням, та традиційною

орієнтацією професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників на засвоєння фахових знань та умінь; необхідністю формування рефлексивної культури студентів та обмеженими можливостями організаційно-методичного забезпечення цього процесу в умовах технічного ВНЗ.

Актуальність проблеми, недостатній рівень її науково-методичної розробки та об'єктивні потреби вирішення суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах теми науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету «Розвиток життєтворчої активності особистості» (державний реєстраційний номер 0109U000499). Авторкою досліджено педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 7 від 22.02.2013 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 3 від 30. 10. 2014 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов і моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науково-педагогічній літературі, дослідити вітчизняний і зарубіжний досвід і виокремити особливості формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «рефлексивна культура майбутнього інженера-

будівельника»; уточнити поняття «рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивна культура».

2. Виявити і схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

3. Визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

4. Розробити модель і методику реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки та апробувати їх ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх інженерів-будівельників у вищих технічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – зміст і методика формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Для реалізації мети та окреслених у дослідженні завдань використано комплекс **методів**: *теоретичних* – для вивчення теоретичних засад дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх класифікації, інтерпретації, конкретизації та синтезу; метод порівняльно-педагогічного аналізу – для зіставлення різних теоретичних підходів учених до досліджуваної проблеми і визначення напрямів дослідження; логіко-системний – для визначення і теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки; метод теоретичного моделювання – для розробки експериментальної моделі; *емпіричних* (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент) – з метою виявлення рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) – з метою перевірки ефективності експериментальної моделі і методики реалізації педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-

будівельників у процесі фахової підготовки; *статистичних* (розрахунок робочого обсягу вибірки для контрольних та експериментальних груп, застосування кутового перетворення Фішера Φ^* , λ -критерію Колмогорова-Смирнова) – для статистичної обробки одержаних результатів і встановлення кількісних та якісних залежностей між явищами та процесами; *графічні* для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи.

Наукова новизна дослідження. Уперше визначено сутність феномена «рефлексивна культура майбутніх інженерів-будівельників» і його компонентну структуру (мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, процесуально-дійовий компоненти); теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки (наступність і поетапність формування рефлексивної культури в ході фахової підготовки студентів; навчально-методичне забезпечення формування в майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь; створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання задля залучення студентів до рефлексивної діяльності) та визначено шляхи їх практичного впровадження; розроблено, науково обґрунтовано й апробовано модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки і методику реалізації педагогічних умов; виявлено критерії (особистісний, пізнавальний, діяльнісний) та їх показники, схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (високий, достатній, первинний, елементарний); уточнено поняття «рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивна культура»; подальшого розвитку набули зміст, форми та методи формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці діагностувальної та експериментальної методик формування рефлексивної культури у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників; розробці програмного та навчально-методичного забезпечення рефлексивних студій і практикуму «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника», інструктивно-методичних матеріалів для проведення рефлексивних тренінгів, «Студентського кіноклубу», комплексів рефлексивних завдань для лекційних і семінарських занять, практичних вправ і ділових ігор, завдань для самостійної роботи студентів; доповнення рефлексивним змістом навчальної та виробничої практики.

Матеріали наукового дослідження можуть бути корисними для студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Основні положення і результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (довідка про впровадження № 961 від 25.11.2016 р.), Національного університету водного господарства та природокористування (довідка про впровадження № 001-1661 від 24.11.2016 р.), Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (довідка про впровадження № 37-01-4805 від 20.10. 2016 р.), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка про впровадження № 6701-2378 від 15.12.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено в доповідях на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (Львів, 2013), «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи» (Одеса, 2013), «Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2013), «Педагогічні та психологічні науки: виклики і сьогодення» (Київ, 2014), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних

педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2016), «Актуальные проблемы педагогики и психологии – 2015» (Будапешт, Угорщина, 2015), «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2016); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми сучасної дидактики в контексті вимог інформаційного суспільства» (Рівне, 2014), «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (Рівне, 2016), а також обговорено на науково-методичних семінарах кафедри іноземних мов НУВГП упродовж 2012 – 2016 рр..

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 12 одноосібних друкованих працях, із яких: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному періодичному виданні, 6 праць у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації становить 290 сторінок (основний текст – 192 сторінки). Список використаних джерел містить 278 найменувань, з них 16 іноземними мовами. Дисертація містить 11 таблиць на 9 сторінках і 4 рисунки на 3 сторінках, 6 додатків на 75 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Теоретичний аналіз феномена «рефлексія»

Увага представників різних галузей наукового знання до поняття «рефлексія» зумовлена, актуалізацією потреб особистісного розвитку та самопізнання, а передумови дослідження рефлексивної культури майбутніх фахівців, що склались у сучасній філософській і психолого-педагогічній науці, засвідчують поліаспектність у визначенні змістової семантики означеного феномена. Поняття «рефлексія», межі якого істотно розширились у сучасному вимірі, відзначається багатовіковою історією, оскільки зародження уявлень про рефлексію сягають епохи Античності. Це зумовлює необхідність звернення до історико-філософських та психологічних джерел.

Виникнення уявлень та розвиток ідей про рефлексію походить з філософської традиції часів Античності. Початкове філософське розуміння рефлексії зводилося до процесів інтроспективного аналізу за внутрішньою психічною реальністю. Зазначимо, що у світоглядному розумінні того часу значущою фігурою виступав Космос, саме тому давньогрецькі філософи (Сократ, Платон, Арістотель та ін.) вбачали призначення рефлексії, що поставала як єдиний універсум та джерело пізнання, в спогляданні самого себе та самопізнанні [214]. В історичній ретроспективі звернення до інтроспекції виявилось методом вивчення властивостей і законів свідомості у процесі рефлексивного спостереження.

Проблема рефлексії набула потужного розвитку у зв'язку з посиленням уваги до природи людини в епоху Відродження (Ф. Петрарка, М. Кузанський та ін.). Філософи доби Просвітництва (К. Гельвецій, Т. Гоббс, Д. Дідро, І. Ламетрі, Д. Локк, Д. Юм та ін.) зосереджувалися на вивченні рефлексивної

свідомості людини. У працях учених того часу трактування поняття значно розширилось у зв'язку з проблемою обґрунтування джерела знань про людину, вивчення розумових процесів та спостереження за діяльністю «душі» [231]. У роботах Дж. Локка та Г. Лейбніца поняття «рефлексія» наблизилося до відображення самосвідомості і набуло психологічного змісту. Філософські джерела свідчать, що до наукового обігу поняття «рефлексія» було введене Р. Декартом, який пов'язав свідомість із рефлексією, а рефлексією - із здатністю індивіда до зосередження на своїх думках та абстрагування від усього зовнішнього, тілесного [39, с. 171]. Предмет рефлексії та процес її розвитку почав розглядатись у просторі явищ самосвідомості, інтроспективного вивчення властивостей і механізмів свідомості особистості.

Істотний розвиток отримали уявлення про рефлексію в німецькій класичній філософії (початок XVIII - середина XIX століття) у розгляді гносеологічних проблем. У філософських доробках І. Канта рефлексія набула гносеологічної форми і почала розглядатись як форма пізнання. Відповідно до міркувань філософа, рефлексія постала як психічний акт, зосередження свідомості на самому собі; засіб і форма пізнання. У працях І. Фіхте та Г. Гегеля підкреслювалася динамічність і процесуальність рефлексії, можливість виходу за межі безпосереднього сприймання. У цей період рефлексію почали розуміти з позицій наукового аналізу власних засобів пізнання (особливий вид теоретичної ретроспекції). Подальші дослідження спрямувалися на диференціацію предмета та процесу рефлексії, їх опис з різних методологічних позицій, що відобразилося у філософських доробках Західної Європи XIX – XX ст. (Е. Гуссерль, А. Шопенгауер та ін.) [241].

Відзначимо, що досить яскраво і докладно означився рефлексивний підхід у російській філософії XIX – XX століття (М. Бердяєв, М. Рубінштейн, В. Соловйов, П. Флоренський, П. Чаадаєв та ін.). Проблематика рефлексії знайшла відображення в українській філософії (Г. Сковорода, П. Юркевич). Учені наголошували на тому, що людина є найголовнішою істотою для

пізнання, а істина виявляється через внутрішні осягнення. Згідно чого, пізнання світу слід починати із самого себе, а не із зовнішнього світу [209].

У сучасній філософії проблема рефлексії досліджується не тільки в онтологічному та гносеологічному аспектах, але й аксіологічному, в руслі проблематики свідомості та діяльності, що відображено в дослідженнях рефлексії як загальної категорії в різних галузях філософського знання: герменевтиці, семіотиці, синергетиці, акмеології (М. Бахтін, Е. Ільєнков, І. Ладенко, В. Лекторський, М. Мамардашвілі, В. Розін, О. Спіркін, Г. Щедровицький та ін.). З позиції основ побудови методології науки, рефлексія постає в об'єктивному вимірі, що фактично презентує сукупне наукове знання, а також на рівні суб'єктивного, тобто розглядається в руслі набуття особистістю індивідуального досвіду. Тим самим рефлексія виступала водночас формою існування філософського знання, методом його отримання та засобом взаємодії з різними галузями знань.

Фундаментальні філософсько-методологічні дослідження стали передумовами глибокого та різнобічного теоретико-експериментального вивчення рефлексії в сучасній психології. Започатковане в радянській психологічній науці в 20-30 роки ХХ ст. (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) вивчення рефлексії як важливого компонента самосвідомості відбувалося з позиції теорії психічного розвитку. У 60-х роках ХХ століття розроблялася методологія організації мислення в межах теорії діяльності, з урахуванням таких аспектів рефлексії, як процесу та особливої структури діяльності, а також принципів розгортання схем діяльності. Вагомим здобутком групи дослідників (В. Лефевр, М. Мамардашвілі, Г. Щедровицький, П. Щедровицький та ін.) постало розуміння рефлексії через категорію «зміна позиції» або «рефлексивний вихід». У зв'язку з цим науковці визнали вихідним моментом щодо прояву рефлексії у конкретних ситуаціях - неможливість здійснення діяльності відповідно з чинними нормами, труднощі та невдачі в діяльності, невідповідність результатів до визначеної мети тощо, що детермінували

розрив між компонентами діяльності, її гальмування та стимулювало включення механізмів усвідомлення процесів і результату діяльності.

Як бачимо, в основі рефлексивних процесів лежать операції співставлення отриманих результатів з передбачуваними, що зумовлювало залучення механізмів психічної регуляції та забезпечувало коригування й удосконалення діяльності, і водночас розвиток особистісних якостей суб'єкта діяльності. На різних рівнях пізнання відбувається рефлексія над предметним знанням, у таких випадках предметом рефлексії постають психічні акти або стани, що супроводжують діяльність або виникають як її результат. У процесі рефлексії над способами формування уявлень - предметом рефлексії постають уявлення про предмети та вираження їх у вигляді символів й знаків, схем тощо. Відтак, вищим рівнем рефлексії постає сам процес рефлексії [256].

Із середини 80-х років ХХ століття розширилося поле досліджень рефлексії в поєднанні з міждисциплінарним синтезом результатів теоретичних та емпіричних досліджень у межах системного й діяльнісного підходу до вивчення людини. З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу (І. Бех, Д. Леонт'єв, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, Г. Щедровицький та ін.), рефлексія визнана провідним засобом розвитку суб'єктності, унікальності та неповторності особистості. Наголосимо на особливій практичній цінності розробки в межах таких досліджень ігрового підходу й впровадження організаційно-діяльнісних ігор, що зумовило перехід від теоретичного вивчення проблеми рефлексії до прикладного аспекту.

У сучасних філософських джерелах рефлексія визначається як-от: процес осмислення чогось за допомогою вивчення і порівняння [241]; принцип людського мислення, що спрямовує його на предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання [218]; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини; набута свідомістю здатність зосереджуватися на

діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини; набута свідомістю здатність зосереджуватися на собі й оволодівати собою як предметом, що характеризується своєю специфічною стійкістю і своїм специфічним значенням, - здатністю не лише щось пізнавати, а пізнавати самого себе; не лише знати, а знати, що знаєш [232, с. 136]; принцип людського мислення, який спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов [242, с. 226].

З філософських позицій розрізняють три види рефлексії: елементарна (рефлексія вчинків), наукова (рефлексія методів отримання наукового знання), філософське осмислення граничних відношень мислення і буття й у цілому людської культури.

Сутність феномена рефлексії розкривається на засадах діяльнісного та системного підходів як психологічного механізму, що забезпечує функціонування внутрішнього плану предметної діяльності (мислення, пам'ять, сприймання, прогноз, контроль тощо); а також системи, що саморегулюється і охоплює такі складові діяльності, як-от: зіставлення умов і цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта праці, визначення їх достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв'язання професійного завдання [188, с. 138].

Рефлексія виявляється шляхом відсторонення від досвіду та вихід за межі здійснюваних дій (рефлексивна зупинка дій та процесів, споглядання ситуації і самого себе) до наступної регуляції діяльності. Рефлексивний вихід як певний мисленневий вихід за межі конкретної ситуації, необхідний для подолання труднощів у діяльності та знаходження способів адекватної її побудови. Такий вихід відбувається завдяки постановці запитань щодо будови будь-яких структур індивідуального досвіду та процесу їх функціонування; ідентифікації з іншим суб'єктом діяльності. Рефлексивна позиція як певний кут, погляд на ситуацію, вибір якої визначається її

потенційною корисністю щодо цієї ситуації. Відтак, кожна позиція створює свій спосіб «бачення» ситуації і ставлення до неї [21]. Своєрідність поєднання та взаємозв'язки дій, що забезпечують рефлексивний вихід, утворюють індивідуальні рефлексивні (метакогнітивні) стратегії як засади саморегуляції.

Характеризуючи природу рефлексії, В. Розін вказує на те, що рефлексивна діяльність спрямовується на подолання «ситуацій розриву», розв'язання завдань, для яких не спрацьовують традиційні способи і засоби [В.Розін]. Згідно з поглядами К. Вазіної, вияв рефлексії відбувається в так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід у ставленні до себе виступає і як об'єкт рефлексії (я - виконавець), і як її суб'єкт (я - контролер), який регулює власні дії і вчинки [184].

До повноти вивчення рефлексивної діяльності як загального феномена, якому властиві діяльнісні характеристики (цілеспрямованість, предметність, осмисленість, перетворювальний характер і взаємозв'язок усіх її структурних компонентів), звертались у психологічних пошуках (І. Бех, Т. Бондаренко, Ю. Кулюткін, А. Карпов, І. Семенов, С. Степанов та ін.). З позиції А. Карпова, рефлексивність виступає як метаздібність, що виконує регулятивну функцію для всієї системи, проте належить до когнітивної підструктури психіки. Тим самим учений розглядає рефлексію як найвищий за ступенем інтегрованості процес та водночас як спосіб і механізм виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості. Відтак, автор визнає рефлексію як синтетичну психічну реальність, що водночас виступає процесом, властивістю і станом [84, с. 84-88].

У сучасних дослідженнях продовжуються наукові пошуки з позицій різних теорій, які висвітлюють розмаїття явищ та видів рефлексії. Спрямованість рефлексії на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта відображає інтелектуальна рефлексія; самопізнання, самоаналіз внутрішніх психічних актів, цілісного «Я» відбувається завдяки

особистісній рефлексії; осмислення та аналіз людиною особистості й діяльності партнерів у спільній діяльності та спілкуванні, взаємовідображення суб'єктів втілює міжособистісна рефлексія. Зазначимо, що види рефлексії поділяються за спрямованістю: інтелектуальна (інтелектуальні акти, пізнавальні стратегії, предметні дії); особистісна (емоційні стани, цінності, переконання, мотиви, наміри, образ «Я» тощо (А.Карпов, І. Семенов, С. Степанов); за тимчасовою орієнтацією досвіду: ситуативна (теперішнє), ретроспективна (минуле) і перспективна (майбутнє) види рефлексії [85; 187].

Класифікація рефлексії за ознакою усвідомленості й характером управління розглянута в дослідженні Т. Бондаренко, яка виділяє такі її види: неусвідомлену, усвідомлену та рефлексію управління. Неусвідомлена рефлексія виникає у ході діяльності з появою запитань: «Що я роблю? Як саме дію?» й співвіднесення результатів діяльності з власним досвідом, а також пошуком адекватних способів і засобів для вираження осмисленого. Тим самим, відсторонюючись та спостерігаючи за власною діяльністю, суб'єкт входить у рефлексивну позицію. Інший вид рефлексії відрізняється за характером управління, коли суб'єкт починає усвідомлювати власну рефлексивну діяльність. Оволодіння рефлексією третього виду дозволяє досягти більш високого рівня рефлексивної діяльності й бачення ситуації, тобто «рефлексією управління ситуацією» [27, с. 43].

Характеризуючи рефлексію із соціально-психологічних позицій, О. Бодальов виокремлює такі її види: соціально-перцептивна рефлексія, спрямована на переосмислення та повторну перевірку суб'єктом власних уявлень і понять про людину, яку пізнають; особистісна рефлексія власного спілкування з іншими людьми та особистісних якостей, що виявляються у спілкуванні з іншими (власне самопізнання); комунікативна рефлексія, яка полягає в уявленні суб'єкта про те, як інші суб'єкти сприймають, оцінюють і ставляться до нього; метарефлексія, тобто уявлення про те, що думають про себе люди, які пізнаються [25].

Для багатьох досліджень властиве прикладне спрямування вивчення проблем рефлексії, зокрема продуктивно вивчаються особливості рефлексії у процесі навчання дітей та дорослих, а також у професійній діяльності та творчості. Розроблена і впроваджена А. Хуторським авторська методика організацій рефлексії учнів на уроці, побудована на засадах гнучкої стратегії з використанням різноманітних рефлексивних форм і методів [246]. Згадана методика вибудована згідно зі структурою рефлексивного акту та охоплює такі етапи: зупинка предметної діяльності; відновлення послідовності виконання дій; вивчення послідовності дій щодо її ефективності; вияв і формування результатів рефлексії; перевірка гіпотез на практиці в подальшій предметній діяльності.

Звертаючись до функціональної характеристики рефлексії, М. Карнелович відзначає, що здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість такої інтеграції нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до відображення у власній свідомості своїх актуальних та потенційних можливостей, ступеня адекватності й ефективності їх реалізації; усвідомлення взаємодії з іншими людьми на суб'єктному рівні [83, с. 5].

До найважливіших якостей людини, яка володіє рефлексивним мисленням, віднесено: готовність до планування (вміння стримувати імпульсивність і скласти план своїх дій); гнучкість (відсутність ригідності та догматизму в мисленні, готовність до розгляду нових варіантів, прагнення пояснити труднощі, змінювати свій погляд, переглядати очевидне); наполегливість (готовність братися за вирішення завдань, які вимагають зусиль, напруження розуму); готовність виправляти свої помилки (вміння вчитися на помилках та бути відкритим до критичних зауважень); спостереження за власними розумовими діями у просуванні до мети, тобто, по суті, рефлексивний самоконтроль); пошук компромісних рішень (володіння добре розвиненими комунікативними навичками для пошуку і

реалізації своїх ідей і рішень); позитивна настанова на рефлексивне мислення (активне прагнення навчитися мислити критично та рефлексивно) [21; 245].

Зазначимо, що вченими доведено зв'язки творчої діяльності з рефлексією (В. Давидов, Я. Пономарьов, І. Семенов та ін.), оскільки рефлексія містить як критичне, так і евристичне мислення та виступає джерелом нового знання. Рефлексивний рівень самосвідомості обіймає самоаналіз, самооцінку і самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою корекції та самовдосконалення цієї діяльності (М. Алексєєв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська й ін.).

У психолого-педагогічному вивченні акумулювалася вся повнота й різноплановість рефлексії, що відобразилось у багатстві тлумачень, як-от: засіб наукового пізнання, метод дослідження науки, інтеграції досліджень (Л. Дьоміна); структурний компонент людської діяльності з метою її вдосконалення й перебудови (Л. Виготський, В. Давидов, А. Зак, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.); самосвідомість людини, осмислення нею власних дій і вчинків, внутрішніх психічних актів і станів (С. Рубінштейн, В. Селівестров та ін.); структурний компонент самооцінки, самоконтролю результатів діяльності (Д. Ануфрієва); форма активного особистісного переосмислення та механізму саморозвитку особистості, що забезпечує успішне здійснення діяльності (І. Семенов, С. Степанов); механізм самопізнання та саморегуляції (І. Бех, Н. Гуткіна, І. Кон, Г. Ліпкіна, С. Максименко, А. Фурман та ін.), передумова усвідомленої зміни себе, своєї свідомості, поведінки і діяльності (Б. Вульфів та ін.); специфічна форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення й аналіз власних дій (Є. Ісаєв, М. Єрмоленко, В. Мижериков, В. Слободчиков та ін.); детермінанта творчого розвитку особистості (В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Шумілін та ін.); компонент мислення, орієнтований на усвідомлення себе в системі пізнавальної діяльності та міжособистісної комунікації (Г. Андрєєва, О. Бодальов, А. Коваленко, Л. Петровська, А. Реан, В. Столін, Г. Сухобська та ін.); головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини у

світі (К. Вазіна та ін.). Водночас А. Карпов вказує на те, що у вивченні рефлексії спостерігається широта й розмаїття підходів, невизначеність понятійного апарату й місця в системі наукових понять, недостатня розробленість методичних аспектів проблеми рефлексії [85].

Реалізація діяльнісної орієнтації у психології призвела до розширення дефініції та поля досліджень рефлексії шляхом: усвідомлення основ та засобів діяльності; виходу в зовнішню позицію одного суб'єкта діяльності стосовно діяльності іншого суб'єкта; акту встановлення відношень між діяльностями або їх структурними утвореннями – діями, засобами, цілями. Виявлені положення про природу феномена рефлексії виступили теоретичними засадами щодо розуміння її особливостей у процесі навчання, професійної діяльності та підготовки до її здійснення. Відбулося не тільки проникнення феномена рефлексії у предметне поле психолого-педагогічних досліджень, але й розвиток напрямів рефлексивної педагогіки та психології, які актуалізувалися у процесі реалізації гуманістичного й компетентнісного підходів до освіти, оскільки за допомогою рефлексії розкривається глибокий потенціал діяльності фахівців і досягається самостійне знаходження нових норм діяльності й формування особистісних смислів.

Узагальнення теоретичних позицій щодо розгляду феномена рефлексії дозволяє виокремити провідні наукові підходи: аксіологічний (Л. Анциферова, І. Бех, Д. Леонтьєв, В. Зінченко, З. Карпенко та ін.), заснований на взаємозв'язку рефлексії та ціннісних орієнтацій, сенсів життя й саморозвитку; системно-діяльнісний (В. Давидов, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, І. Семенов, Г. Сухобська, Г. Щедровицький та ін.), що зосереджується на специфічних видах діяльності, спрямованих на осмислення індивідом власних дій, розвитку рефлексивних умінь; генетичний (В. Барцалкіна, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.) як пояснювальний принцип організації розвитку психіки індивіда, насамперед самосвідомості; метакогнітивний (Г. Бізяєва, Д. Дернер, І. Ладенко, В. Лефевр, Ж. Піаже, Дж. Флейвел, М. Холодна та ін.),

спрямований на вивчення здатності людини розмірковувати про власне мислення з метою його вдосконалення; психоаналітичний (А. Адлер, Е. Еріксон, Ж. Лакан, З. Фрейд та ін.), зосереджений на механізмах самопізнання, усвідомлення й осмислення себе і власних дій, становлення психосоціальної ідентичності людини, формування її самосвідомості; суб'єктний (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Б. Ломов, В. Слободчиков, І. Семенов, С. Степанов, В. Татенко, О. Старовойтенко та ін.) як атрибут суб'єктності та провідний механізм самодетермінації людини, особливий спосіб існування людини та її ставлення до світу.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Балл, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, С. Литвиненко, С. Максименко, М. Марусинець, Н. Ничкало, К. Павелків, Н. Пов'якель, О. Савченко, М. Савчин, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) наголошується на важливості розвитку рефлексії в особистісному становленні, професійній підготовці й досягненні рівня професійної майстерності фахівцями будь-якого профілю.

У психолого-педагогічних дослідженнях висвітлено різні підходи до розуміння професійної рефлексії. У загальному вигляді професійна рефлексія розглядається як: здатність до здійснення індивідуального творчого внеску в професію, знаходження свого індивідуального призначення в ній (О. Анісімов); співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, в тому числі з існуючими про неї уявленнями (Г. Бізяєва, Б. Вульф, В. Харкін); якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості та самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я» (Н. Кузьміна); процес і результат фіксування фахівцем стану свого професійного розвитку, саморозвитку та їх причин, спрямованість свідомості на власні думки і почуття, оцінку результатів професійної діяльності (В. Орлов); процес, спрямований на усвідомлення себе як особистості й професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу (Н. Пов'якель).

До вихідних характеристик розгляду й тлумачення професійної рефлексії дослідники відносять самопізнання, оцінку й аналіз особистісного сенсу й сутності професійної діяльності. Науковці (М. Савчин і М. Студент) наголошують на тому, що у процесі здійснення професійної діяльності особливого значення набувають рефлексивні механізми, які діють під час утворення основних і допоміжних цілей, уточнення, попередньої оцінки цілей і засобів для їх досягнення, реалізації, перевірки адекватності результатів, корекції та оцінки кінцевих результатів з погляду перспектив успіху й урахуванням різних норм, передбачення наслідків для себе та оточуючих. Роль рефлексивних механізмів у професійній діяльності дослідники вбачають в усвідомленні та зіставленні власних індивідуальних якостей, реальних можливостей із зовнішніми вимогами (професійні обов'язки, очікування оточуючих, ситуативна специфіка тощо) [189, с. 137].

Вивчення рефлексії професійного становлення майбутніх фахівців дозволило виокремити несвідомий та свідомий рівні професійного життєставлення особистості. Несвідомий рівень характеризується неусвідомленістю, нечіткістю уявлень особистості про власні потенційні можливості, залежністю професіоналізації від зовнішніх обставин і впливів, відсутністю рефлексії щодо професійного становлення та особистісної відповідальності за його хід і результати. Свідоме професійне ставлення супроводжується сформованою професійною мотивацією, активними та творчими діями та вчинками, суб'єктивним пошуком і віднаходженням особистісних смислів у професійній діяльності, що в цілому забезпечує професійну зрілість.

Виокремилися напрями дослідження рефлексії у структурі педагогічної діяльності (Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.); в аспекті проблем професійної рефлексії психологів (Л. Долинська, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Ю. Шапошнікова, Н. Шевченко та ін.); професійного становлення та проектування професійної діяльності студентів (М. Варбан, Ю. Лобанова, І. Степанов, С. Степанов, І. Стеценко та ін.); формування рефлексивних

механізмів цілепокладання, критичного мислення у процесі розв'язання професійних задач та вдосконалення професійної діяльності (В. Буряк, І. Мельничук, М. Савчин, М. Студент та ін.); розвитку професійної рефлексії викладачів ВНЗ (О. Кравців).

У зарубіжних дослідженнях представлені рефлексивні моделі освіти (М. Ліпман, Р. Познер); вивчаються умови розвитку рефлексії у груповій взаємодії та в рольових іграх (Р. Кулд, Ф. Кайс, Дж. Селлер); вплив рефлексії на розвиток активного досвіду й практики (С. Вайлдман, Д. Колб); рефлексивність як підґрунтя для усвідомлення власних стратегій навчання (С. Аткинс, К. Марфі, Т. Анджело, Р. Вайт, Д. Кірпатрик та ін.).

У багатьох наукових дослідженнях (Г. Бізяєва, Б. Вульфов, І. Гуткіна, Т. Давидова, Г. Єрмакова, М. Карнелович, В. Кривошеєва, Л. Соколова, А. Фурман та ін.) звертаються до вивчення педагогічної рефлексії. Ученими обґрунтовано концептуальні моделі педагогічної рефлексії, які розкривають прояв загальних особливостей у сфері специфічної діяльності. Автори передусім звертаються до дослідницької позиції педагога, його здатності й готовності інтегрувати власний досвід (теоретичні знання та професійно-ціннісні орієнтації, співвідносити можливості власного «Я» та діяльності з вимогами педагогічної професії).

Згідно з М. Каганом, провідною ознакою педагогічної рефлексії виступає спрямованість на систему діяльності, що обіймає елементи: суб'єкт діяльності, наділений активністю; об'єкт діяльності; сама активність [80]. Логічним продовженням цього вбачаємо підхід О. Анісімова, який розглядає рефлексію на рівні становлення й розвитку особистості як суб'єкта культури. Дослідник у розгляді педагогічної рефлексії зосереджується на процесі знаходження нової норми як цілісного взаємозв'язку трьох етапів: аналізу діяльності; критики попередньої діяльності на основі аналізу; пошуку та віднаходженню нової норми діяльності, що забезпечує подальше продовження перерваної діяльності. Дослідник звертається до таких варіантів виходу щодо пошуку суб'єктом нової норми: знаходження у відомих зразках

культури, що постає як акт відтворення та не призводить до розвитку культури та розвитку суб'єкта; творчий пошук, який сприяє розвитку самого суб'єкта та його здатності до перетворювальної діяльності й саморозвитку, а також і культури в цілому [7].

Педагогічну рефлексію Г. Бізяєва пояснює як складний психологічний процес уявного (випереджаючого або ретроспективного) аналізу будь-якої проблеми, в результаті чого осмислюється її сутність та відкриваються нові перспективи щодо її вирішення [21, с. 23]. До ознак педагогічної рефлексії вчена відносить: глибину, проблематичність, критичність і гнучкість мислення; відкритість і готовність до діалогу, толерантність до іншої думки, чутливість до іншої людини; особистісне ставлення до діяльності та варіативність і пластичність комунікативних стратегій, відповідальність за вибір рішення.

Згідно з М. Марусинець, педагогічна рефлексія тлумачиться як інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, висунення інновацій щодо їх розв'язання, які є адекватними природі педагогічної діяльності і такими, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [128].

У деяких дослідженнях (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.) педагогічна рефлексія розглядається як сукупність аналітичних, оцінних здібностей щодо розуміння себе, регуляції поведінки й діяльності, конструктивного розв'язання внутрішньо особистісних суперечностей і конфліктів [130].

Результати використання методу контент-аналізу визначення професійної рефлексії, які відображено у таблиці 1.1, дозволяють уточнити власне розуміння згаданого феномена. Професійна рефлексія виступає якісною характеристикою суб'єкта діяльності, процесом і результатом самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, що скеровують

Контент-аналіз дефініції поняття «професійна рефлексія»

Дослідження	Сутність та зміст дефініції поняття «професійна рефлексія»
О. Анісімов [7]	Здатність до здійснення індивідуального творчого внеску в професію, знаходження свого індивідуального призначення у ній.
Г. Бізяєва [21]	Співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями.
Б. Вульфов, В. Харькін [38]	Внутрішня робота, співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, з існуючими про неї уявленнями, які різняться на різних етапах професійного самовизначення.
М. Варбан [31], О. Дубасенюк [102]	Скерування на усвідомлення себе як особистості і професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки та прогнозування наслідків впливу; місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок з професійною майстерністю.
І. Зязюн [113]	Пошук, оцінка, обговорення з собою власного досвіду, реального і уявного.
Н. Кузьміна [107]	Якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості та самосвідомості, який усвідомлює специфіку свого професійного «Я».
М. Марусинець [128]	Інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання професійних завдань шляхом їхнього усвідомлення, осмислення і переосмислення, висунення інновацій щодо їхнього розв'язання, які є адекватними природі професійної діяльності й такими, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта.
В. Орлов [145]	Процес і результат фіксування фахівцем стану свого професійного розвитку, саморозвитку та їх причин, спрямованість свідомості на власні думки і почуття, оцінку результатів професійної діяльності.
К. Павелків [150]	Особистісна здатність, що забезпечує усвідомлення й оцінку фахівцем результатів професійної діяльності відповідно професійних вимог, а також стану свого професійного розвитку й саморозвитку.
Н. Пов'якель [161]	Процес, спрямований на усвідомлення себе як особистості й професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу.

співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей з професійними вимогами.

Завдяки вивченню проблем рефлексії, термінологічний апарат педагогіки і психології розширився й збагатився новим понятійним апаратом, багатозначність феномена «рефлексія» розкривається у похідних поняттях, як-от: «рефлексивна здібність», «рефлексивна готовність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивні вміння», «рефлексивна культура», тлумачення яких зумовлено розмаїттям предметного змісту, специфічністю цілей і завдань, що вирішуються в конкретному випадку. Так, рефлексивну здібність розуміють як здатність суб'єкта до здійснення рефлексії стосовно напрямів власної активності, професійної діяльності та соціальної практики [192]. Рефлексивна готовність виступає як готовність до актуалізації та реалізації рефлексивної здібності, що дозволяє «включити» рефлексивність у поточний стан людини [193].

Сутність рефлексивної компетентності суб'єкта розкривається, як-от: професійна якість особистості, що дозволяє реалізовувати рефлексивні здібності, ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності (О. Гулеєва, Ю. Кушеверська О. Поліщук, С. Степанов, І. Стеценко, І. Ульяніч та ін.); акмеологічний феномен, який сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності (В. Метаєва) [129]; усвідомлення свого покликання та його реалізації, визнання соціальної цінності результату своєї діяльності на основі глибокого різнобічного аналізу (І. Єліна) [66]; інтегративна якість особистості, яка характеризує ступінь засвоєння сукупності рефлексивних компетенцій, що включає характеристику рефлексивної діяльності з використанням знань, умінь, навичок професійного і життєвого досвіду (Ю. Бабаян, К. Нор) [13].

Водночас, звертаючись до аналізу рефлексивної компетентності, дослідники (А. Деркач, В. Раскалінос та ін.) підкреслюють її метакомпетентнісний характер, що набуває вирішального значення в

освітньому процесі будь-якого рівня складності та сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності [180].

У наукових психолого-педагогічних доробках «рефлексивні вміння» розглядаються як провідний компонент у структурі професійної педагогічної діяльності [213]. Зазначимо, що теоретичний аналіз дозволив виявити кілька підходів до формування рефлексивних умінь: системно-мислєдіяльнісний (М. Алексєєв, І. Семенов, М. Мкртчян, Г. Щєдровицький та ін.); особистісно-творчий (І. Вачков, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.); комунікативно-діяльнісний (С. Кондратьєва, Н. Петрова, А. Сідєнко та ін.).

Рефлексивні вміння науковцями визначаються, як-от: провідний компонент у структурі професійної діяльності; узагальнені вміння, що володіють властивістю перенесення та забезпечують розвиток професійної діяльності й відповідних цілей, способів, результатів діяльності [64]; чинник професійно-особистісного становлення особистості, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції [57]; уміння, що групуються відповідно з певного типу рефлексії (інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна) та виду діяльності (навчальної, професійної, ігрової тощо) [82]. Сформованість таких умінь виявляється в уміннях оцінки й аналізу результатів власної діяльності та професійної взаємодії, діяльності колег, корекції дій власних дій за результатами такого аналізу [213].

Аналіз наукових джерел (Г. Бізєєва, К. Вазіна, Т. Давидєнко, Г. Дєгтяр, В. Єлісєєв, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Мамардашвілі, А. Маркова, Г. Сухобська, Г. Щєдровицький та ін.) засвідчив провідне значення рефлексії в розвитку як окремої особистості, так і соціальної групи, оскільки рефлексія: робить людину або соціальну систему суб'єктом активності та забезпечує цілісне уявлення, про зміст, способи і засоби діяльності; дозволяє критично осмислювати себе і свою діяльність у минулому, сьогодні й майбутньому. Потреба в рефлексії виникає як результат об'єктивного розвитку діяльності, або як результат назрівання внутрішніх суперечностей у свідомості

особистості, що актуалізує перегляд та переорієнтацію усталеної мотиваційно-ціннісної системи.

Отже, здійснений аналіз засвідчив, що дослідження особливостей, змісту та структури, можливостей й напрямів розвитку рефлексії відбувається на теоретичному, методичному та прикладному рівнях. У загальному вигляді рефлексія постає як здатність особистості до самоаналізу й самооцінки, осмислення й переосмислення власної діяльності та відносин із предметно-соціальним довкіллям. Особливий інтерес науковців пов'язаний із важливістю рефлексії у різних сферах професійної діяльності, оскільки сформованість рефлексії виступає показником суб'єктності фахівців у процесі професійної діяльності й водночас необхідною умовою професійного саморозвитку. У зв'язку з цим звернемося до обґрунтування рефлексивних засад професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників у п. 1.2.

1.2. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників: рефлексивна парадигма

Соціальні перетворення та інноваційний шлях розвитку української економіки зумовлюють зміни освітніх пріоритетів, виникнення нових парадигм і цінностей, що вимагає якісного оновлення підготовки інженерних кадрів. Поступово відбувається зміщення пріоритетів фахової підготовки від знанневої парадигми до особистісно-діяльнісної, що передбачає повноту професійно-особистісного розвитку й формування здатності до активної діяльності, адаптацію до сучасних соціально-економічних умов, творчу професійну працю та розкриття й реалізацію особистісного потенціалу.

Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в Україні регламентується законами «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [71] та «Про вищу освіту» (2014 р.) [171]. Законодавчими та нормативно-правовими актами України врегульовується ступенева система здобуття

професійної освіти будівельного спрямування, що перебуває у стані трансформації та вдосконалення. Сучасний розвиток вищої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-будівельної галузі передбачає задоволення не лише суспільних, але й особистісних запитів, що зумовило актуалізацію рефлексивних засад освіти, перегляд ідей і цілей сучасної освіти з позицій особистісно зорієнтованого, культурологічного, системно-діяльнісного, інтегративного та компетентісного підходів. Інноваційні процеси як провідна тенденція сучасної освіти інтегрують принципи фундаментальності й доступності, неперервності, універсальності й демократизму. Крім того, одним із важливих напрямів модернізації вищої освіти є підвищення її якості.

Становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності та професійного саморозвитку, що відбувається завдяки освіті, розкрито у філософських та психолого-педагогічних доробках (К. Абульханова-Славська, В. Андрющенко, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, І. Кремень, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петровський та ін.). У межах суб'єктного підходу виразно окреслені взаємозв'язки розвитку рефлексії та успішності професійного становлення, які детермінують здатність особистості перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Будівельне виробництво в сучасних умовах визнається перспективним, рентабельним і прибутковим за умов виробництва й використання високоякісних будівельних матеріалів, впровадження передових і високопродуктивних будівельних технологій та наукових розробок, наявності кваліфікованих і компетентних будівельних кадрів. Успішність професійної діяльності визначається як зовнішніми умовами, в яких вона відбувається, так і суб'єктивними чинниками. Інженер-будівельник як суб'єкт професійної діяльності володіє сукупністю суб'єктних якостей, адекватність яких вимогам професії забезпечує ефективність його

професійної діяльності. До суб'єктних особистісних якостей професіонала належать: активність та ціннісно-смилова сфера особистості, відповідальність і самостійність, здатність до рефлексії, самореалізації і самовизначення у світі. Майбутній фахівець як суб'єкт навчально-професійної діяльності, згідно гуманістичних засад професійної освіти, визначає цілі пізнання й способи їх досягнення, аналізує і коригує результати, власні особистісні якості як суб'єкта діяльності, виявляючи своє ставлення до діяльності й самого себе, інших учасників діяльності, формуючись як особистість.

Науковці наголошують на необхідності подальшого збагачення гуманістичних засад сучасної освіти (І. Бех, В. Бондар, Є. Бондаревська, І. Зимня, М. Євтух, Д. Леонт'єв, І. Кремень, Н. Ничкало, А. Реан та ін.), пріоритетності освіченості, моральності та духовності, що вимагає пошуку нових стратегій навчання в напрямі персоніфікації підготовки майбутніх фахівців; розробки відповідних педагогічних технологій та ефективних методів здійснення навчального процесу. Зміщення пріоритетів навчально-виховного процесу вищої технічної школи від знанневого до особистісно зорієнтованого актуалізує потреби: формування необхідної та достатньої системи знань студентів задля повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності (знань про цілі, способи, засоби, умови, аналіз та оцінку результатів професійної діяльності тощо); ефективного поєднання формування теоретичної підготовки з практичними потребами студентів, розвитком мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутніх фахівців; використання методів, що стимулюють самостійну, пізнавальну активність; ефективного застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін та виробничої практики; орієнтацію на діалог зі студентами та спільне конструювання навчального процесу; залучення майбутніх фахівців до творчої діяльності та створення можливостей для подальшого професійно-особистісного саморозвитку.

Визнаючи вагоме значення набутих професійних знань і вмінь, Г. Балл вказує на їх роль як засобів-інструментів щодо професійного розвитку особистості [12]. При цьому науковець наголошує на зростанні питомої ваги тих засобів, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення, серед яких вагоме місце належить рефлексії. Учений диференціює фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім усього, цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою. У цьому зв'язку, продовжуючи думку науковця, підкреслимо вагоме значення рефлексивної культури фахівців.

Культурологічний підхід розглядає феномен культури як засадничий для розуміння особистості, її свідомості, діяльності та творчості. Дослідники проблем вищої технічної школи (С. Дичковський, З. Донець, Г. Козлакова, І. Луцька, Ю. Мальований, А. Попова, О. Уваркіна, О. Федорцова, Ю. Юрченко та ін.) поряд із професійною підготовкою обстоюють необхідність культурологічної підготовки, оскільки культурологічні знання виступають ціннісно-орієнтовною основою вибору, відповідальності і творчого начала у професійній діяльності, а випускники технічних ВНЗ є не тільки людьми з вищою освітою, але й представниками технічної інтелігенції. Досягнення цієї мети визначає завдання вищого технічного закладу щодо створення умов для розвитку особистості, формування загальної, професійної та рефлексивної культури й творчої індивідуальності студентів.

У доробках науковців (В. Гриньова, І. Ісаєв, Н. Крилова, К. Павелків, І. Пальшкова, Я. Черньонков та ін.) процес формування професійної культури розглядається з позицій цілісного професійного становлення особистості професіонала та формування його загальної культури, сукупності фізичних, інтелектуальних, моральних якостей, професійних знань і вмінь. Практичне втілення принципу культуровідповідності в освіті зумовлює постановку та реалізацію освітніх цілей і завдань із гуманітаризації

навчально-виховного процесу та використання для їх досягнення адекватних педагогічних засобів.

Згідно з *системно-діяльнісним підходом* навчальний процес постає як єдина функціональна, а не предметна система, що зумовлює планування й побудову чіткої ієрархії цілей, необхідних знань і вмінь. Виразною ознакою сучасної науки є представлення системної організації знань про предмет у його логіці й структурі. Відповідно системний спосіб подання навчального предмета обіймає не тільки зміст, але й способи структурування інформації, засоби її засвоєння, розвитку і виховання студентів. Такий підхід дозволяє зосередитися на системній організації навчального процесу із заданими цілями, що можуть бути описані й визначені, тобто технологізовані. Усе це забезпечує цілісне розуміння моделі професійної діяльності, значущість кожної окремої навчальної дисципліни у процесі професійного становлення.

Інтегративні процеси, як атрибутивна ознака, сприяють забезпеченню цілісності наукового і прикладного знання, а також синтезу суміжних наук, набувають особливого значення в умовах інформаційного перевантаження змісту сучасної освіти (О. Абдулліна, І. Богданова, А. Гуревич, В. Журавльов, А. Піскунов, Г. Троцько та ін.). Реалізація *інтегративного підходу* передбачає узгодженість змісту навчальних дисциплін з кінцевими цілями навчання, які визначаються як уміння студентами всебічно використовувати апарат кожної дисципліни як методологічні, теоретичні та технологічні засоби розв'язання навчально-професійних задач [68].

Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх інженерної галузі вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, самостійно приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні технології в усіх сферах суспільного життя, а також використовувати навички безперервної самоосвіти та рефлексії [91; 99]. Компетентнісний підхід, згідно з О. Лебедевим, постає як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та

оцінки освітніх результатів [113]. Однак у сучасних наукових доробках відсутній одностайний підхід та властива термінологічна невизначеність у розгляді «професійної компетентності», а наукові уявлення щодо структури, змісту та класифікації ключових компетентностей (В. Бондар, А. Дубасенюк, Ю. Завалевський, І. Зеєр, І. Зимня, В. Семиченко, І. Подласий, М. Холодна та ін.) складають одне з найбільш дискусійних питань компетентнісно орієнтованого підходу.

У загальному вигляді компетентність розглядається (Н. Бібік, О. Гулай, О. Крисана, В. Луговий, О. Пометун та ін.) як об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. *«Професійна компетентність»* постає як інтегральна особистісно-професійна характеристика фахівця, що включає сукупність професійних знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які дозволяють фахівцю кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати професійні функції та ефективно вирішувати професійні завдання, спрямовані на досягнення професійних стандартів. Ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання, пов'язані з їх здатністю фахівця до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем та професійних завдань. Означився окремий інтерес сучасних учених до проблеми формування культурологічної компетентності студентів технічних ВНЗ (Г. Квасова, Л. Попова, О. Карпуніна, А. Нікітіна, О. Федорцова та ін.).

Вагомим та значущим у руслі дослідження є звернення науковців (Н. Бібік, Р. Горбатюк, О. Гулай, В. Луговий, І. Мельничук, О. Пометун, А. Хуторской та ін.) до таких характеристик ключових компетентностей, які пов'язують особистісне і соціальне в освіті, зокрема: багатовимірності, що охоплює знання, розумові процеси й емоційно-оцінну сферу особистості, навчальні і практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології тощо; забезпечення широкої сфери професійно-особистісного розвитку

(самопізнання, самовизначення, професійне самовдосконалення тощо). Усе це передбачає створення в освітньому процесі умов для активізації пізнавальних можливостей студентів, розвитку їх рефлексивних процесів (самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів), творчих здібностей і креативності. Реалізація компетентнісного підходу забезпечує розвиток особистості майбутніх фахівців інженерної галузі як різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до професійного саморозвитку та самовдосконалення, що, у свою чергу, вимагає сформованої рефлексивної культури.

Професійна підготовка, як синонім «професійної освіти», на думку С. Гончаренка, є невід'ємною складовою освітньої системи, а її зміст включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [43, с. 231].

Відзначимо, що у психолого-педагогічній літературі склалися різні підходи щодо розуміння дефініції «професійна підготовка», як-от: формування системи професійних знань, умінь і навичок, а також професійно важливих і соціально значущих якостей особистості, набуття досвіду розв'язання типових професійних завдань, формування професійної спрямованості особистості (Е. Зеєр, Г. Красильникова та ін.); процес і результат діяльності, спрямований на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (Н. Ємельянова, Ю. Дорошенко та ін.); процес формування фахівців для певних галузей трудової діяльності з метою набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок і необхідних особистісно-професійних якостей (Т. Осадча, Н. Хмель та ін.); педагогічний процес формування в майбутніх фахівців спеціальних знань, умінь і навичок,

відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності (Т. Качеровська та ін.).

Здійснений теоретичний аналіз феноменів «рефлексія», «професійна рефлексія», методологічних засад сучасного освітнього розвитку дозволяє осмислити орієнтири та підходи щодо рефлексивної парадигми освіти та підготовки майбутніх інженерів-будівельників. На нашу думку, рефлексивна парадигма, що інтегрує згадані нами наукові підходи (особистісно зорієнтований, культурологічний, системно-діяльнісний, інтегративний, компетентісний), актуалізувалася на запити науки і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних технічних ВНЗ. Обґрунтування рефлексивної парадигми освіти як особливої інноваційної концепції, що розглядає рефлексію як необхідний інструмент мислення, засіб самопізнання та саморозвитку, здійснено у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Г. Бізяєва, М. Карнелович, А. Карпов, М. Ліпман, К. Павелків, І. Стеценко, В. Раскалінос та ін.). Науковці відзначають, що рефлексивна парадигма забезпечує усвідомлення суб'єктами освіти способів власної діяльності, вияв смислових особливостей та освітніх здобутків щодо професійного становлення й розвитку. Рефлексія майбутнього фахівця як внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення ним власних дій і станів, міжособистісних стосунків і спілкування, оскільки самопізнання є первісним етапом самовдосконалення.

Характеризуючи рефлексивну парадигму освіти, І. Стеценко вказує, що у фокусі освітнього процесу опиняється осягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів, а навчання виступає результатом участі в керованому викладачем дослідному співтоваристві, однією з цілей якого є досягнення розуміння [227]. Усе це забезпечує перехід від пасивних методів навчання до активних, в основі яких творча, пізнавальна активність студентів; єдність методології викладання дисциплін й застосування інноваційних технологій навчання; поглиблення відповідальності й

самостійності студентів у здобутті знань у поєднанні з посиленням вимог до формування ключових компетенцій фахівців. Згідно з І. Семеновим, становлення конкурентоспроможних фахівців передбачає не тільки нарощування професійних знань (освіта, досвід), але і розвиток рефлексивно-творчого потенціалу особистості [192].

Відтак, професійна рефлексія спонукає фахівців інженерної галузі до співвіднесення змісту, прийомів і методів професійної діяльності, як з реальними умовами, так і її цілями. Окрім того, інший аспект професійної рефлексії звернений на особистість самого фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Відсутність професійної рефлексії узалежнює фахівців від зовнішніх чинників та обставин, перетворює на функціонерів, нівелює професійну діяльність до процедурності. Тим самим формування рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників є шляхом реалізації рефлексивної парадигми освіти. Водночас автори (В. Андрущенко, І. Бех, В. Зарецький, І. Зязюн, В. Кремень, Д. Леонтьєв, С. Максименко та ін.) розглядають вищу освіту, вибудовану на рефлексивних засадах, як важливий чинник, здатний адекватно впливати на розвиток економіки та культури в європейському просторі.

Проблема ефективності підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності на рефлексивних засадах в сучасному вимірі визначає завдання щодо: підвищення вимог, зумовлених запитом інформаційного суспільства до професійної компетентності фахівців інженерно-будівельної галузі згідно освітньо-кваліфікаційного рівня та потреб сучасної будівельної індустрії; удосконалення змісту професійно-орієнтованих дисциплін, форм, методів та педагогічних технологій реалізації цього змісту. Науковці відзначають (О. Гулай, О. Романовський, В. Харабет та ін.), що для виробничих процесів сучасної будівельної індустрії властивим є: зростання обсягів динамічності, складності і масштабності вирішуваних завдань; системність, цілісність та технологічність виконуваних дій та операцій, що зумовлює чітку організацію праці та зростання питомої ваги критичного

рефлексивного мислення в розв'язанні професійних завдань та прийнятті професійно важливих рішень. Усе це визначає пошук більш гнучких підходів та орієнтацію на нові моделі навчально-виховного процесу в технічних ВНЗ, що ґрунтуються на рефлексивних засадах. В умовах модернізації освіти потребують перегляду змістово-організаційні засади та завдання фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у вищих технічних навчальних закладах України, що охоплюють головні характеристики формування особистості, зміст теоретичної та практичної підготовки, шляхи та засоби мотивації навчально-пізнавальної активності та формування рефлексивної культури студентів.

Розв'язанню концептуальних питань провідної стратегії розвитку професійної підготовки присвячено праці В. Семиченко, яка відзначає, що цінністю системи професійної підготовки певного фахівця із застосуванням діяльнісного підходу є та діяльність, яка засвоюється у процесі навчання. У межах особистісного підходу суттєво змінюються педагогічні орієнтири, оскільки діяльність перетворюється на засіб розвитку людини. На думку вченої, це підтверджується тим, що система професійної підготовки (або професійної освіти) одночасно повинна забезпечити і виконання певного державного замовлення на фахівців (тобто діяльність є зорієнтованою), а також стати певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (тобто є особистісно значущою). Отже, студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії і творчої співпраці викладача й студентів [194].

Професійне становлення майбутнього інженера-будівельника Т.Картель розглядає як продуктивний процес розвитку й саморозвитку його особистості, освоєння й самопроекування професійно зорієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професії, реалізації себе у професії й самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Професійне становлення майбутнього інженера-будівельника, на думку авторки, постає, з одного боку, як динамічний процес формування особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, що передбачає

формування професійної спрямованості, професійної свідомості й самосвідомості, професійно важливих якостей, пошук оптимальних способів якісного й творчого виконання професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості, а з іншого боку – процес удосконалення структури останніх шляхом розв'язання протиріч між актуальним рівнем їх сформованості, соціальною ситуацією й розвивальною провідною діяльністю [86].

Специфічними особливостями інженерної діяльності є її соціотехнічний характер, багатоплановість та багатофункціональність, складність та високі вимоги до професійної відповідальності. У багатьох наукових доробках розкрито теоретичні позиції щодо особливостей застосування професійних знань майбутніми інженерами у виробничих умовах, професійної діяльності інженерів (Б. Арпентьев, С. Артюх, Л. Бобикова, Н. Брюханова, Т. Дмитренко, Н. Жарова, М. Лазарев, Ю. Тюнников та ін.). Низка робіт присвячена вивченню особливостей підготовки, встановленню єдності та взаємозв'язків особистісного і професійного розвитку майбутніх інженерів (В. Андронов, Г. Атанов, Г. Єльнікова, О. Коваленко, М. Лазарев, Е. Лузик, Ю. Нагірний, В. Ройлян, О. Романовський, А. Шевченко, П. Яковишин та ін.); інтеграції методів навчання фахових дисциплін (О. Білик, О. Горіна та ін.); формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників (О. Карпова, Ю. Прищупа, А. Самойлов, Е. Фоміна та ін.).

У дослідженнях (Є. Бабич, О. Гулай, С. Ротко та ін.) встановлено, що неперервність будівельної освіти реалізується в таких напрямках: організація науково-дослідної роботи з талановитою молоддю, юними науковцями щодо розв'язання проблем сучасного будівництва в технічному відділенні Малої академії наук України; розробку оптимальної моделі фахівців через зв'язки з виробництвом та вивчення потреб ринку у фахівцях зазначеного профілю; підготовку молодших спеціалістів-організаторів виробництва на базі вищих технічних училищ регіону; початок спеціалізації на рівні бакалаврату із

врахуванням особистих здібностей студента і запитів працедавців; перехід із ступеня на ступінь відбувається за конкурсом особистих рейтингів, кількістю набраних кредитів тощо, із наданням можливості вибору спеціалізації; підготовку кадрів вищої кваліфікації через власну аспірантуру; післядипломну освіта для інженерів із метою підвищення фахового рівня, розвитку ринкових відносин і підприємництва в регіоні [48, с. 97].

Увага в багатьох наукових роботах зосереджується на питаннях адаптації студентів та успішності їх навчання, розвитку особистості та формування професійно важливих якостей майбутніх інженерів з урахуванням оволодіння ними інноваційними та інформаційно-комунікаційними технологіями (М. Блохін, О. Бурякова, І. Горностаєва, О. Давискиба, Л. Депутатова, О. Жиронкіна, М. Лобур, Н. Міклашевич, С. Суворова та ін.); удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах навчально-виховного процесу вищої технічної школи (Б. Зепа, В. Ємельянов, Є. Іванченко, І. Мархель, В. Слободянюк, В. Шепетько, Л. Щербатюк та ін.); використання сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців технічного профілю (В. Богданов, К. Гомоюнов, О. Падалка, С. Сисоєва, Н. Удалов та ін.); організаційно-методичним засадам самостійної роботи в підготовці фахівців технічного профілю (Н. Голуб, В. Тюріна та ін.).

Загальновідомо, що студентський вік пов'язаний із входженням у новий стиль життя, залученням до ціннісно-значущих суспільних форм діяльності (професій), а навчально-професійна діяльність виступає провідною діяльністю студентів ВНЗ. Натомість у дослідженнях виявлено тенденції до пасивності студентів у навчально-виховному процесі та недостатнє уявлення майбутніх фахівців про специфіку професії. Все це формує різні типи ставлень молоді до оволодіння обраною професією: активне ставлення; більш активне, ніж пасивне, коли студенти усвідомлюють важливість професії, але не завжди проявляють ініціативу; здебільшого пасивне, що характеризує студентів як випадкових у ВНЗ [151; 176].

Серед провідних груп чинників, що впливають на підготовку майбутніх інженерів-будівельників до професійної діяльності можна виокремити «умовно внутрішні» (індивідуально-особистісні) та «умовно зовнішні (соціально-педагогічні)». До «умовно внутрішніх» чинників належать: спонукання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнями професійного становлення; мотивацію особистості, наявність потреби в постійному самовдосконаленні, чіткість уявлень про сутність майбутньої професійної діяльності (М. Корольчук, О. Макаренко, С. Моторна та ін.); рефлексію професійного становлення, ідентифікацію з професійними зразками (М. Карнелович та ін.).

До «умовно зовнішніх» чинників підготовки до професійної діяльності належать: залучення студентів до активної і різноманітної діяльності, забезпечення емоційного клімату (О. Філь); особливості функціонування, структура навчального закладу, в якому відбувається підготовка студентів та специфіка освітнього процесу (Ю. Бойко); використання системи критеріїв адекватного оцінювання підготовленості до діяльності; творчий підхід до навчання та підготовки майбутнього фахівця (С. Кучеренко) тощо.

У наукових дослідженнях майбутній інженер-будівельник розглядається як цілісна особистість на фактологічному, теоретичному й рефлексивному рівнях. Фактологічний рівень пов'язується зі знаннями й уміннями орієнтуватися в емпіричній базі професії, теоретичний – зі знанням принципів функціонування об'єкта, а рефлексивний – з розумінням походження цих принципів, володінням методологією пізнання й конструювання [168; 170].

До професійних завдань фахівців інженерно-будівельної галузі належать: створення та експлуатації інженерних систем, дослідження, проектування, конструювання, розробки і впровадження нових і модернізації старих технологій, організації обміну науковим і виробничо-технічним досвідом, розвитку прийомів і способів роботи, управління виробництвом [174]. Зміст підготовки майбутніх інженерів-будівельників

відображено в нормативних документах: положенні про вищий навчальний заклад; галузевому стандарті освіти; навчальних планах, навчальних програмах, підручниках та навчальних посібниках. В Україні підготовка за згаданою спеціальністю здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр».

Випускників будівельних ВНЗ відповідно до фундаментальної та спеціальної підготовки готують до виконання різноспрямованих видів професійної діяльності (проектно-конструкторської; організаційно-управлінської; виробничо-технологічної; науково-дослідної). Зазначимо, що в нормативних документах щодо підготовки фахівців будівельної галузі в Україні, узагальнюється зміст освіти і відображено мету фахової підготовки випускників, стандарти якості професійної підготовки, норми професійної діяльності відповідної спеціальності та кваліфікації, що присвоюється випускнику вищого навчального закладу. Структура ОКХ визначалася стандартом нормативного документа як складової Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю з переліком положень, зокрема: професійного призначення фахівців, змісту навчання, виробничих функцій, вимог до властивостей і якостей випускника.

Нормативні навчальні дисципліни як обов'язкові становлять базову частину вимог до освітньо-кваліфікаційної характеристики певного напрямку. Перелік нормативних навчальних дисциплін, дотримання їх назв та мінімальних їх обсягів є обов'язковим і визначається відповідно освітньо-професійної програми підготовки за напрямом «Будівництво». Освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки бакалаврів спеціальності 6.060101 «Будівництво» передбачає вивчення взаємопов'язаних циклів дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної підготовки; природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки за напрямом. Збільшення обсягів годин на нормативні дисципліни встановлюється рішенням науково-методичної комісії і забезпечується за рахунок зменшення кількості годин за вибором технічного ВНЗ. Виконання вимог варіативної частини ОПП

забезпечується за рахунок навчальних дисциплін за вибором задля використання потенціалу і можливостей технічного ВНЗ і задоволення освітніх потреб студентів. Інтеграція природничих та технічних прикладних наук у сучасних умовах відображається у взаємозв'язках між загальноосвітніми, загальнотехнічними та спеціальними дисциплінами у вищій технічній школі. Особливість технічних наук полягає в тому, що в них поєднуються елементи фундаментальної науки, завдяки чому в майбутніх фахівців формується система пізнавальних ставлень до світу, а також елементи матеріального виробництва, що забезпечують практико-перетворювальне ставлення до світу. Уся сукупність науково-технічного знання, виходячи з його інтегративної суті, містить як обов'язкові компоненти знання з природничих та суспільних наук.

Відповідно кваліфікаційних вимог майбутній інженер-будівельник повинен оволодіти професійними знаннями, вміннями і навичками щодо: проведення інженерних пошуків і обстежень, складання інженерно-економічних обґрунтувань під час проектування та спорудження об'єктів будівництва, виробництві будівельних матеріалів, обладнання і технологічних комплексів; вирішення науково-технічних проблем і визначенн перспектив розвитку будівельної науки, техніки й технології; участі у впровадженні розроблених рішень і проектів, здійснення авторського нагляду під час виготовлення, зведення, монтажу й передання в експлуатацію запроектованих інженерних систем і споруд; виконання технічних розробок, проектної робочої технічної документації; здійснення технічного контролю й управління якістю будівельних матеріалів, виробів, споруд, інженерних систем та обладнання; проведення експертизи й оцінки об'єктів нерухомості; оволодіння основами економіки й трудового законодавства, нормативно-правової документації в будівельній галузі; організації роботи колективу та прийняття управлінських рішень; впровадження передових методів організації праці та ефективних методів керівництва; виконання експериментальних і теоретичних наукових

досліджень у галузі будівництва й у галузях, пов'язаних із будівництвом; розробки рекомендацій на основі наукових досліджень, вивчення спеціальної літератури та іншої науково-технічної документації, досягнень вітчизняної та зарубіжної науки і техніки.

Важливим і значимим у руслі дослідження вбачаємо підхід науковців (О. Гулай, Ю. Нагірний), які наголошують на тому, що успішне входження у професію, розв'язання професійних завдань і реалізація індивідуальних можливостей фахівців інженерно-будівельної галузі засновується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості. У зв'язку з цим учені виокремлюють та характеризують рівневу ієрархію професійної діяльності фахівців, згідно якої для вищого рівня здійснення професійної діяльності характерною є сформована професійна рефлексія. Згідно представленої ієрархії на нижчому рівні здійснюються виконавські функції при фіксованій регламентованій нормі завдань і дій, що сприяє виробленню фахової стереотипної рефлексії, яка може бути достатньою для успішної діяльності оператора вузької будівельної спеціалізації. Деяко вищий рівень виконавської діяльності виявляється при існуванні певного набору норм (функції оператора широкого профілю). На наступному рівні фахівець готовий до здійснення ситуаційного аналізу, співставляючи результати з нормативними вимогами, та до загальної самокорекції своєї діяльності на основі рефлексії дій та їх результатів. Такий рівень діяльності узгоджується з принципом гомеостазу системи. Однак подальше ускладнення діяльності передбачає можливість корекції норми, що виникає у випадках, коли ситуаційна корекція може бути недостатньою для ефективного здійснення діяльності. На цьому рівні відбувається систематична рефлексія дій і корекція норм у межах певної стратегії досягнення цілей. Обґрунтування і корекція стратегій при фіксованих цілях є властивою для наступного рівня діяльності, коли необхідність корекцій виникає при суттєвій мінливості ситуацій і критеріїв діяльності. У таких випадках виникає систематична рефлексія стратегій та нормотворення. Самостійна постановка цілей і розв'язання проблем вказує

на новий рівень діяльності, для якого властивою є рефлексія діяльності. Так, проблематизація в діяльності фахівців інженерно-будівельної галузі активізує їх критичне мислення, пошук нових нормативних і стратегічних уявлень, процеси реконструкції діяльності. Тобто на цьому рівні чітко виявляються властивості самоорганізації та саморозвитку системи діяльності. Повна рефлексивна самоорганізація, що охоплює усі ланки рефлексивної свідомості на відповідній світоглядній і методологічній основі відображає вищий рівень здійснення професійної діяльності, на якому формуються цінності та концепції, проявляються дослідницькі функції та теоретичне мислення особистості [48, с. 88-89].

Водночас усталені традиції практики підготовки майбутніх фахівців у вищій технічній школі (О. Гулай, І. Козловська, Ю. Прищупа, О. Федорцова та ін.) відображаються в тенденціях щодо: пріоритетності дискретно-дисциплінарної дидактичної системи із зосередженістю теоретичних засад багатьох наук на початкових курсах; затеоретизованості й однобічності форм і видів роботи, більшість з яких не несуть рефлексивного навантаження; зростання кількості профільних дисциплін, що призводить до зростання навчального навантаження й багатопредметності; неузгодженість навчальних планів ступеневої підготовки та відсутність зв'язків між дисциплінами різних циклів підготовки; скорочення термінів виробничої практики, що зводиться до ситуативного занурення студентів у професійну діяльність; невідповідності навчально-розвивального й інноваційного забезпечення змісту програмного матеріалу з професійно-орієнтованою, професійно-предметною та практичною підготовкою. До виявлених позитивних тенденцій належить зростання питомої ваги самостійної роботи студентів. Проте самостійна робота потребує належного змістово-методичного забезпечення до її здійснення та розробки критеріально-діагностичної бази оцінки й контролю виконання. Відтак, традиції, що склались у фаховій підготовці майбутніх інженерів, не забезпечують системно-рефлексивного

бачення майбутньої професії та не сприяють формуванню рефлексивної культури студентів.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу, професійну підготовку майбутніх інженерів-будівельників будемо розглядати як процес, що обіймає систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують досягнення конкретних цілей і результатів професійно-особистісного формування компетентного фахівця. Розуміння рефлексії як чинника розвитку професіоналізму, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу та саморегуляції, засвідчує її поліфункціональність і надає характеру системоутворювального чинника в обґрунтуванні рефлексивної парадигми освіти. Рефлексивна складова професійної підготовки перетворює майбутніх інженерів-будівельників у суб'єктів власної освіти, сприяє формуванню рефлексивного мислення, умінь адекватного вирішення професійних завдань, самостійного та неперервного навчання. Спрямованість рефлексивної парадигми освіти на особистість, задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім інженерам-будівельникам досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Ураховуючи, що дослідники пов'язують готовність до професійної діяльності та успішність її виконання із сформованістю рефлексії, у зв'язку з цим набуває актуальності формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі навчання у ВНЗ. Звернемося до розгляду змісту та структури рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

1.3. Зміст та структура рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників

Науково-теоретичний аналіз проблеми дослідження передбачає вияв та обґрунтування провідних категорій і понять згідно мети та завдань

дослідження, що забезпечує цілісний розгляд та розкриття його проблематики. Розкриття сутності і структури рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників передбачає звернення до дефінітивного аналізу та взаємозв'язків понять «культура», «професійна культура», «рефлексивна культура». Розширення поля досліджень рефлексії в поєднанні із комплексним міждисциплінарним її розглядом у межах інтегративного, системного та діяльнісного підходів до вивчення людини забезпечує синтез й узагальнення результатів теоретичних і емпіричних пошуків, що дозволяє схарактеризувати рефлексивну культуру як складову загальної культури особистості.

У руслі дослідження привертає увагу звернення науковців до проблеми професійного самовизначення як акту прийняття рішення у проблемній ситуації [101]. Професійне самовизначення спрямовується на самопізнання й самоствавлення як до особистості й професіонала; вияв та визнання значущих аспектів свого життя, професійних цілей і планів. Прийняття рішення у проблемній ситуації, згідно Н. Крилової, виступає діяльнісним актом рефлексії і ціннісно-сміслового вибору, що водночас набуває, культуровідповідного (співвіднесення вибору з цінностями і нормами культури) та культуротворчого характеру (відкриття нового, його втілення в новому предметі культури). Авторка відображає поетапність розгортання самовизначення особистості у проблемній ситуації, що відбувається на різних рівнях рефлексії: аналіз та оцінка ситуації, усвідомлення власних потреб і можливостей, особистісних цінностей і цілей та співвідношення їх із вимогами ситуації і культурними нормами (рефлексія першого рівня) – вибір мети (цільова настанова), пошук і побудова системи можливих альтернативних дій; аналіз дій з погляду їх відповідності цілям, особистісним можливостям і системі ціннісних координат (рефлексія другого рівня) – вибір способів дії – дія – результат (зміни або утвердження позиції, корекція системи цінностей) – осмислення результату, усвідомлення нових цінностей (рефлексія третього рівня) – нове розуміння себе, відкриття сенсу ситуації і

вчинку. У зв'язку з цим продуктивним виявилось вивчення видів та проявів рефлексивної культури у професійній діяльності та підготовки до її здійснення, оскільки професійна культура в тій чи іншій формі вміщає рефлексивні механізми функціонування, тобто самовизначення, усвідомлення і переосмислення професійної дійсності постають як процес рефлексії [100].

Культура як базова категорія дослідження має узагальнений, філософський характер і обіймає численні характеристики особистості і діяльності майбутнього фахівця, включно й рефлексію. У філософському енциклопедичному словнику культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) визначається як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, уявлень про предмети матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людини до природи, один до одного й до самої себе. Культура характеризує також особливості поведінки, діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя [242; 243].

В «Українському педагогічному словнику» культура розкривається як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результаті продуктивної діяльності. Водночас, культуру розуміють як рівень освіченості, вихованості людей та рівень оволодіння певним видом діяльності [43, с. 182].

У широкому розумінні культура постає як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, що виявляється у продуктах матеріальної та духовної праці, нормах, цінностях і ставленні людей до природи, суспільства й праці, яке відображає узагальнений і синтезований досвід людства в регулюванні соціальної взаємодії, діяльності та поведінки (В. Андрющенко, М. Бахтін, В. Біблер, В. Василенко, М. Горlach, В. Давидович, М. Каган, В. Кремень, О. Кудін, А. Лазарук, Л. Сохань, А. Уайт, В. Шинкарук та ін.).

До складових загальної культури особистості належать професійна, правова, естетична, моральна, фізична культура та культура поведінки. Дефініція «професійної культури» впливає з розуміння культури як загальнолюдського феномена, що співвідноситься з категоріями «особистості» та «діяльності», оскільки еволюція людської діяльності поєднувалася з розвитком культури. Водночас культура як продукт людської діяльності та умова особистісного розвитку співвідносна з особистістю. Так, досліджуючи поняття культури, Г. Балл звертається до найважливіших її функцій: нормативно-репродуктивної як зв'язку між попередніми й наступними поколіннями та діалогічно-творчої (оновлення й розвиток людського суспільства) [2, с. 65].

За змістом професійна культура набула ознак професійної у процесі соціального відбору певних сфер діяльності, засобів, форм, методів і технології навчання і виховання фахівців різних галузей. Культура є результатом особистісного розвитку, який є показником духовних сил і здібностей, рівня їх прояву в професійній діяльності. Згідно С. Гулеєвої, професійна культура як атрибутивна властивість певної групи людей постала в результаті розподілу праці. Розглядаючи професію як певне соціально-культурне явище, дослідниця зазначає, що її культурний зміст виявляється у предметі, засобах і результатах професійної діяльності. Формування професійної культури відбувається через оволодіння прийомами і способами вирішення соціальних завдань, засобами діяльності, що є унормованими в певній професійній групі [50, с. 7].

Базовим поняттям дослідження є «рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника», що акумулює ознаки понять «культура», «рефлексія», «професійна культура». Здійснений теоретичний аналіз дає підстави вважати професійну культуру складовою загальної культури особистості, необхідною умовою становлення і функціонування якої виступає рефлексія. Інтерес до рефлексивних характеристик професійної діяльності зумовлений тенденціями сучасної культури, як-от: ускладненням

пізнавальних процесів та потреб; зростанням ваги самосвідомості особистості у процесі діяльності та поведінки; усвідомленням комунікативної природи наукового знання та ускладненням форм моделювання інтелектуальних процесів; ускладненням механізмів соціально-культурної інтеграції.

Взаємозв'язки та ієрархію провідних понять дослідження відображено на рис. 1.1.

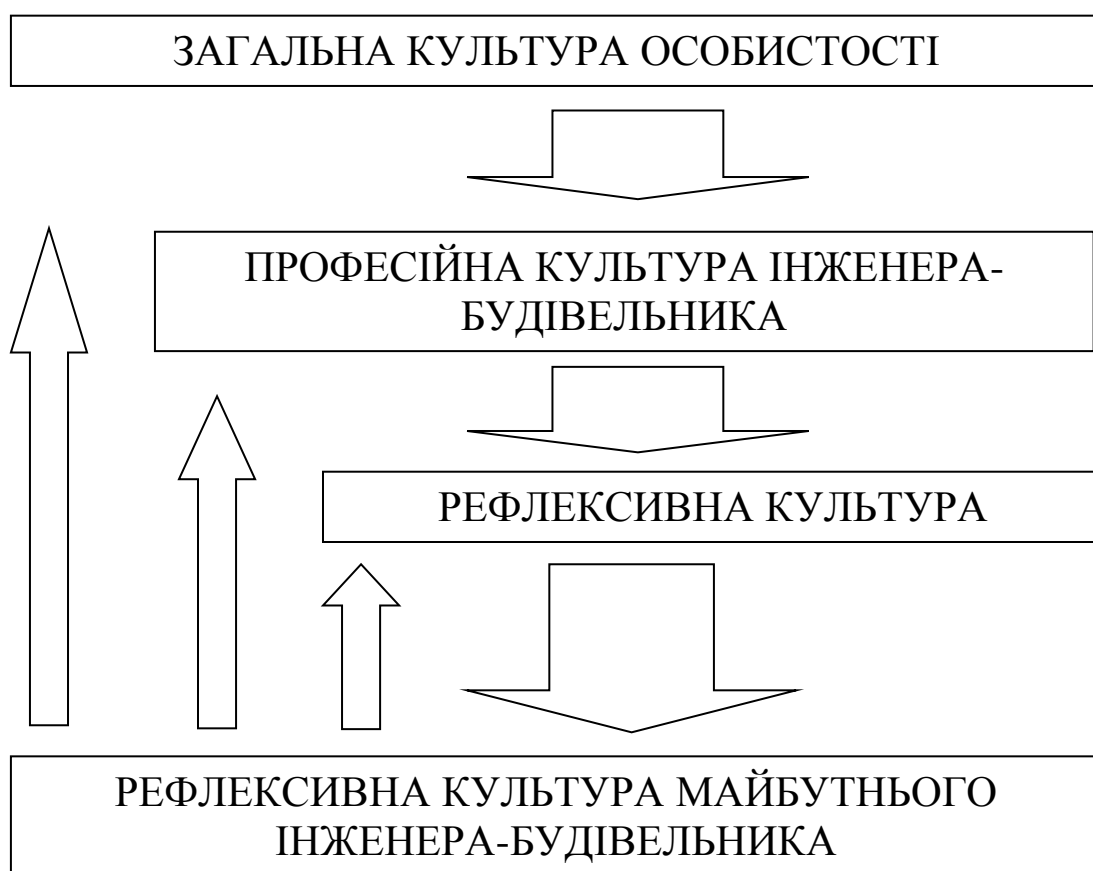


Рис. 1.1. Рефлексивна культура майбутніх інженерів-будівельників як складова загальної культури особистості

Як бачимо з рисунка, рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника, що знаходиться в ієрархії визначених провідних категорій і понять дослідження, виступає різновидом загальної культури особистості та

відображає специфіку професійної діяльності й професійної культури інженерів-будівельників.

Зазначимо, що в науково-педагогічних дослідженнях переважно представлено дефініцію рефлексивної культури майбутнього вчителя (Т. Бондаренко, Г. Дегтяр, В. Єлісеєв, Г. Єрмакова, М. Лук'янова, М. Марусинець, К. Павелків та ін.). Так, рефлексивна культура педагога як суб'єкта педагогічної діяльності розглядається як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення та переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення та висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань (В. Єлісеєв [213]); інтегративне, динамічне особистісне утворення, що виявляється в засвоєнні комплексу знань, умінь, способів самопізнання, самооцінки, формування «Я-позиції», вміння розв'язувати «ситуації розриву» (Т. Бондаренко [27, с. 45]); особистісно-інтегративне утворення, що охоплює комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення (Г. Дегтяр [56]); інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти, що реалізуються шляхом оцінки й узагальнення найістотніших ознак педагогічного процесу та забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань, професійне та особистісне самовдосконалення (К. Павелків [150]); якісне, системне та динамічне особистісне утворення, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості, сукупністю соціально й професійно зумовлених способів усвідомлення і переосмислення змісту професійної діяльності [213];

218]; сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення та переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості [211; 216].

Погоджуємося з думкою науковців (С. Моторна, Н. Недвига та ін.) про доцільність виокремлення рефлексивних знань, умінь та навичок особистості, приналежної до певної професійної групи. Такі знання, уміння й навички визначаються груповими інтересами та культурою певної професійної групи і реалізуються особистістю у професійній діяльності у вигляді досконалого володіння рефлексивними прийомами і методами, що зумовлює професійну ефективність та розвиток професіоналізму [132].

В авторських інтерпретаціях складові рефлексивної культури майбутнього фахівця мають варіативні найменування або поділяються на кілька компонентів. Однак науковці пропонують хоча й різноманітні, проте близькі за своєю сутністю структурні комбінації компонентів, що зумовлене передусім методологічними засадами й предметом дослідження, розмаїттям авторських концепцій та контекстом розгляду проблеми. Так, у структурі рефлексивної культури майбутнього фахівця виокремлюють такі компоненти: когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний (Г. Дегтяр) [56]; особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти (К. Павелків) [150]. До показників сформованості рефлексивної культури відносять: теоретичні знання з рефлексії; рефлексивні вміння; здібності до рефлексивної діяльності; наявність мотивації рефлексивної діяльності; усвідомлення процесу формування рефлексивної культури (Т. Бондаренко) [27].

Рефлексія як механізм професійного самовдосконалення та саморозвитку виявляється у здатності суб'єкта займати аналітичну позицію стосовно себе і власної професійної діяльності. У зв'язку з цим у руслі започаткованого дослідження викликає інтерес модель рефлексії професійного становлення майбутніх фахівців (М. Варбан, О. Старовойтенко та ін.), що охоплює мотиваційно-спонукальний, пізнавально-смісловий,

діяльнісно-виконавчий, продуктивно-результативний компоненти [31, с. 61-65]. Так, мотиваційно-спонукальний компонент включає потреби, прагнення інтереси, ієрархію мотивів, цінностей та цілей професійної діяльності. До пізнавально-сміслового аспекту професійного становлення належать взаємопов'язані та взаємодіючі складові інтелектуального забезпечення професійної діяльності (пізнання професійної діяльності, її об'єкта, способів виконання в реальних умовах; пізнання себе як суб'єкта діяльності; усвідомлення значущості та внутрішньої потреби професійної діяльності для суб'єкта; визначення цілей та прогнозування шляхів досягнення мети; планування дій та контроль за ними; самооцінка власних можливостей). Діяльнісно-виконавчий компонент професійного становлення описується авторкою у взаємозв'язку системи цілей професійних дій із системою особистісних засобів діяльності (предметних, інструментальних, інтелектуальних), а також з самооцінкою особистістю своїх можливостей, дій та результатів діяльності. Продуктивно-результативний аспект відображає ступінь реалізації особистості.

Оскільки на основі здійсненого теоретичного аналізу було констатовано відсутність у науковому обігу трактування поняття «рефлексивна культура майбутнього інженера», тому в аналізі зазначеної проблеми доцільно орієнтуватися на висновки вчених стосовно сутності рефлексивної культури інших фахівців, зважаючи на особливості професійної підготовки й професійної діяльності фахівців інженерної галузі.

У вітчизняних та зарубіжних підходах склалися два напрями щодо формування рефлексивної культури: у процесі навчання у ВНЗ (Т. Бондаренко, П. Гріммет, О. Варламова, В. Єлісеєв, М. Марусинець, В. Сластьонін, І. Стеценко, К. Павелків та ін.); у процесі здійснення професійної діяльності (Г. Єрмакова, Б. Краузе, М. Карнелович, В. Метаєва, С. Степанов та ін.). Ми підтримуємо позиції представників першого напрямку, оскільки рефлексивна діяльність майбутніх фахівців у ході професійного

навчання виступає формою активного ставлення до освоєння власного досвіду.

З нашого погляду, свідоме професійне ставлення майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності забезпечується завдяки сформованості рефлексивної культури, яка набуває засадничих основ у формуванні професійної культури. Рефлексивна культура фахівця інженерної галузі, зміст якої, у структурному відношенні співвідноситься із загальною та професійною культурою, забезпечує можливість творчого осмислення й вирішення професійних завдань і проблемних ситуацій; входження в нові міжособистісні і ділові стосунки та вирішення практичних управлінських завдань; знаходження нових професійно-особистісних смислів і цінностей [211]. Помічено, що недостатня сформованість рефлексивної культури позначається на якості та ефективності професійних рішень і дій (Г. Бізяєва, В. Кашапов, В. Лекторський та ін.) [21; 53; 114].

У наукових дослідження (Г. Бізяєва, Т. Бондаренко, А. Карпов, В. Раскалінос та ін.) звертаються до розгляду особистісної рефлексії як узагальненої системи уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті усвідомлення себе у діяльності та спілкуванні та в системі особистісного розвитку та виконує регулятивну функцію у процесах формування професійної самосвідомості. Одним з показників особистісної рефлексії є фокусування та зосередження самопізнання на певних аспектах «Я-концепції». Особистісна рефлексія за «часовим» принципом охоплює ретроспективний, актуальний та перспективний компоненти [84].

Схарактеризуємо згадані компоненти, які найбільш повно розкрито в аспекті рефлексивної культури вчителя як суб'єкта професійної діяльності і спілкування. Завдяки особистісній ретроспективній рефлексії відбувається аналіз особистого досвіду в початковий період своєї трудової діяльності (М. Карнелович, А. Карпов, С. Кашлев, Б. Ковальов та ін.), в результаті чого у педагога формується образ «Я-ретроспективне». Тим самим у процесі професійної діяльності відбувається постійне зіставлення власної діяльності

зі змістовними особистісними і професійними компонентами еталона, що є важливим регулятором самовдосконалення.

Рефлексивна діяльність у таких випадках спрямовується на усвідомлення, розуміння та структурування отриманого в минулому досвіду (передумов, мотивів, умов, етапів і результатів педагогічної діяльності) задля виявлення можливих помилок, пошуку причин власних невдач та успіхів. Особистісна актуальна рефлексія як необхідний етап у вирішенні суперечностей між способами діяльності та проявами в ній суб'єкта і реальними вимогами ситуації співвідносний з самопізнанням, самоаналізом і осмисленням себе як суб'єкта діяльності та спілкування (образом «Я-актуальне»). Особистісна перспективна рефлексія передбачає усвідомлення суб'єктом образу бажаного майбутнього на основі сформованого еталону, створення нових способів виходу з проблеми. Відтак особистісна ретроспективна і перспективна рефлексії зумовлюють самопізнання й саморозвиток. Комунікативна рефлексія полягає в усвідомленні суб'єктом професійної діяльності того, як його сприймають інші, тим самим визначає процесуальні і результуючі сторони професійного спілкування та регуляцію професійної діяльності. Означений підхід укладаємо цінним для розгляду особистісної складової рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Утверджує провідну роль рефлексивної культури у професійному становленні та освітньому процесі визнання науковцями метакомпетентнісних засад рефлексії (Г. Бізяєва, Т. Бондаренко, А. Деркач, К. Павелків, Е. Піскунова, В. Раскалінос та ін.). Ґрунтовне вивчення та аналіз теоретичних аспектів рефлексивної культури дозволяє розглядати її у сфері професійної діяльності як системоутворювальний компонент, як інтегративну якість особистості, як готовність і здатність майбутнього фахівця до адекватної самооцінки та творчого осмислення власної професійної діяльності, подолання труднощів та проблемних моментів, усвідомлення і регуляції особистістю способів здійснення діяльності,

прогнозування ситуацій та прийняття управлінських рішень, пошуку та віднаходження особистісних смислів у професійній діяльності, що в загальному вигляді забезпечує професійну зрілість. З рівнем розвитку рефлексивної культури майбутніх фахівців пов'язана глибина переосмислення власного досвіду, уточнення цілей і вибір умов, професійно-особистісне зростання та досягнення ефективних результатів діяльності.

Узагальнюючи здійснений дефінітивний аналіз вкажемо на те, що визначення особливостей дефініцій «рефлексія», «професійна культура» та «рефлексивна культура» дозволяє обґрунтувати поняття «рефлексивна культура майбутніх інженерів-будівельників», проаналізувати її зміст та структуру. У розгляді рефлексивної культури інженера як суб'єкта професійної діяльності виходили з теоретико-методологічних положень про єдність процесів свідомості і діяльності; культурологічного підходу, що розкриває загальну структуру, механізм функціонування культури як способу людського буття. Здійснений аналіз ієрархічних взаємозв'язків професійної та рефлексивної культури дозволяє сформулювати власний підхід до визначення рефлексивної культури як сутнісної особистісної характеристики в галузі професійної діяльності, що поєднує особистісний і професійний розвиток фахівця, активізує внутрішні ресурси майбутніх інженерів задля успішного виконання навчальних і виробничих завдань та оволодіння професійною діяльністю.

Рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника розглядається нами як інтегральна особистісна якість, що дозволяє адекватно і ефективно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує особистісний та професійний розвиток і саморозвиток, досягнення ефективності та результативності в навчальній та професійній діяльності. Структура рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника обіймає: мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, процесуально-дійовий компоненти як взаємозв'язані і взаємозумовлені її складові (див. рис. 1.2).

Відзначимо, що подібний поділ є умовним, оскільки між компонентами наявні тісні системні взаємозв'язки.

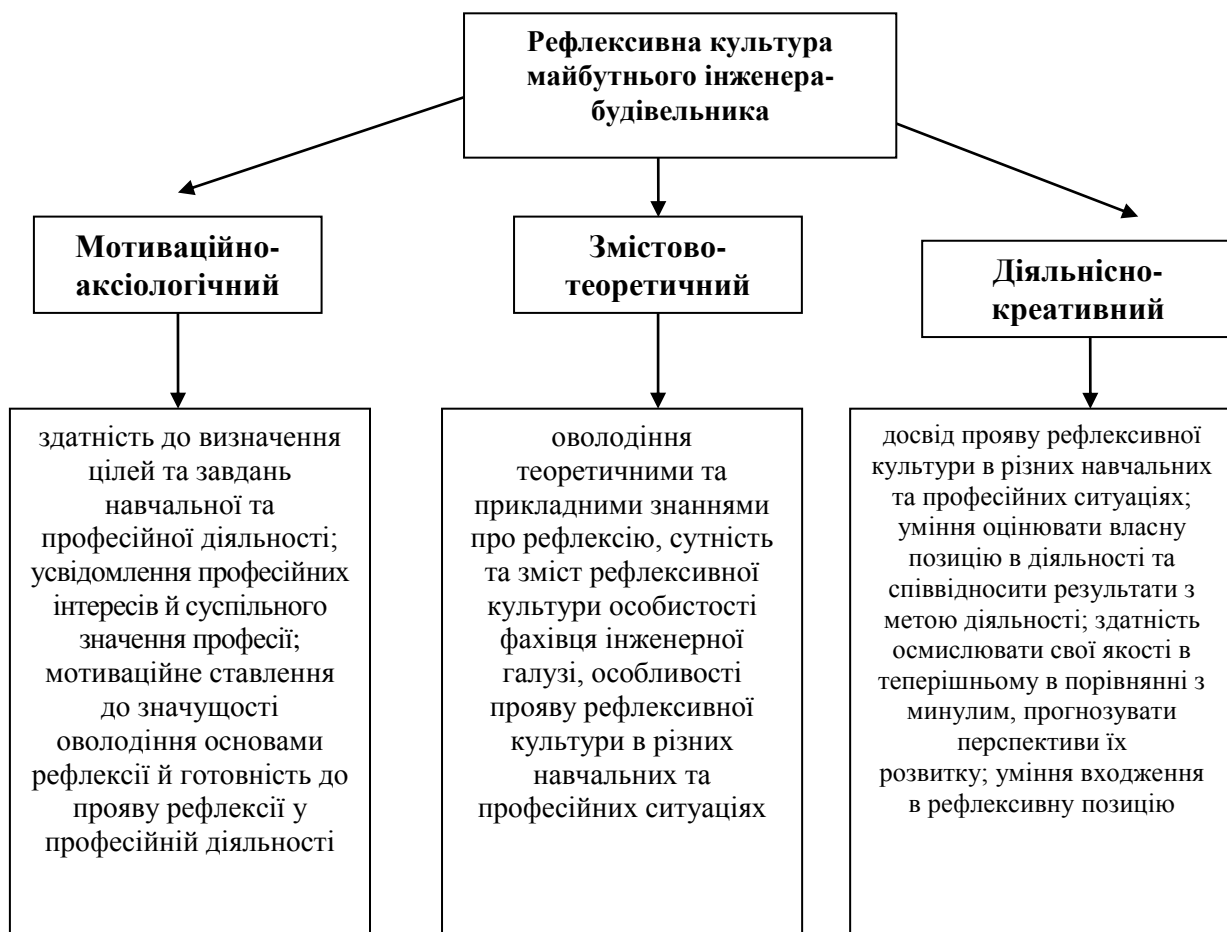


Рисунок 1.2. Рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника

Схарактеризуємо кожен із виокремлених компонентів, що відображені на рисунку 1.2 більш докладно.

Мотиваційно-аксіологічний компонент рефлексивної культури розглядаємо як: здатність майбутніх інженерів-будівельників до визначення цілей і завдань навчальної та професійної діяльності; усвідомлення професійних інтересів й суспільного значення професії; мотиваційне ставлення до значущості оволодіння основами рефлексії й готовність до прояву рефлексії у професійній діяльності.

Погоджуємося з думкою дослідників (І. Зимня, І. Стеценко) про те, що мотиваційно-аксіологічний компонент слугує показником готовності до прояву та ставлення до змісту рефлексивної компетентності та рефлексивної культури й об'єкта її застосування. Розуміння сутності мотиваційно-аксіологічного компонента сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників підтверджуються вагомими узагальненнями вчених (Г. Балл, І. Бех, О. Ковальов, О. Леонт'єв, С. Максименко, І. Маноха та ін.) щодо взаємозв'язків мотивів та цінностей, як особливого, притаманного лише людині способу виявлення значущості предметів і явищ, у процесі пізнання, освоєння діяльності та світу. Мотиваційна сфера виконує роль сполучної ланки між об'єктивними вимогами суспільства та суб'єктивними відповідями особистості на них, зумовлюючи розвиток особистості [125; 194]; мотиваційна сфера визначається спрямованістю інтересів до соціальної активності, зокрема до професійної діяльності, утворюючи систему ціннісних орієнтацій особистості, ставлень особистості до системи цінностей, що виступають регуляторами діяльності та поведінки в найбільш значущих для особистості ситуаціях.

Завдяки осмисленню цінності та виробленню ціннісної орієнтації професійна діяльність набуває певного смислу. Мотив, що реалізується в інтересі, відображає специфічну спрямованість на пізнання явищ дійсності та відносно постійну схильність до певних видів діяльності, що зумовлено емоційною привабливістю предмета потреби та виявляється в зацікавленості результатом діяльності особистості з приводу задоволення цієї потреби [105, с. 390-398]. Цінність виступає своєрідним еталоном діяльності, а ціннісні орієнтації є результатом оцінювання, показником відповідності обраного еталона загальноприйнятим суспільним критеріям.

Зазначене уможлиблює висновок про те, що мотиваційно-аксіологічний компонент сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників свідчить про спонукання до оволодіння професійною діяльністю, спрямованість на формування рефлексивної культури в ході фахової підготовки та встановлення її цінності, смислу й значущості у професійній діяльності;

усвідомлення мети оволодіння професійною рефлексією, ціннісного ставлення до рефлексії як характеристики професіонала.

Основою змістово-теоретичної складової рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників є знання, що передбачає: оволодіння теоретичними та прикладними знаннями про рефлексію, професійну рефлексію, сутність і зміст рефлексивної культури особистості фахівця інженерно-будівельної галузі, особливості прояву рефлексивної культури в різних навчальних та професійних ситуаціях. Рефлексивна культура включає два види знань – теоретичні (знання з теорії рефлексії, професійної рефлексії та рефлексивної культури) та прикладні (знання особливостей формування рефлексивної культури, реалізації рефлексивних умінь і входження в рефлексивну позицію задля розв'язання професійно-особистісних завдань і проблем). Знання про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну культуру фахівця інженерної галузі слугують інструментом пізнавальної та практичної діяльності, що дозволяє оволодівати теорією та технологією формування рефлексивної культури в конкретних навчальних і професійних ситуаціях. Оволодіння рефлексивними знаннями допомагає майбутнім інженерам-будівельникам ефективніше досягати результатів професійної діяльності відповідно до прийнятих професійних і соціальних норм, стандартів, вимог.

В основу розгляду змістово-теоретичного компонента рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників покладено положення теорії пізнання щодо об'єктивності існування дійсності та її активного творчого відображення у свідомості людини, діалектики пізнання, єдності чуттєвого і раціонального, історизму виникнення та розвитку явищ дійсності [241, с. 240-248]. Було враховано погляди про те, що в теоретичній основі діяльності переплітаються два інформаційні плани: актуальний – щодо об'єктивних характеристик предмета, знарядь та умов діяльності; потенційний, що включає індивідуально-професійний досвід і становить тезаурус суб'єкта, актуалізується

під час оцінки ситуації та прийняття рішення щодо стратегій, тактик виконання дій як складових діяльності, поведінки [44, с. 417].

Процесуально-дійовий компонент розкриває: досвід прояву рефлексивної культури в різних навчальних і професійних ситуаціях; уміння оцінювати власну позицію в діяльності та співвідносити результати з метою діяльності; здатність осмислювати свої якості в теперішньому в порівнянні з минулим, прогнозувати перспективи їх розвитку; уміння входження в рефлексивну позицію.

З розвитком рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників пов'язуємо можливість розв'язання важливих завдань фахового становлення, що виявляються в усвідомленні змісту професії й вмотивованому ставленні до різних її аспектів; формуванні адекватної оцінки ефективності власної діяльності; розвитку потреби в самореалізації та самовдосконаленні, творчості у професійній галузі; відході від стереотипів щодо вироблення вимог до процесу і результатів діяльності та збагачення досвіду професійної майстерності.

Зазначимо, що означені вище аспекти знайшла часткове втілення у практиці підготовки фахівців інженерної галузі, проте актуальним залишається створення оптимальних педагогічних умов, які б сприяли формуванню і розвитку рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Невизначеними залишилися: зміст і методика формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників; навчальні курси та дисципліни, які розкривали б зміст, структуру та організацію формування й розвитку рефлексивної культури студентів; організаційно-методичні засади формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці.

Розгляд та вивчення педагогічних явищ зумовлює використання методів пізнання, які об'єднують апарат науки з об'єктивною реальністю та враховують об'єктивні закономірності предметів та явищ, що вивчаються. У зв'язку з чим виникає необхідність експериментального дослідження стану сформованості

рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що передбачає побудову програми педагогічного експерименту та обґрунтування діагностичної системи задля вивчення змісту і методів діагностики сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників шляхом виокремлення критеріїв, показників і рівнів вимірювання досліджуваного явища, а також опису відповідних експериментальних процедур.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукового фонду засвідчив наявність міждисциплінарного підходу у вивченні феномена «рефлексія» як комплексного і багатоаспектного об'єкта наукового дослідження. Так, з позиції філософії рефлексія постає як категорія свідомості, форма теоретичної діяльності в аспекті пізнання, осмислення і переосмислення людиною себе і довкілля, руху до суб'єктності, перетворення себе та дійсності (В. Біблер, І. Ладенко, В. Лекторський, В. Лефевр, В. Розін, Г. Щедровицький, Б. Юдін та ін.); з психологічних позицій досліджено механізми і закономірності функціонування рефлексивних процесів особистості в різних видах діяльності, спілкуванні й творчості (І. Бех, Г. Бізяєва, О. Варбан, А. Карпов, С. Максименко, М. Савчин, М. Студент, І. Семенов, Ю. Степанов, А. Фурман, Ю. Швалб, В. Ямницький та ін.); у педагогічному вимірі – у площині дослідження рефлексивних засад навчання і виховання школярів, професійної підготовки фахівців різних галузей (Т. Бондаренко, Б. Вульф, І. Зязюн, Л. Долинська, М. Карнелович, С. Литвиненко, М. Марусинець, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Стеценко та ін.)

На основі узагальнення існуючих підходів можна стверджувати, що виразними тенденціями сучасної науки виступає розкриття рефлексії через процесуальний зміст, а спектр сучасного використання поняття рефлексії досить широкий. Термін «рефлексія» (від латинського reflexio), з позицій

сучасного тлумачення, зберігає первинне значення «повернення назад», міркування та розмірковування, осмислення та самоаналіз власної діяльності в системі відносин з оточуючим, самооцінки й самопізнання; водночас позначає категорію свідомості, форму теоретичної діяльності та принцип мислення. Відтак, «рефлексія» є здатністю особистості до самоаналізу й самооцінки, осмислення та переосмислення власної діяльності та відносин із предметно-соціальним довкіллям.

Доведено, що в широкому розумінні професійна рефлексія є системоутворювальною якістю особистості фахівця будь-якої галузі, у т. ч. й інженерної, атрибутом його професійного мислення, чинником професійного становлення й удосконалення. Професійна рефлексія виступає як процес і результат самоаналізу власної діяльності та професійних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей з професійними вимогами інженера-будівельника. У ході дослідження було з'ясовано, що рефлексія у професійній діяльності реалізується через мисленнєвий (попередній або ретроспективний) аналіз професійних проблем, труднощів чи успіхів. У результаті цього відбувається осмислення сутності проблем і труднощів у діяльності і взаємодії, відкриваються нові перспективи їх розв'язання.

Встановлено, що усталені підходи до підготовки майбутніх фахівців технічного профілю до виконання професійних функцій досліджується в межах утворень пізнавальної сфери (знання, уявлення, уміння й навички) або особистісних новоутворень (готовність до діяльності, професійна культура й компетентність). Рефлексивна культура як складова професійної культури проявляється не тільки в володінні знаннями та розумінні рефлексивності, але й у сформованості дій, що забезпечують усвідомлене виконання вимог у просторі професійних функцій.

За результатами аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців інженерної галузі виявлено актуальну потребу в розробці теоретичних засад та практичних шляхів реалізації моделей

освіти, заснованих на рефлексивних засадах, оскільки здобуття вищої освіти в сучасному світі виступає передумовою для подальшого вдосконалення і саморозвитку особистості, її спрямованості на освіту впродовж життя. З'ясовано, що рефлексивна культура постає метою і результатом педагогічного впливу системи освіти на особистість майбутнього фахівця; системоутворювальним компонентом професійної діяльності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу та досягненню ефективності та результативності в навчальній і професійній діяльності.

Визначено рефлексивну культуру майбутніх інженерів-будівельників як інтегральну особистісну якість, що дозволяє адекватно і ефективно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує особистісний та професійний розвиток і саморозвиток, досягнення ефективності та результативності в навчальній та професійній діяльності. Компонентами рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників визначено: мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, процесуально-дійовий.

Зазначимо, що в педагогічному аспекті розвиток і становлення рефлексивної культури студентів є важливим складником цілісного освітнього процесу, що забезпечує ефективність професійно-особистісного самопізнання і самовдосконалення. Об'єктивно процес формування й розвитку рефлексивної культури є досить тривалим, оскільки починається в роки шкільного навчання і реалізується й продовжується у професійній діяльності інженера-будівельника та не обмежується процесом фахової підготовки.

Основні теоретичні положення цього розділу презентовано в таких публікаціях: [200; 202; 203; 204; 209]

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії, показники і рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників

Оскільки рефлексивна культура майбутніх інженерів-будівельників, як доведено у теоретичному аналізі згаданого феномена, є складним інтегральним явищем, то її вивчення передбачало виокремлення системи критеріїв і показників, розробки відповідного інструментарію кількісного вимірювання рівнів сформованості згаданого феномена та їх шкалування. У розробці дослідницьких позицій ми опиралися на доробки А. Бізяєвої [21], Куєви Давіла [103], С. Литвиненко [118], М. Марусинець [128], К. Павелків [150], В. Раскалінос [179]. Відповідно до компонентної структури рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, представленої в розділі 1, нами визначено критерії і показники сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників та розроблена відповідна діагностична програма.

Критерії у емпіричних психолого-педагогічних дослідженнях виконують функцію мірила для визначення, оцінки предмета, явища; ознаки, що є основою класифікації [220, с. 105]; еталонних точок вимірювання досліджуваного явища (І. Маврина [122, с. 30–31], О. Макарова [123] та ін.). За допомогою критеріїв відбувається порівняння «еталонного» результату з актуальним станом об'єкта дослідження, тобто критерії слугують засобами для формування судження й ознак, на підставі яких передбачається визначення ступеня сформованості досліджуваного явища [25, с. 66].

«Критерій» як необхідний інструмент дослідження володіє ознаками узагальненості, хоча не є оцінкою, а виражається через систему показників,

що відображають найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, рівень сформованості певного педагогічного процесу чи явища [123, с. 348-351]. Тобто, кожен критерій включає показники як конкретні вимірники критерію, що слугують його кількісним вираженням та забезпечують доступність для спостереження й обліку [6]. До провідних характеристик «показника» належать: конкретність, що дозволяє розглядати його більш частково стосовно критерія, і доступність для спостереження й обліку. Показникам належить ключова роль у діагностуванні, оскільки вони дозволяють оцінити досягнення у розвитку досліджуваного процесу чи явища та визначити їх рівень.

Відтак, за логікою дослідження та своїм змістом система критеріїв і показників виконує функцію поєднання кількісних і якісних результатів експериментальної роботи. Критерії визначають загальні характеристики ознак, що вимірюється, тобто слугують характеристикою якості, а показники відображають кількісні характеристики рівня прояву теоретично обґрунтованих ознак предмета дослідження. Рівні постають як шкала вимірювання, що визначається сукупністю об'єктивних чинників (критеріїв та показників), які дозволяють комплексно оцінити певне досліджуване явище з відповідним кількісним та якісним аналізом та обґрунтуванням.

Згідно представлених міркувань та теоретично обґрунтованої структури рефлексивної культури (мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, процесуально-дійовий компоненти), розроблено систему критеріїв, показників і рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що відображена у таблиці 2.1. Як засвідчує таблиця 2.1, у процесі побудови критеріальної бази було виокремлено особистісний, пізнавальний та діяльнісний критерії, а також систему емпіричних показників, що відображали рівень сформованості окремих компонентів рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Показники за кожним критерієм, добиралися з урахуванням

**Система критеріїв і показників дослідження рівня сформованості
рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників**

Критерії	Показники	Шкала рівнів
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> - ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; - прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей; - спрямованість на самопізнання, самоосвіту та саморозвиток 	<p align="center">Високий 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0 - 3 бали</p>
Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - узагальненість та усвідомленість теоретичних і прикладних знань щодо рефлексії, професійної рефлексії та рефлексивної культури фахівця; - повнота і глибина засвоєння змісту понять; - повнота і глибина засвоєння обсягу понять 	<p align="center">Високий 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0 - 3 бали.</p>
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість рефлексивних умінь; - розвиток онтогенетичної рефлексії; - здатність до активного саморозвитку, подолання професійних криз 	<p align="center">Високий 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0 - 3 бали.</p>

можливості їх якісної інтерпретації та кількісного вираження. До кожного критерію були дібрані адекватні діагностичні методики і спеціально розроблені завдання (див. додаток А).

Задля дослідження сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за *особистісним* критерієм (О), нами були дібрані стандартні методики:

О₁: модифікована методика «Діагностика структури мотивів трудової діяльності» (Т. Бадоев) [76];

О₂: методика «Дослідження мотивів навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна) [76];

О₃: методика «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти» (В. Андреев) [179].

Модифікація методики дослідження структури мотивів трудової діяльності, розроблена Т. Бадоевим, дозволила визначити відношення до майбутньої професійної діяльності [76]. Досліджуваним пропонувалося оцінити 13 чинників, які впливають на ставлення до майбутньої професійної діяльності за семибальною шкалою (від +3 до -3), а саме:

- важливість;
- престижність;
- вид діяльності;
- організація майбутньої праці;
- санітарно-гігієнічні умови;
- розмір заробітної плати;
- можливість професійного росту;
- відносини з керівництвом та колегами;
- потреба в спілкуванні і колективній діяльності;
- реалізація індивідуальних особливостей;
- можливість прояву креативності та творчого підходу;
- задоволеність майбутньою професійною діяльністю.

Рівень ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності визначався в залежності від кількості балів, які отримали зазначені чинники.

Для вияву мотивів навчання у ВНЗ застосовано опитувальник розроблений Т. Ільною [76].

Вияв мотивації навчання у ВНЗ визначається за трьома шкалами:

- шкала «набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість);
- шкала «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувані професійно важливі якості);
- шкала «отримання диплому» (прагнення набути диплом під час формального засвоєння знань, легкій задачі іспитів).

Досліджуваним пропонувалося прочитати кожне з 50 тверджень та відзначити свою згоду чи не згоду з ним. Для визначення провідного мотиву навчання у ВНЗ необхідно підрахувати кількість збігів відповідей обстежуваного з ключем першої, другої і третьої субшкал.

Формула шкалування дозволила обстежуваному оцінити кожне твердження або позитивно («+») або негативно («-») і тим самим висловити ступінь свого відношення та згоди, що не може перевищувати 12,6 балів за шкалою «набуття знань» і 10 балів за шкалами «оволодіння професією» та «отримання диплому». Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволення нею.

Методика В. Андрєєва «Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти» дозволила встановити наявність або відсутність у майбутніх інженерів-будівельників значущих мотивів саморозвитку та самоосвіти у професійній діяльності [179]. Студентам пропонувалося вибрати одну з трьох запропонованих відповідей. До вибору, який визначає здатність до саморозвитку та самоосвіти, автором методики віднесено: уявлення про себе як про наполегливу, допитливу, ерудовану, цілеспрямовану людину, яка віддає перевагу читанню літератури, філософським фільмам, психології, адекватно оцінює свої недоліки та причини невдач.

Прийнятні мотиви самоосвіти та саморозвитку визначалися під час виявлення уявлень людини про себе як про працелюбну, рішучу, але неухважну людину, яка володіє силою волі та керується принципом «Життя прожити – не поле перейти». Також віддає перевагу пригодницьким фільмам, подорожам, та має ідеал незалежної та впевненої людини.

Сформованість рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм визначалася кількісно за всіма показниками. Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей; спрямованість на самопізнання, самоосвіту і саморозвиток - 9-10 балів. Середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованості на самопізнання, самоосвіту і саморозвиток - 6-8 балів. Нижчий за середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, недооцінка своїх можливостей - 4-5 балів. Незадоволення обраною професією, прагнення лише до отримання диплому, відсутність значущих мотивів розвитку та самоосвіти у професійній діяльності - 0-3 бали.

Середнє кількісне значення особистісної сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників визначали за формулою 2.1:

$$O = \frac{O_1 + O_2 + O_3}{3} \quad (2.1).$$

За пізнавальним критерієм вивчалася наявність теоретичних знань про професійну рефлексію і рефлексивну культуру фахівця. Показниками *пізнавального* критерію (П) сформованості рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників виступили:

П₁: узагальненість та усвідомленість теоретичних і прикладних знань щодо рефлексії, професійної рефлексії та рефлексивної діяльності фахівця;

П₂: повнота і глибина засвоєння змісту понять;

П₃: повнота і глибина засвоєння обсягу понять.

Задля вивчення сформованості рефлексивної культури студентів за пізнавальним критерієм було розроблено 30 варіантів контрольних завдань (див. додаток А). Оцінювання виконання завдань студентами на заняттях рефлексивних студій фіксувалось у протоколах, які заповнювались експертами-викладачами. Наведемо приклади завдань:

Варіант 12

1. Дайте визначення рефлексії як філософської категорії.
2. Розкрийте зміст рефлексивного компонента у професійній діяльності інженера-будівельника.

Варіант 10

1. Обґрунтуйте роль професійної рефлексії у вдосконаленні професійної діяльності фахівців інженерно-будівельної галузі.
2. Розкрийте зміст поняття «рефлексивна позиція».

Відповіді оцінювалися за узагальненістю та усвідомленістю, обсягом, глибиною, вичерпністю та повнотою, осмисленістю і переконливістю доведень. Кількісна оцінка ступеня оволодіння знаннями про професійну рефлексію та рефлексивну культуру та діяльність фахівця здійснювалася: 9-10 балів - сформованість теоретичних і прикладних знань про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну культуру інженера-будівельника, що виявляється в повному і глибокому засвоєнні змісту і обсягу понять, вичерпності, осмисленості і переконливості доведень, вільному орієнтуванні в наукових джерелах; 6-8 балів - оволодіння теоретичними і прикладними знаннями, але недостатньо повно і глибоко розкривається зміст понять, представлена вичерпність, осмисленість та обґрунтованість доведень; наявні окремі неточності у визначенні понять, розумінні принципів, що лежать в основі практичного застосування; 4-5 балів - знання безсистемні, неповне і неглибоке засвоєння змісту і обсягу понять, відчутні труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, їх аналізі й оцінці,

встановленні взаємозв'язків; 0-3 бали - знання сформовані на рівні уявлень, відсутність відповіді чи хибні відповіді.

Середній кількісний показник за пізнавальним критерієм сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів визначали за формулою 2.2:

$$\Pi = \frac{\Pi_1 + \Pi_2 + \Pi_3}{3} \quad (2.2).$$

У діагностичному вивченні сформованості рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників за *діяльним* (Д) критерієм використовували:

Д₁: методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) [85];

Д₂: методика «Самооцінка онтогенетичної рефлексії» (М. Фетискін) [240].

Д₃: методика «Рефлексія на саморозвиток» (Л. Бережнова) [179].

Методика А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» заснована на авторській концепції щодо рефлексивності як особливої здатності, яка засвідчує наявність усвідомленої регуляції діяльності та сформованості рефлексивних умінь. Бланк методики містить 27 тверджень, до яких пропонувалося обрати свій варіант відповіді із переліку запропонованих.

Методика самооцінки онтогенетичної рефлексії М. Фетискіна дозволила з'ясувати рівень розвитку онтогенетичної рефлексії у майбутніх інженерів-будівельників. Методика містить 15 запитань, на які студентам потрібно було дати відповіді: у формі «так» (+) у разі стверджувальної відповіді чи «ні» (-) у разі негативної відповіді і «не знаю» (0), у випадках сумніву у відповіді.

Методика «Рефлексія на саморозвиток» Л. Бережної дозволила дослідити орієнтації студентів на самопізнання та самовдосконалення, що забезпечує розвиток здатності до виходу й подолання професійних криз та деформацій. Методика містить 18 запитань, до кожного з яких подано три передбачуваних відповіді. Досліджуваним пропонувалося вибрати один із запропонованих варіантів відповіді.

Кількісна оцінка сформованості рефлексивної культури студентів за діяльнісним критерієм здійснювалася: 9-10 балів - високий рівень сформованості рефлексивних умінь; високий рівень онтогенетичної рефлексії та вияву здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз та деформацій; 6-8 балів - середній рівень сформованості рефлексивних умінь; середній рівень онтогенетичної рефлексії та здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз та деформацій; 4-5 балів - нижчий за середній рівень сформованості рефлексивних умінь; низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії; саморозвиток залежить від зовнішнього стимулювання, створення відповідних умов; недостатній потенціал для подолання професійних криз та деформацій; 0-3 бали - низький рівень сформованості рефлексивних умінь; повна відсутність рефлексії минулого досвіду та загальмований саморозвиток, нездатність до подолання професійних криз та деформацій.

Середнє кількісне значення сформованості рефлексивної культури студентів за діяльнісним критерієм визначали за формулою 2.3:

$$D = \frac{D_1 + D_2 + D_3}{3} \quad (2.3).$$

Узагальнення підсумкових значень сформованості рефлексивної культури студентів за кожним критерієм дозволило визначити загальний інтегративний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за формулою 2.4:

$$PKMI = \frac{O + \Pi + Д}{3}, \quad (2.4).$$

у якій РКМІ – загальний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників; О – сформованість за особистісним; П – пізнавальним; Д – діяльнісним критерієм сформованості рефлексивної культури студентів.

Сформованість рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників була розподілена за рівневою ієрархією (високий, достатній, первинний, елементарний рівні) згідно отриманих кількісних показників. Високий рівень сформованості рефлексивної культури характеризувався проявом ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагненням до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованістю на самопізнання; сформованістю теоретичних і прикладних знань про рефлексію, професійну рефлексію сутність та зміст рефлексивної культури інженера-будівельника, повним і глибоким засвоєнням змісту і обсягу понять, вичерпністю, осмисленістю і переконливістю доведень, вільним орієнтуванням у наукових джерелах; високим рівнем сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії, виявом здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

Для достатнього рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників властивий середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованості на самопізнання і самоосвіту; достатнє оволодіння теоретичними і прикладними знаннями про рефлексію, професійну рефлексію сутність та зміст рефлексивної культури інженера-будівельника; вичерпність, осмисленість та обґрунтованість доведень, але наявність окремих недоліків у визначенні понять, неповне розкриття їх змісту й обсягу; недостатнє розуміння принципів, що лежать в основі практичного їх

застосування; середній рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз та деформацій.

Первинний рівень характеризувався нижчим за середній ступенем прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагненням до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, недооцінкою своїх можливостей; безсистемністю знань про рефлексію, професійну рефлексію сутність та зміст рефлексивної культури інженера-будівельника, неповним і неглибоким засвоєння змісту і обсягу понять, труднощами у визначенні та практичному застосуванні понять, їх аналізі, оцінці й встановленні взаємозв'язків; нижчим за середній рівнем сформованості рефлексивних умінь; низьким рівнем розвитку онтогенетичної рефлексії; залежністю саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатнім потенціалом для подолання професійних криз і деформацій.

Для елементарного рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів властиве незадоволення обраною професією, прагнення лише до отримання диплому, відсутність значущих мотивів розвитку у професійній діяльності; сформованість знань про рефлексію, професійну рефлексію сутність і зміст рефлексивної культури інженера-будівельника на рівні уявлень, труднощі у визначенні понять (відсутність відповіді або хибні відповіді); низький рівень сформованості рефлексивних умінь, відсутність рефлексії минулого досвіду та загальмований саморозвиток, нездатність до подолання професійних криз та деформацій.

Після узгодження теоретичних положень, що лежали в основі діагностичної методики дослідження сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, було проведено її апробацію на виборці 50 студентів 4 курсу на базі Навчально-наукового інституту будівництва та архітектури Національного університету водного господарства та

природокористування. Задля з'ясування характеру взаємозв'язків між критеріями сформованості рефлексивної культури та доцільності їх включення в загальну структуру діагностичної методики ми звернулися за допомогою комп'ютерної програми SPSS до процедури мультифакторного аналізу Л. Терстоуна, а саме центроїдного методу з подальшим обертанням (ротацією) отриманих факторів. З використанням матриці інтеркореляцій критеріїв сформованості рефлексивної культури були визначені центроїдні фактори, які надалі підлягали обертанню. Інтеркореляційна матриця (див. додаток Б) засвідчила наявність тісних значимих інтеркореляційних зв'язків між всіма компонентами сформованості рефлексивної культури, а також між компонентами з одного боку, й загальним показником сформованості рефлексивної культури, з іншого. Такий результат вказує на однорідність представленості компонентів у загальній структурі сформованості рефлексивної культури, що підтверджує наші теоретичні позиції.

Отже, на основі здійсненого теоретичного аналізу та обґрунтованої структури рефлексивної культури (мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, діяльнісно-креативний компоненти), розроблено систему критеріїв (особистісний, діяльнісний, пізнавальний) та їх показники, рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (високий, достатній, первинний, елементарний). Це дозволило здійснити вивчення стану сформованості рефлексивної культури у практиці фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

2.2. Стан сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників

Педагогічний експеримент забезпечує цілісне, об'єктивне та системне вивчення педагогічних явищ та закономірностей педагогічного процесу (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.), що дозволяє виявляти стійкі взаємозв'язки між явищами та процесами,

які вивчаються. Сутність експериментального дослідження полягала у з'ясуванні якісних змін, аналізі, узагальненні та систематизації отриманої інформації з метою вивчення сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Це передбачало реалізацію таких завдань:

- на основі теоретичного аналізу змісту рефлексивної культури та особливостей її розвитку розробити систему критеріїв, показників і рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників;
- діагностувати стан сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників;
- впровадити й апробувати педагогічні умови та експериментальну модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки;
- здійснити порівняльний аналіз результатів сформованості рефлексивної культури у студентів експериментальних і контрольних груп.

Опора на системний підхід у розробці експериментальних засад дослідження сприяла визначенню місця досліджуваного явища в цілісному педагогічному процесі та розкриттю його динаміки. Об'єктивність педагогічного експерименту засновувалася на перевірці фактів за допомогою різних методів, фіксації проявів змін досліджуваного об'єкта, порівняльному аналізі отриманих кількісних та якісних результатів дослідження.

Підготовчий етап педагогічного експерименту (2011–2012 рр.) спрямовувався на:

- визначення критеріїв, їх показників і рівнів вимірювання рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників;
- добір та розробку діагностичного інструментарію відповідно до виділених критеріїв і показників сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників;
- апробацію діагностичного комплексу для дослідження сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Підготовка до експериментальної роботи відбувалася за різними напрямками, зокрема: добір діагностичних методик і завдань та їх попередня перевірка на невеликих вибірках; формування експериментальних і контрольних груп; визначення необхідної тривалості експерименту; аналіз навчальних планів і робочих навчальних програм підготовки майбутніх інженерів-будівельників; анкетування фахівців інженерно-будівельної галузі та викладачів технічних ВНЗ.

Констатувальний етап педагогічного експерименту (2012-2013 рр.) обіймав:

- процедуру виділення генеральної і вибіркової сукупностей та визначення експериментальної бази емпіричного дослідження;
- дослідження стану сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у контрольних та експериментальних групах.

Відповідні процедури дозволили провести діагностичний зріз і визначити стан сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, аналіз результатів якого дозволив обґрунтувати комплекс педагогічних умов, описати й графічно відобразити модель формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників та методику її реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Формувальний етап педагогічного експерименту (2012-2015 рр.) спрямовувався на впровадження й апробацію педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Навчально-виховний процес студентів контрольної групи відбувався за традиційною методикою професійної освіти майбутніх фахівців інженерно-будівельної галузі.

Порівняльний етап педагогічного експерименту (2015-2016 рр.) мав на меті перевірку ефективності апробації педагогічних умов, експериментальної моделі та методики її реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників шляхом проведення

повторного діагностичного зрізу. Порівняння результатів констатувального й формувального етапів діагностики рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників контрольної та експериментальної груп дозволив сформулювати висновки щодо ефективності запропонованих педагогічних умов, експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки та методики її реалізації. За результатами експерименту оцінювалася ефективність педагогічних умов та експериментальної моделі, проводилася необхідна її корекція; узагальнювався експериментальний матеріал, формувалися висновки.

Дослідження проводилось індивідуальним і груповим способами, заміри певних показників у дослідженні здійснювалися майже одночасно (часові інтервали не перевищували кількох днів). Під час проведення дослідження, враховувалися чинники, які впливають на рівень надійності діагностичних результатів, зокрема: емоційний стан досліджуваних та їх фізичне самопочуття; мікроклімат у групі; позитивну налаштованість на участь у дослідно-експериментальній роботі.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту визначено діагностику актуального стану сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. У зв'язку з цим:

- визначено тривалість і етапи експерименту, діагностичні методики й завдання;
- сформовані експериментальна і контрольна групи;
- проаналізовано освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани напряму підготовки 6.060101 «Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та з'ясовано змістові можливості навчальних робочих програм щодо формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників;
- проведено анкетування інженерів-будівельників та діагностування стану сформованості рефлексивної культури студентів.

У діагностичному вивченні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників нами використовувалися як стандартні методики, так і спостереження і самоспостереження, аналіз та самоаналіз результатів і окремих етапів навчальної та професійної діяльності студентів. До експерименту були залучені студенти Навчально-наукового інституту будівництва та архітектури Національного університету водного господарства та природокористування, Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, Національного університету «Львівська політехніка».

У доборі груп для діагностичного обстеження виходили з того, що достовірні та надійні результати можна отримати при застосуванні статистичного аналізу до визначення її обсягу. Керуючись принципом репрезентативності вибірки було встановлено значення нормативного відхилення оцінки - 1,96, виходячи з довірчого інтервалу 95 %. В розподілі груп на експериментальну та контрольну визначено варіацію вибірки, що складає 50 % (з припустимою похибкою +5). Для обчислювання кількості респондентів застосовано формулу:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q}{e^2}, \quad (2.5).$$

при цьому: n – обсяг вибірки, z – нормативне відхилення оцінки, p – визначена варіація вибірки, $q = 100 - p$, e – припустима похибка. Експериментальна вибірка складатиме:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 50 \cdot 50}{5^2} = 264 \text{ респонденти.} \quad (2.6).$$

На підготовчому етапі нами було здійснено дослідження підготовки студентів будівельних спеціальностей у сучасній практиці технічних ВНЗ щодо формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, зокрема: аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, навчальних планів спеціальності 6.060101 «Будівництво» освітньо-

кваліфікаційного рівня бакалавр, з'ясування змістово-методичних можливостей програм дисциплін, планів роботи кафедр, робочих навчальних програм та індивідуальних планів роботи викладачів.

Цілісне та узагальнене відображення змісту освіти подане в навчальному плані, у якому зафіксовані зміст освіти, послідовність, форми та обсяг викладання дисциплін. У навчальних планах спеціальності 6.060101 «Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр за функціональним призначенням визначено цикли дисциплін: нормативні, до яких належать дисципліни: гуманітарної та соціально-економічної підготовки; математичної та природничо-наукової (фундаментальної) підготовки; професійної та практичної підготовки за напрямом. Серед вибірових дисциплін представлено дисципліни: професійної та практичної підготовки за спеціальністю; самостійного вибору навчального закладу; дисципліни вільного вибору студентів.

Загальний розподіл навчального часу напряму підготовки 6.060101 «Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл навчального часу напряму підготовки 6.060101
«Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»**

Навчальний час за циклами	Кількість аудиторних годин	Кількість годин для самостійної роботи
Гуманітарної та соціально-економічної підготовки	690	530
Фундаментальної підготовки	1720	890
Професійної та практичної підготовки	450	420
Дисципліни самостійного вибору навчального закладу	690	650
Дисципліни вільного вибору студентів	198	210

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців напряму 6.060101 «Будівництво», який відображено в таблиці 2.2, засвідчує тенденції щодо збільшення кількості профільних дисциплін й скорочення до 10 % кількості й обсягів навчального часу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки; скорочення кількості аудиторних годин, термінів навчальної і виробничої практики. Такий стан призвів до зростання обсягів навчального навантаження й багатопредметності, обмеження гуманітарної складової підготовки фахівців будівельних технічних ВНЗ, а загалом входження студентів у професійне життя набуло ситуативного характеру. Зростання обсягів інформації кожної дисципліни зумовлює зростання частки матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання. Поряд із тим загострюються суперечності щодо підвищення вимог до якості підготовки майбутніх фахівців інженерно-будівельної галузі й обмеженими можливостями засвоєння студентами фундаментальних дисциплін та дисциплін професійної і практичної підготовки через скорочення кількості аудиторного навчального навантаження.

Аналіз планів роботи кафедр, робочих навчальних програм та індивідуальних планів роботи викладачів засвідчив, що спеціальна робота з формування рефлексивної культури у практиці фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників не проводиться. Проте спостерігається позитивна тенденція щодо встановлення взаємозв'язків та узгодження програм викладання дисциплін різних циклів; зростання обсягів самостійної роботи студентів, а також використання потенціалу позааудиторної роботи та неформального навчання у практиці підготовки майбутніх інженерів-будівельників, що, у свою чергу, потребує належного змістово-методичного забезпечення.

Нами було проведене пілотажне анкетування (зразок анкети див. додаток А) інженерів-будівельників м. Рівного та Рівненської області (50 респондентів), яке виявило значні труднощі в опитуваних щодо визначення понять «рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивні уміння».

Більшість учасників анкетування дали неповні та хибні визначення цих понять або взагалі утрималися від відповіді (не змогли визначити поняття: «рефлексія» 36 % опитаних; «професійна рефлексія» - 42 %; «рефлексивні вміння» - 48 % респондентів).

Проілюструємо прикладами відповіді опитуваних.

Іван Г.: «Рефлексія – реакція на подразники»;

Сергій П.: «Професійна рефлексія – емоційний відгук на різні виробничі ситуації»;

Микола Р.: «Рефлексивні вміння – уміння доводити та відстоювати свою професійну позицію».

Респонденти розкривали поняття здебільшого на рівні уявлень, наводили окремі безсистемні ознаки, відповіді були неповними і неточними. Наведемо приклади відповідей учасників опитування.

Мирослав М.: «Професійна рефлексія – це здатність до професійного розвитку»;

Катерина С.: «Рефлексивні вміння – це прояв самоаналізу»;

Ярослав Д.: «Рефлексія – це звернення до себе».

Анкетування засвідчило, що інженери-будівельники мало обізнані з сутністю професійної рефлексії, оскільки до проблем вивчення та застосування рефлексивної культури у практиці професійної діяльності не звертаються. У зв'язку з чим питання виконання професійних функцій на засадах високого рівня рефлексивної культури не належать до простору професійно-особистісних інтересів досліджуваних. Такий стан пов'язуємо з неусвідомленням фахівцями ролі та місця рефлексивної культури в системі професійної діяльності.

Серед труднощів, що виникають у професійній діяльності інженери-будівельники стурбовані передусім недостатнім матеріально-технічним забезпеченням (62 % респондентів) та відсутністю зацікавленості, зумовленою неналежною оплатою праці (75 % респондентів), лише 7 % опитаних визначили проблеми професійного розвитку та самоудосконалення.

Серед напрямів удосконалення фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних ВНЗ респонденти зазначили: посилення якості підготовки та розширення професійних знань і вмінь з орієнтацією на сучасні здобутки й технології будівельної галузі (38 %); уміння й навички оцінки й аналізу результатів професійної діяльності (21 %); уміння й навички роботи в умовах виробництва (16 %); уміння й навички роботи в колективі (12 %).

Узагальнення результатів вивчення практики фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників переконливо доводить відсутність змістово-методичного забезпечення формування рефлексивної культури студентів; не проводиться спеціальна робота в напрямі формування й розвитку рефлексивної культури у практиці професійної діяльності. Такий стан визначає потреби розробки змістово-організаційних засад і пошук ефективних шляхів формування рефлексивної культури студентів у ході підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних ВНЗ.

Наступний етап експерименту був спрямований на діагностичне вивчення сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників згідно визначених критеріїв та показників. До експериментальної роботи на цьому етапі були залучені студенти-першокурсники, які увійшли до складу експериментальної групи та контрольної групи (I) та студенти четвертого курсу – випускники бакалаврату, що увійшли до складу контрольної групи (II). Проаналізуємо отримані під час педагогічної діагностики кількісні й якісні результати згідно визначених нами критеріїв.

За результатами діагностування було визначено рівні сформованості рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм. Кількісні результати відображено в таблиці 2.3. Як ілюструє таблиця, отримані результати за особистісним критерієм засвідчили високий рівень сформованості у 12,32 % студентів контрольної групи (I), 19,37 % студентів контрольної групи (II), 13,37 % студентів експериментальної групи, які

Таблиця 2.3

Сформованість рефлексивної культури студентів за особистісним критерієм (%)

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група (I)	Контрольна група (II)
Високий	13,37	12,32	19,37
Достатній	32,22	31,94	38,35
Первинний	35,12	34,18	29,47
Елементарний	19,29	21,56	12,81

виявили ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагненням до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованість на самопізнання.

Достатній рівень сформованості рефлексивної культури виявили 31,94 % студентів контрольної групи (I) та 38,35 % студентів контрольної групи (II), 32,22 % досліджуваних з експериментальної групи, які засвідчили середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованості на самопізнання і самоосвіту.

34,18 % майбутніх інженерів-будівельників контрольної групи (I) та 29,47 % контрольної групи (II), 35,12 % експериментальної групи знаходилися на первинному рівні сформованості рефлексивної культури за особистісним критерієм. Досліджувані виявили нижчий за середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, недооцінку своїх можливостей у професійній реалізації.

На елементарному рівні перебувало 21,56 % студентів контрольної групи (I) і 12,81 % студентів контрольної групи (II), 19,29 % студентів експериментальної групи, які виявили незадоволення обраною професією,

відсутність значущих мотивів розвитку в професійній діяльності, прагнення лише до отримання диплому.

Отримані в експериментальній і контрольній групах результати діагностування студентів-першокурсників за особистісним критерієм мають близькі за значенням кількісні показники і вказують на недостатність прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності й прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, сформованості мотиваційної спрямованості на розвиток особистісної та професійної рефлексії. Водночас результати діагностування студентів четвертого курсу (випускників бакалаврату) також засвідчують потребу цілеспрямованого впливу на формування у студентів позитивної мотиваційної спрямованості щодо ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності й розвитку особистісної та професійної рефлексії.

За результатами діагностування було визначено рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за пізнавальним критерієм. Кількісні результати подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Сформованість рефлексивної культури студентів за пізнавальним критерієм (%)

Рівні	Експериментальна Група	Контрольна група (I)	Контрольна група (II)
Високий	-	-	2,58
Достатній	-	-	15,36
Первинний	24,28	23,15	49,27
Елементарний	75,72	76,85	32,79

Як випливає з таблиці, переважна більшість студентів експериментальної та контрольної груп знаходилася на первинному (24,28 %

експериментальної та 23,15 % контрольної групи (І) та елементарному: (75,72 % експериментальна група та 76,85 % контрольна група (І)) рівнях сформованості рефлексивної культури за пізнавальним критерієм.

В обох групах не було виявлено високого та достатнього рівнів сформованості рефлексивної культури, оскільки студенти здебільшого утримувалися від відповіді на пропоновані завдання та запитання або давали неповні, неточні чи хибні відповіді. Опитувані не змогли пояснювати зміст поняття, висвітлити його структуру й ознаки, проілюструвати прикладами, добирати й аналізувати взаємозв'язки між поняттями. Більшість респондентів не визначили дефініції «рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна культура», тощо та демонстрували знання про рефлексію й рефлексивну діяльність на рівні уявлень, виявляли труднощі щодо практичного застосування понять. Така ситуація недостатньої обізнаності студентів із згаданими дефініціями, з нашого погляду, виникла і через недостатнє звернення до вивчення й розгляду проблем рефлексії та рефлексивної діяльності на етапі шкільного навчання.

Наведемо приклади відповідей студентів.

Богдан Д.: «Рефлексія – це людська здібність».

Петро К.: «Професійна рефлексія – це вид професійної діяльності».

Олена П.: «Рефлексивні вміння – це розумові вміння людини».

Сергій П.: «Рефлексивна культура інженера-будівельника – це спосіб професійної взаємодії».

Результати за пізнавальним критерієм випускників бакалаврату також засвідчили переважання елементарного і первинного рівнів сформованості рефлексивної культури (відповідно 32,79 % та 49,27 % студентів). Респонденти демонстрували відтворення змісту, ознак і обсягу понять на рівні окремих уявлень, істотні труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять.

Достатній рівень діагностовано у 15,36 % студентів-випускників, які продемонстрували ситуативні й розрізнені знання про сутнісні характеристики вказаних понять, давали неповні або стислі відповіді. Респонденти недостатньо повно й глибоко розкривали зміст понять та добирали їх ознаки, припускалися окремих неточностей в їх тлумаченні й розумінні принципів засад їх практичного застосування.

Високого рівня за пізнавальним критерієм досягло 2,58 % досліджуваних студентів-випускників, які дали вичерпні, правильні й розгорнуті відповіді, що характеризувалися узагальненістю та системністю. Опитувані виявили повноту засвоєння змісту і обсягу понять, висвітлення його характерних ознак. Змогли проілюструвати прикладами розуміння зв'язків між поняттями.

У цілому отримані результати за пізнавальним критерієм засвідчили недостатнє оволодіння майбутніми інженерами когнітивною складовою рефлексивної культури, що зумовлює необхідність формування теоретичних знань про рефлексія, професійну рефлексію та рефлексивну культуру інженерів-будівельників у ході фахової підготовки.

За результатами діагностування було визначено рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за діяльнісним критерієм. Кількісні результати подано в таблиці 2.5.

Як ілюструє таблиця 2.5, студенти-першокурсники здебільшого перебували на елементарному: 40,46 % – експериментальна група, 39,9 % – контрольна група (І) та первинному рівнях: 47,29 % – експериментальна група, 49,23 % – контрольна група (І) сформованості рефлексивної культури за діяльнісним критерієм. Ці респонденти засвідчили нижчий за середній та низький рівень сформованості рефлексивних умінь і розвитку онтогенетичної рефлексії, недостатність рефлексії минулого досвіду та залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, нездатність до подолання професійних криз і деформацій.

Сформованість рефлексивної культури студентів за діяльнісним критерієм (%)

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група (I)	Контрольна група (II)
Оптимальний	-	-	4,47
Достатній	12,25	10,87	14,67
Первинний	47,29	49,23	59,27
Елементарний	40,46	39,9	21,59

Достатній рівень за діяльнісним критерієм діагностовано лише у 12,25 % студентів експериментальної групи та 10,87 % студентів контрольної групи (I), для яких властивим був середній рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

У контрольній групі (II) студентів четвертого курсу високого рівня сформованості рефлексивної культури за діяльнісним критерієм досягли лише 4,47 % студентів, які виявили високий рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії, вияв здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

На достатньому рівні перебувало 14,67 % майбутніх інженерів-будівельників з цієї групи, які засвідчили середній ступінь вияву сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

Здебільшого студенти перебували на первинному (59,27 %) та елементарному (21,59 %) рівнях сформованості рефлексивної культури за діяльнісними критерієм та демонстрували низький і нижчий за середній рівень сформованості рефлексивних умінь і розвиток онтогенетичної рефлексії, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатній потенціал для подолання професійних криз і деформацій.

Отримані результати за діялісним критерієм вказують на необхідність звернення у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників до формування рефлексивних умінь і включення студентів у рефлексивну діяльність.

Результати діагностики окремих критеріїв, згідно з розробленою програмою дослідження, дозволили визначити загальний рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Загальні кількісні результати вихідних рівнів сформованості рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників відображено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Сформованість рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників на констатувальному етапі експерименту (%)

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група (I)	Контрольна група (II)
Високий	4,46	4,10	8,80
Достатній	14,82	14,27	22,79
Первинний	35,57	35,52	46,10
Елементарний	45,15	46,11	22,39

Загальні підсумки констатувального етапу експерименту, що відобразили актуальний стан сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників засвідчили, що переважна більшість

досліджуваних експериментальної і контрольної групи перебували на первинному (35,57 % студентів експериментальної та 35,52 % студентів контрольної групи (I)) та елементарному (45,15 % студентів експериментальної та 46,11 % студентів контрольної групи (I)) рівнях сформованості досліджуваного явища.

Респонденти у цілому виявили низький та нижчий за середній рівень прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності та прагнення до здобуття нових професійних знань й розвитку професійно важливих якостей, прагнення лише до отримання диплому та відсутність значущих мотивів розвитку у професійній діяльності; відсутність теоретичних знань про феномен рефлексії, професійної рефлексії, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність інженера-будівельника; нижчий за середній та низький рівень сформованості рефлексивних умінь, низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатній потенціал для подолання професійних криз та деформацій.

Домінування елементарного (22,39 %) і первинного (46,10 %) рівнів сформованості рефлексивної культури засвідчили й студенти контрольної групи (II) - випускники бакалаврату. Досліджувані виявили низький та нижчий за середній рівень прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності та прагнення до здобуття нових професійних знань й розвитку професійно важливих якостей, прагнення лише до отримання диплому та втрату інтересу до професійної діяльності інженера-будівельника; сформованість знань про феномен рефлексії, професійної рефлексії, рефлексивної культури та рефлексивної діяльності інженера-будівельника на рівні уявлень; нижчий за середній та низький рівень сформованості рефлексивних умінь, низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатній потенціал для подолання професійних криз і деформацій.

На достатньому рівні сформованості рефлексивної культури виявлено 14,82 % студентів експериментальної та 14,27 % студентів контрольної групи (I), для яких був властивий середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованості на самопізнання і самоосвіту; достатня обізнаність на теоретичному рівні із знаннями про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність інженера-будівельника; середній рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз та деформацій.

У контрольній групі (II) виявлено 22,79 % студентів, які перебували на достатньому рівні сформованості рефлексивної культури, які засвідчили оволодіння теоретичними знаннями про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність фахівця, водночас виявили недостатньо повне й точне або фрагментарне розкриття змісту понять, середній ступінь сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

Високий рівень сформованості рефлексивної культури засвідчили лише 4,46 % досліджуваних експериментальної групи та 4,10 % - контрольної групи (I). Такі студенти виявили ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованість на самопізнання; обізнаність на теоретичному рівні із знаннями про рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність інженера-будівельника; високий рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії, здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення.

Високий рівень сформованості рефлексивної культури нами виявлено лише у 8,80 % студентів контрольної групи (II), які продемонстрували теоретичні знання про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну діяльність фахівця, засвоєння змісту і обсягу понять, розуміння зв'язків між поняттями. Дослідження засвідчило, що студенти не схильні вдаватися до рефлексії та входити в рефлексивну позицію, що перешкоджає ефективності навчальної та професійної діяльності, а відповідно професійно-особистісному саморозвитку. Однак прагнення до саморозвитку дозволило припустити про наявність у респондентів потенційних можливостей для розвитку рефлексії та актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи з формування рефлексивної культури студентів. Такий стан недостатньої сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників убачаємо через недостатньою розробленістю змістово-організаційних засад формування рефлексивної культури майбутніх фахівців.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило з'ясувати стан сформованості та особливості формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників, які виявляються в тому, що:

– результати анкетування інженерів-будівельників засвідчують, з одного боку, необізнаність сучасних фахівців щодо переваг, які надає сформована рефлексивна культура для професійного розвитку, а з іншого демонструють потреби здійснення самоаналізу професійних дій і результатів з метою подальшого професійно-особистісного самовдосконалення й оволодіння професійною майстерністю;

– переважна більшість студентів-початківців, так і студентів-випускників бакалаврату, виявили первинний (35,57 % – експериментальної групи; 35,52 % – контрольної групи (I); 46,10 % – контрольної групи (II)) та елементарний рівні (45,15% – експериментальної групи; 46,11 % – контрольної групи (I); 22,39 % – контрольної групи (II)) сформованості рефлексивної культури;

– в умовах фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у ВНЗ формування рефлексивної культури відбувається здебільшого стихійно, відсутнє організаційно-методичне забезпечення цього процесу та використання потенціалу навчальної і виробничої практики, позааудиторної роботи й неформального навчання, а професійно-особистісний розвиток студентів відбувається без опори на рефлексію та включення у рефлексивну діяльність.

Відтак, отримані результати засвідчують недостатню сформованість рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників в умовах традиційного навчання та підтверджують потребу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, що дозволяє перейти до обґрунтування педагогічних умов та розробки експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

2.3. Обґрунтування педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки

Здійснені теоретичні пошуки та вивчення практики професійної підготовки майбутніх фахівців технічних ВНЗ засвідчує необхідність обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної культури у професійній підготовці майбутніх інженерів-будівельників.

При обґрунтуванні педагогічних умов формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників ми виходили із співвідношення понять «діяльність – особистість», при цьому фахова підготовка розглядалася нами не як жорстко детермінована система, а як простір для прояву й розвитку індивідуальності та творчих можливостей у процесі професійного становлення особистості. Саме такий підхід зорієнтований на усвідомлення змісту і засобів відтворення професійної

діяльності крізь призму усвідомлення себе в цій позиції, оцінкою власної ефективності й відповідальності за свої рішення, а розвиток рефлексії та рефлексивної культури визначає дослідницьку позицію майбутніх фахівців щодо власної професійної діяльності, їхню здатність до професійного саморозвитку й розширення власних можливостей і сфер їх реалізації у становленні індивідуального стилю діяльності.

Здійснений теоретичний аналіз фахової літератури засвідчив відсутність однозначного трактування поняття «педагогічної умови». Тлумачення педагогічних умов переважно розкриваються дослідниками через вживання понять «обставина», «чинник», «вимога», «вплив», «передумова», «середовище» тощо, які впливають на розвиток певних педагогічних явищ, процесів чи систем. Здебільшого умови розглядають із позицій системного підходу як сукупність змінних об'єктивних і суб'єктивних чинників, об'єктів, процесів, відношень, необхідних для виникнення, існування або зміни явища, що досліджується [166; 236].

У «Педагогічному словнику» «педагогічна умова» тлумачиться як певна обставина чи обстановка, що впливає на формування й розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [152, с. 97]. Однак у визначенні не вказано, які це обставини, не уточнено залежність від них перебігу педагогічного процесу.

Близькими за значеннями, але не тотожними є поняття причини й чинника. З позицій філософії, відношення між означеними поняттями прослідковується в тому, що причина є явищем, яке викликає інші явища й відрізняється від умови неминучістю впливу; чинник є явищем, що існує об'єктивно й визначає вибір способу дій дослідника та взаємодіє з іншим чинником у процесі розвитку цілого. Натомість умова є середовищем, яке створюється дослідником штучно й уможливорює наявність та розвиток об'єкта пізнання, але не спричиняє його [16; 65; 177]. У такому контексті педагогічні умови постають як система певних форм, методів, матеріальних

умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені й необхідні для досягнення педагогічних цілей.

У науковому розгляді склалися різні підходи до класифікації педагогічних умов. У загальному вигляді педагогічні умови поділяються на зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) як компоненти цілісної педагогічної системи, що містить сукупність внутрішніх (сприяють особистісному розвитку суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (забезпечують реалізацію змістово-процесуального аспекту системи) елементів, призначених задля її ефективного функціонування [79; 144]. Згідно з К. Касярум, педагогічні умови трактуються як система обставин, засобів і заходів педагогічного процесу, що сприяють ефективній підготовці майбутніх фахівців та класифіковані на психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні й організаційні [87].

Узагальнення дефініцій «педагогічні умови» дозволяє обґрунтувати розуміння власної позиції щодо сутності поняття. Педагогічні умови постають як необхідні та достатні складові педагогічної системи, сукупність різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) обставин і чинників, що відображають потенціал освітнього та матеріально-просторового середовища для забезпечення результативності й ефективності перебігу навчально-виховного процесу й освітнього розвитку його суб'єктів.

Аналіз досліджень, присвячених проблемі формування рефлексії та рефлексивної культури студентів, засвідчує відсутність універсальності й однотайності, наявність різнобічних і різнопланових поглядів науковців щодо визначення й обґрунтування кількості та відповідного змісту педагогічних умов. Водночас висуваються вимоги до виокремлення та формулювання педагогічних умов, як-от: врахування специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців, системність, структурованість, взаємозалежність [10].

Здійснений аналіз проблеми формування рефлексії та рефлексивної культури (Г. Бізяєва, І. Зимняя, А. Карпов, М. Карнелович, Л. Куєва, М. Марусинець, Л. Мітіна, К. Павелків, Е. Піскунова, В. Семиченко,

І. Семенов, В. Степанов, І. Стеценко, Г. Щедровицький та ін.), дослідження практики професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників, специфіки і можливостей педагогічного процесу у вищій школі та суперечностей (між об'єктивними вимогами практики до професійно-особистісних якостей фахівця інженерної галузі та відсутністю цілісної програми його фахового становлення на рефлексивних засадах з урахування здобутків рефлексивної педагогіки; зростаючими вимогами до компетентності майбутніх інженерів-будівельників та існуючою практикою підготовки без урахування завдань цілеспрямованого розвитку професійної рефлексії та рефлексивної культури; модернізацією навчального процесу та відсутністю науково-методичного забезпечення формування рефлексивної культури студентів технічних ВНЗ), що існують у підготовці фахівців інженерної галузі в системі вищої освіти, слугували підґрунтям для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Педагогічними умовами формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників виступили:

- наступність і поетапність формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки студентів;
- навчально-методичне забезпечення формування у майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь;
- створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання задля залучення студентів до рефлексивної діяльності.

Обґрунтованість і доцільність виокремлення першої педагогічної умови, полягає в тому, що ефективним напрямом удосконалення професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів є керований вплив на формування професійно-особистісної рефлексії та освоєння рефлексивної позиції в розв'язанні професійних завдань. Саме рефлексія

дозволяє виявити і подолати суперечності, що виникають між набутим професійним досвідом, між бажаним і можливим у професійному розвитку та саморозвитку, завдяки чому відбувається формування складових професійної культури та підготовленості до професійної діяльності.

Сучасні підходи до змістово-організаційних засад фахової підготовки зумовлюють цілеспрямоване формування рефлексивної культури студентів, збереження наступності та запезпечення поступального впливу на активізацію мотивації до рефлексії як необхідної умови ефективності майбутньої професійної діяльності, оволодіння рефлексивними знаннями й уміньми, закріплення рефлексивної позиції через включення студентів у різні види навчально-професійної діяльності, усвідомлення ними професійних можливостей і здібностей, потреб у постійному самовдосконаленні.

Наступність і поетапність формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників забезпечується через послідовне залучення студентів до таких видів діяльності: навчальної (з опорою на майбутню професійну діяльність, що об'єднує відповідний обсяг предметів професійно-орієнтованого циклу) та позааудиторної діяльності, самостійної дослідницької роботи й самоосвіти, навчально-виробничої практики та визначає організаційно-методичні засади формування рефлексивної культури студентів. Збереження й відповідність поетапності з урахуванням взаємозв'язків між ними забезпечує цілісність, доцільність й послідовність переходу на кожен наступний рівень сформованості означеного феномена, а кожен попередній етап слугує своєрідною підвалиною для наступного.

Реалізація другої педагогічної умови – навчально-методичне забезпечення формування у майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь, – пов'язана з необхідністю навчально-методичного забезпечення формування у студентів знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь у процесі фахової підготовки

майбутніх інженерів-будівельників. Наукові підходи до визначення змістово-організаційних засад формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників як складової фахової підготовки студентів ґрунтувалися на загальнодидактичних уявленнях про зміст і завдання вищої інженерної освіти (В. Андронов, Г. Атанов, С. Дичківський, Г. Єльнікова, О. Коваленко, М. Лазарєв, Е. Лузик, Ю. Нагірний, В. Ройлян, О. Романовський, А. Шевченко, П. Яковишин та ін.), концепціях проблемного (В. Давидов, Г. Дусавицький, Л. Занков, В. Кудрявцев, А. Маркова, Н. Тализіна, А. Фурман та ін.), контекстного (С. Архангельський, Т. Бондаренко, О. Вербицький, Н. Платонова та ін.) та рефлексивного навчання (Я. Бугерко, Г. Бізяєва, М. Карнелович, А. Карпов, Ю. Кушнерьова, С. Семенов, І. Степанов, І. Стеценко та ін.).

Відзначимо, що рефлексивне навчання є інноваційним доробком у теорії і практиці професійного навчання, оскільки до його вивчення науковці звернулися нещодавно. Переважно змістово-організаційні засади рефлексивного навчання висвітлено у дослідженнях професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів різного фаху (І. Ладенко, В. Лекторський, М. Марусинець, К. Павелків, Є. Піскунова, В. Сластьонін, О. Шиян та ін.).

У теоретичних позиціях рефлексивного навчання розкривається філософія активного поєднання логічної виваженості та емоційної насиченості, відкриття смислів та розвитку дослідницької позиції студентів (Г. Бізяєва, В. Гордієнко, В. Єлисеєв, І. Лефевр, К. Павелків, С. Пеняєва, В. Раскалінос, Г. Щедровицький та ін.), що досягається у ході навчальної діяльності завдяки створенню інтеракції рефлексивного типу. У зв'язку з цим рефлексивне навчання розглядатимемо як спеціально організований процес, що стимулює активність відкриттів, обдумування й аналізу ходу та результатів пізнання, розвиток дослідницької позиції та відповідального ставлення студентів до навчання.

Поширеними прийомами входження студентів у рефлексивну позицію до навчальної і професійної діяльності та себе як її суб'єкта (Г. Бізяєва,

Т. Бондаренко, М. Карнелович, К. Павелків та ін.) виступають: розвиток здатності до рефлексивної децентрації (уміння бачити себе з боку) й формування настанов до активного професійно-особистісного самоаналізу, що забезпечується завдяки веденню щоденників і складання опорних програм спостереження у навчальних та професійно-значущих ситуаціях з подальшим їх аналізом. Відтак, пошукова активність майбутніх інженерів-будівельників розвивається завдяки освоєнню самоаналізу навчально-професійної діяльності, міри її сформованості та активізації внутрішніх ресурсів для самовдосконалення.

Продуктивною у вирішенні завдань дослідження постає концепція спільної навчальної взаємодії (В. Давидов, П. Гальперін, Л. Занков, В. Ляудіс, А. Маркова, Н. Тализіна та ін.), яка зміщує акценти навчальної взаємодії з когнітивної парадигми (засвоєння предметно-дисциплінарного знання) в інтерактивну площину. У цьому зв'язку, ефективність навчання як діяльності, спрямованої на самозміну, саморозвиток узалежнюється від міжособистісної взаємодії та співробітництва учасників навчального процесу. Зауважимо, що категорія «знання» є багатозначною, зокрема, знання у дидактиці є тим, що повинно бути засвоєне (цілі і зміст навчання, засіб педагогічного впливу та результат дидактичного задуму). Знання не тільки формують новий погляд на світ, але й змінюють ставлення до нього, що зумовлює розвивально-перетворювальне значення знань в оволодінні засобами для більш ефективної регуляції діяльності [211]. З цим пов'язана необхідність оновлення змісту вищої освіти, відмова від пріоритетів предметного підходу до навчання, метою якого є орієнтація студентів на засвоєння змісту окремих дисциплін без особливого зв'язку їх між собою та майбутньою професійною діяльністю.

Для подолання цих недоліків оволодіння знаннями про сутність рефлексії та рефлексивної культури вибудовується на різних рівнях: процесу, способу й результатів навчально-професійної діяльності у поєднанні з усвідомленням самозмін: щодо своїх дій (інтелектуальна рефлексія), самого себе (особистісна рефлексія), взаємодії з іншими (комунікативна рефлексія)

та забезпечувалося завдяки становленню рефлексивної позиції та формулювання рефлексивних запитань залежно від цілей рефлексії (поточна, підсумкова, ретроспективна тощо).

Рефлексивні процеси, як невід'ємні складові теоретичного мислення, включаються й стимулюються завдяки проблематизації навчальних ситуацій, запитань та завдань (В. Анісімов, Г. Бізяєва, А. Карпов, К. Павелків та ін.), що набувають сенсу цікавих пізнавальних задач, які забезпечують формування фахових знань і вмінь, розвиток професійно-особистісних якостей студентів. При цьому засобами проблематизації виступають: попереднє ознайомлення студентів зі змістом й завданнями курсу, пропонованими навчальними матеріалами, що включають блоки для осмислення й засвоєння прочитаного; представленими можливостями здобуття знань і вмінь задля використання їх у навчально-професійній діяльності; формами і методами навчальної, самостійної і позааудиторної роботи, критеріями щодо вибору стратегії і тактики навчання; особливостями і формами контролю та самоконтролю.

Проблематизація навчальних ситуацій та завдань відбувається завдяки добору альтернативних способів представлення інформації й опису ситуацій, формулювання проблем і складання навчальних завдань. Рефлексивна позиція студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності виявляється: у здатності до самоспостереження в ході її здійснення з метою самоконтролю і подальшої корекції; спрямованості на самопізнання своїх можливостей і здібностей та порівняння їх з вимогами діяльності; здатності до самоаналізу власних результатів та змін, зіставлення їх з еталонними уявленнями про навчально-професійну діяльність.

У психолого-педагогічних джерелах відсутній загальноприйнятий підхід до визначення поняття «рефлексивні вміння», які є одним із складників рефлексивної культури фахівця. У загальному сенсі рефлексивні вміння трактуються як чинник професійно-особистісного становлення особистості та компонент у структурі професійної діяльності, що

забезпечують своєчасну корекцію дій та професійне самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції [83; 124; 128; 211]. У дефініціях науковці зосереджуються на розкритті вагомих ознак та характеристик рефлексивних умінь. Зокрема: рефлексивні вміння забезпечують досягнення поставленої мети діяльності у змінних (складних і невизначених) умовах її перебігу, які групуються відповідно певного типу рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, кооперативної) та виду діяльності (навчальної, професійної, ігрової тощо) [63]; володіють властивістю перенесення, що забезпечує розвиток професійної діяльності та відповідних її цілей, способів й результатів діяльності [57].

У зв'язку з цим у ході навчально-методичного забезпечення формування рефлексивних умінь як складника рефлексивної культури враховувалося усвідомлення студентами: засобів та особливостей власної розумової діяльності, осмислення причин неуспішності дій та діяльності згідно мети та реально досягнутих результатів; особливостей аналізу наявних знань та умінь щодо невідповідності до нових умов.

Аргументуємо третю педагогічну умову, що стосується розгляду освітнього середовища ВНЗ як педагогічного феномена. У загальному вигляді освітнє середовище ВНЗ є підсистемою соціокультурного середовища, в якому відбуваються процеси навчання, розвитку та соціалізації студентів. Науковці (М. Марусинець, В. Єлисеєв, Н. Недвига, В. Сласьонін та ін.) у вивченні освітнього середовища ВНЗ здебільшого звертаються до об'єктивної ситуації професійного навчання та виокремлення сукупності взаємозв'язаних умов – спонтанних і тих, що створюються цілеспрямовано (просторово-часових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних тощо).

Поняття «рефлексивне освітнє середовище» увійшло до активного термінологічного вжитку педагогічної науки нещодавно. Рефлексивне освітнє середовище, як переконують автори проаналізованих праць, постає як: система умов розвитку особистості, що відкриває перед нею можливість

самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів та сприяє виникненню потреби в рефлексії (Г. Бізяєва, Г. Єрмакова); сукупність зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, за якими здійснюється активне формування культури професійної діяльності, тобто виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту та методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як про особистість і професіонала (Л. Ільязова, Л. Соколова); багаторівнева педагогічно організована система умов і можливостей, що сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності (В. Желанова); сукупність смислових, організаційних і змістовних чинників, завдяки яким стає можливим процес переосмислення власного досвіду (Л. Міщик).

Як бачимо, у трактуванні поняття «рефлексивне середовище» науковці звертаються до таких його визначальних характеристик, як системність, організованість, керованість задля забезпечення зовнішніх і внутрішніх умов для задоволення потреб у рефлексії та самодослідженні й переосмисленні власного досвіду, розвитку рефлексивних механізмів особистості.

У дослідженні рефлексивне середовище освітнього процесу розглядається як педагогічно організована система, що забезпечує ефективність процесу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (оволодіння рефлексивними знаннями та вміннями, освоєння рефлексивної позиції, активізації мотиваційних настанов на самодослідження та професійно-особистісний саморозвиток).

Реалізація третьої педагогічної умови передбачає вияв можливостей потенціалу середовища ВНЗ (формального навчання, позааудиторної й самостійної роботи, неформальної складової підготовки майбутніх інженерів-будівельників) у виборі змісту й методів впливу на студентів як джерела професійно-особистісного досвіду, а також методів оцінки, контролю й корекції результатів щодо формування рефлексивної культури студентів у

фаховій підготовці.

Привертає увагу до ключового значення рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців Л. Гімпель, яка розкриває рефлексивну функцію викладачів як наставників і фасилітаторів у допомозі студентам у сходженні до вищих рівнів фахового розвитку, а надалі – до саморозвитку, професійного самовдосконалення. Авторка вбачає виконання такої функції саме через створення рефлексивного середовища навчання, виховання і розвитку студентів, що досягається завдяки: використанню комунікативних, інтерактивних, розвивальних та сенситивних тренінгів з розвитку рефлексивних здібностей студентів; застосовуванню інтерактивних технологій у формі дискусій, дебатів, імітаційних ігор; демонструванню особистого прикладу викладачів ВНЗ як фахівців, які володіють методикою організації й управління рефлексивним аналізом [41].

Науковці (І. Бех, І. Зязюн, І. Демченко та ін.) обґрунтовують необхідність створення психоемоційного комфорту та ситуацій успіху в освітньому середовищі ВНЗ. Завдяки цьому навчання та пізнавальна діяльність студентів сповнюються переживанням радості, задоволення від здобутків, що, у свою чергу, стимулює пізнавальну діяльність та слугує підвищенню самооцінки й самоповаги, вивільненню особистісних ресурсів та прихованих можливостей, розвитку творчого потенціалу. Ситуації успіху сприяють виникненню позитивних емоційних переживань та задоволення від здобутих результатів, які збігаються з очікуваннями або перевершують їх. Постійне включення у ситуації успіху стимулює мотивацію діяльності, зміни самооцінки й самоповаги. Переживання успіху надихає та залишає позитивне емоційне враження, стимулює прагнення стати кращим, змінюючи ставлення до майбутньої професії й свого місця в ній.

У педагогічному вимірі, ситуація успіху постає як педагогічно організоване поєднання умов, заснованих на співтворчості й толерантності в діалоговому спілкуванні та взаємодії педагога і студентів, за яких створюється можливість емоційно комфортного досягнення позитивних результатів

діяльності кожного студента та студентської групи в цілому. При цьому, ситуація виступає як поєднання відповідних умов, які забезпечують успіх, а успіх є результатом такої ситуації. Ситуації успіху забезпечують становлення й розвитк рефлексивної самостійності та відчуття власного «Я», що дозволяє ставити перед собою розумні домагання, адекватні до об'єктивних вимог та власних сил і можливостей.

Сучасні дослідники (Н. Василенко, Е. Гусейнова, Ю. Лук'янова, Н. Мартинова, С. Овчаренко, Н. Павлик, Н. Сулаєва, О. Шапочкіна, О. Шевченко та ін.) звертаються до розкриття можливостей неформального компонента професійної підготовки студентів, що поглиблює результати професійної підготовки та інтегрує професійно-особистісний вектори розвитку молодой людини. Неформальна освіта постає як забезпечення організованої поза межами формальної освіти додаткової навчально-виховної діяльності майбутніх фахівців, спрямованої на задоволення соціокультурних і освітніх потреб та інтересів студентської молоді, змістовне наповнення студентського дозвілля. До особливостей неформальної освіти належить добровільність і творча діяльність особистості, наявність партнерської взаємодії суб'єктів навчання, додатковий ресурс професійного самовизначення й саморозвитку.

Звернення до неформальної освіти у формуванні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, пов'язане з тим, що рефлексивні знання та уміння не виступають предметом спеціального вивчення в ході фахової підготовки студентів технічних ВНЗ. Використання неформального компонента як складової освітнього рефлексивного середовища фахової підготовки у ході реалізації третьої педагогічної умови дозволяє розширити можливості змістово-організаційного забезпечення педагогічного супроводу формування рефлексивної культури студентів та сприяє досягненню успіху в оволодінні теоретико-практичними основами рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Обґрунтовані педагогічні умови виступили складовою експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню проблем професійної підготовки майбутніх інженерів (О. Завалевська, О. Ігнатюк, М. Канівець, Т. Картель, С. Кирилащук, Н. Недвига, Н. Немцова, Л. Щербатюк та ін.), ілюструє зростання інтересу дослідників до потенціалу моделювання. У загальному розумінні модель (лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) є певним умовним або уявним образом об'єкта, відтворенням і заміником його оригіналу, що відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу).

У словникових джерелах поняття «модель» визначається, як: зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [220, с. 433]; зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; тип, марка конструкції; зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для здобуття нових знань про об'єкт; те, що є матеріалом, натурою для художнього відтворення; зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі; уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник»; конструкція, структура, зразок, за яким побудована певна одиниця мови з одиниць нижчого рівня; система математичних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються [33, с. 776].

З філософських позицій, «модель» позначає «певну реально існуючу або уявну систему, яка заміщає та відображає в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, що знаходиться у співвідношенні схожості, подібності, завдяки чому вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про оригінал» [223, с. 25].

На переконання науковців, модель є системним явищем, що відображає суттєві властивості й відносини оригіналу, а також змінює його та поряд з вивченням оригіналу забезпечує новою інформацією про нього [196]; модель є «операціоналізацією» ідеалу, її конфронтацією з дійсністю, перетворення в реальну мету, виступає не тільки відображенням певного стану справ, але й передбачуваною формою діяльності, репрезентацією майбутньої практики і засвоєних видів діяльності [188, с. 63]. Водночас модель є певною структурою, що відображає внутрішні відносини та зв'язки між її компонентами [95]. Провідними функціями моделі, згідно з В. Штоффом, є проміжна, яка пов'язує теоретичне мислення й об'єктивну дійсність, та евристична, що відкриває шлях для подальшого дослідження об'єкта [253]. Відтак, є підстави стверджувати, що будь-яка модель слугує засобом пізнання, проте істинність чи хибність моделі засвідчує практика.

У педагогічному моделюванні найбільш представлені структурно-функціональні моделі, у яких об'єкт постає як цілісна система, що обіймає низку складових (компоненти, блоки, елементи, підсистеми, тощо), взаємозв'язані структурними відносинами підпорядкованості, логічної та часової послідовності розв'язання окремих завдань. Різні рівні системно-структурних проявів дозволяють здійснити розподіл складної проблеми на дрібніші, які підлягають опису та аналізу. Згідно з Н. Ничкало, у педагогічному моделюванні потрібно зважати на єдність мети, завдань, функцій, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем [139; 140].

В основу класифікації моделей покладено особливості взаємозалежності оригіналу і моделі, глибина аналогії та форма репрезентування. Згідно чого, розрізняються матеріальні (предметні) та ідеальні (інформаційні) моделі. Предметні моделі відтворюють геометричні, фізичні й інші властивості об'єктів у матеріальній формі, а інформаційні моделі - об'єкти й процеси в образній або знаковій формі. Із гносеологічних позицій моделі поділяються на: предметно-подібні (речові, об'єктивні) і символічні (знакові, математичні);

об'єктивні (коли схожість встановлюється між об'єктом-моделлю і об'єктом-прототипом) і діяльнісні (якщо схожість встановлюється між видами діяльності, до яких включено модель і прототип). Також моделі класифікуються за: природою змодельованих явищ (соціальні, психологічні, фізіологічні, біологічні, молекулярні); завданнями моделювання (евристичні, прогностичні); ступенем точності (наближені, точні, ймовірні, достовірні); обсягом відображених у моделі властивостей прототипу (повні, неповні); глибиною аналогії між прототипом і моделлю (знакові, речові); відтворювальними властивостями прототипу (структурні, функціональні, інформаційні, системні) [231, с. 482].

Отже, науковий метод моделювання забезпечує системність і цілісність у вивченні та проектуванні процесів та явищ. На формальному рівні модель репрезентує та відтворює певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або систему ідеалізованих об'єктів і структур, а також повноту взаємозв'язків між ними. У розробці й проектуванні моделей враховується необхідність забезпечення їх результативності завдяки успішності функціонування окремих елементів. У дослідницькому контексті провідною властивістю моделі є змога апробації та експериментування з нею задля глибшого пізнання властивостей об'єктів і процесів й перевірки гіпотез з метою подальшого впровадження у практику.

До поширеного термінологічного кола педагогічної науки увійшли поняття: «педагогічна модель», «модель освіти», «модель фахівця», «модель професійної підготовки», «модель професійно-педагогічної підготовки», «структурно-функціональна модель» тощо, що співвідносяться з такими об'єктами, як-от: освітній процес, освітнє середовище, суб'єкти навчально-виховного процесу, технології, методи й засоби навчання тощо.

У словникових джерелах поняття «моделі освіти» тлумачиться як: сформовані засобами знакових систем мисленнєві аналоги (логічні), конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти [260, с. 75]; освітня система з різними підходами до

навчально-виховного процесу, через диспасивність (нелінійність, нерівноважність, відкритість) якої не може існувати певного взірця моделі [90, с. 400]. Саме тому модель освіти набуває варіативності: традиційна (класична), розвивальна, дистанційна, феноменологічна, інклюзивна, інституційна тощо.

Крім того, набули поширення концептуальні конструкції, що охоплюють опис структури, видів і сфер професійної діяльності, професійних завдань і функцій, професійно-особистісних якостей та властивостей як узагальнених характеристик суб'єктів праці певної галузі та втілилися в моделях фахівця. Так, згідно з В. Корнешук, модель фахівця є описовим аналогом, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ фахівця певного профілю [93, с. 16].

У наукових джерелах модель професійної підготовки розглядається як: система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст та організацію навчання фахівця, що забезпечує їх реалізацію [260, с. 78]; сукупність цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання, що взаємодіють між собою та забезпечують найдоцільніший шлях досягнення поставленої мети та виконання відповідних завдань [3, с. 61]; комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, які забезпечують формування у студентів особистісних якостей, знань та вмінь для виконання професійних функцій [36, с. 85].

Загалом у наведених дефініціях щодо педагогічної моделі відображаються авторські уявлення та бачення про цілісність педагогічного процесу. Простежується спільність щодо цільових орієнтирів аналізу і прогнозування освітніх явищ, оскільки навчально-виховний процес за своєю сутністю проєктивний, а моделювання здійснюється на всіх етапах його перебігу. Моделювання процесу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці є доцільним, оскільки постає в якості об'єкта і засобу педагогічного експерименту.

Згідно здійсненого теоретичного аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел, процедура моделювання включала:

- структурування, тобто виділення базових складових моделі;
- композицію - представлення загальної структурної схеми;
- регламентацію - проектування скеровуючих впливів.

Отже, модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників виступає як цілісна система взаємопов'язаних структурних компонентів, підпорядкованих меті й завданням якісної підготовки студентів з метою формування рефлексивної культури. Розробка моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці передбачала: постановку цілей, підбір методів і умов для їх досягнення; цільовідповідні зміни в організації педагогічного процесу та інтеграцію спеціальних знань; апробацію та упровадження діагностичного інструментарію з вивчення рівня сформованості рефлексивної культури студентів.

Зважаючи на позитивні напрацювання в проаналізованих дослідженнях (Г. Бізяєва, Т. Бондаренко, Г. Дегтяр, М. Карнелович, М. Марусинець, К. Павелків, В. Раскалінос, Куєва Давіла та ін.) було розроблено модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці, що обіймає чотири блоки, кожен із яких містить відповідні взаємопов'язані елементи.

Перший блок моделі – цільовий, другий – базується на педагогічних умовах формування рефлексивної культури; третій – процесуальний, що включає етапи та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов; четвертий – результативний (критерії та рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників). У наочно-схематичному варіанті це відображено на рис 2.1.

Цілком очевидно, що запропонована модель не охоплює всієї повноти педагогічної системи в ідеалізованому варіанті, а лише слугує аналогом для оновлення й удосконалення фахової підготовки майбутніх інженерів-

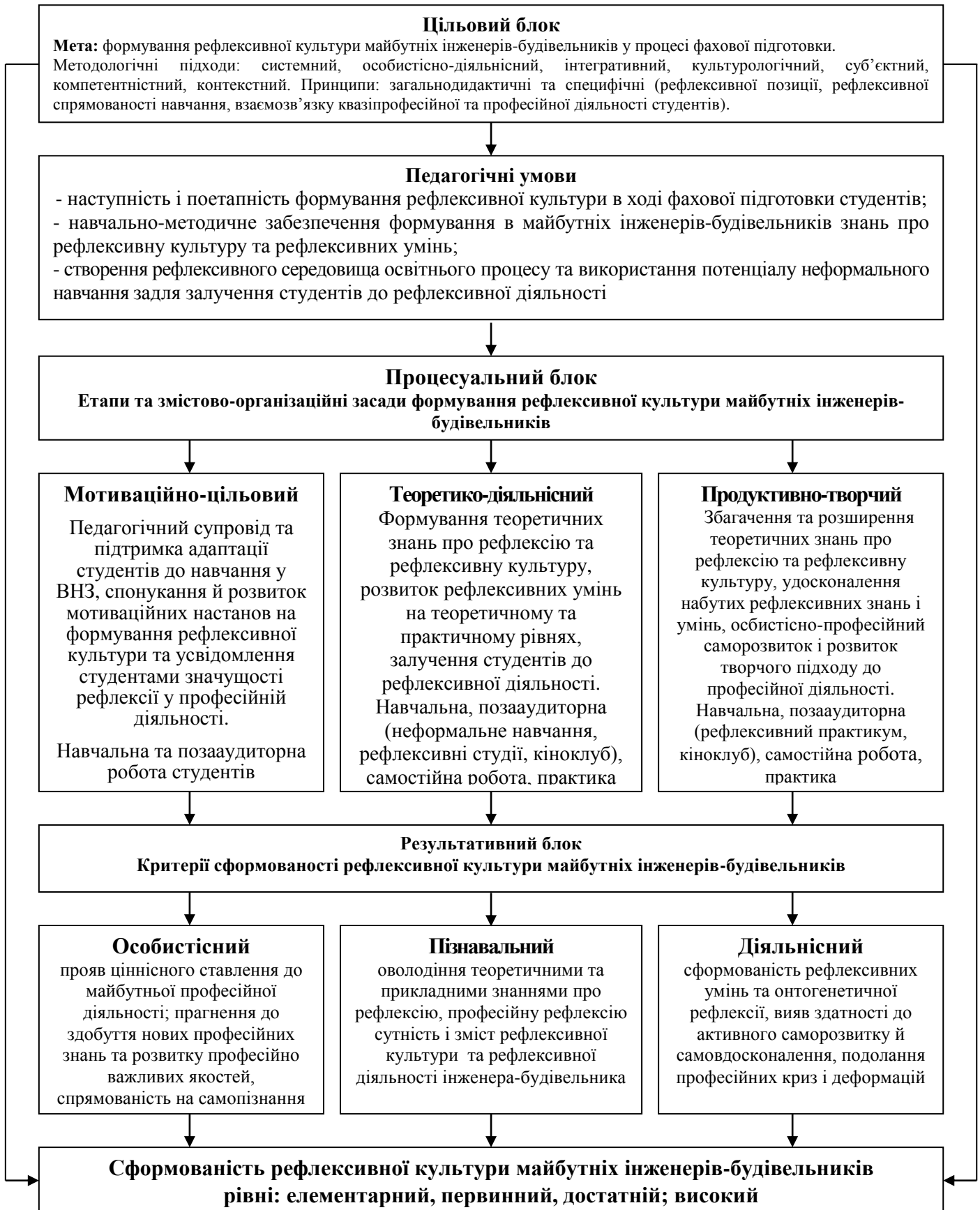


Рис 2.1. Модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки

будівельників з урахуванням рефлексивного складника. У зв'язку з чим немає потреби відображати такі елементи, як Державний стандарт професійної підготовки, кваліфікаційна характеристика фахівця, освітнє середовище, суб'єкти й об'єкти педагогічного процесу, професорсько-викладацький склад тощо.

Звернемося до більш докладної характеристики кожного з конструктивних блоків моделі.

Цільовий блок зорієнтований на формування рефлексивної культури як складової фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників, що є співвідносним актуальному соціальному замовленню суспільства на підготовку компетентних й конкурентноспроможних фахівців інженерно-будівельної галузі, готових до якісного виконання функцій професійної діяльності, здатних до професійної самоосвіти й саморозвитку впродовж життя. Фахова підготовка як динамічне явище, детермінована багатьма внутрішніми і зовнішніми чинниками, що забезпечує цілісну єдність наукового і практичного компонентів у структурі вищої освіти. Згідно чого значущими виступають концепції особистісного та професійного розвитку й саморозвитку протягом життя, ідеї особистісно зорієнтованої освіти і розуміння професійного становлення особистості як умови самореалізації

(К. Абульханова-Славська, В. Андрющенко, Г. Балл, І. Бех, В. Кремень, С. Максименко, Н. Ничкало та ін.). У зв'язку з цим проблему формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників будемо розглядати з погляду переорієнтації фахової підготовки та створення спеціальних педагогічних умов. Крім того, доцільність формування у майбутніх інженерів-будівельників рефлексивної культури як складової фахової компетентності очевидна, оскільки, незважаючи на високий рівень фахових знань і вмінь, кожен фахівець неминуче стикається з численними проблемами, що потребуватимуть ефективного і кваліфікованого розв'язання, а також закономірними труднощами фахового зростання.

У дослідженні фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників і побудові експериментальної моделі виходимо з того, що формування рефлексивної культури студентів ґрунтується на засадах системного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, інтегративного, культурологічного, компетентнісного, контекстного підходів.

Системний підхід (В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, І. Блауберг, В. Бондар В. Кремень, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.) як інтегруюча ідея управління процесом формування рефлексивної культури студентів забезпечує розгляд системи фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у єдності теорії і практики, цілісності і взаємозв'язку складників, професійного становлення й розвитку фахівця в комплексному виконанні завдань щодо формування його здібностей, компетентностей та особистісних якостей. Системний підхід дозволяє не тільки виконати теоретичне обґрунтування фахової підготовки та формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників як відкритої системи, але й актуалізує роль та місце кожного учасника навчально-виховної взаємодії як окремого елемента у процесі функціонування цілісної системи.

Особистісно-діяльнісний та суб'єктний підходи (І. Бех, Л. Буєва, Б. Гершунський, В. Кремень, Д. Леонтєв, В. Татенко, В. Слободчиков, Г. Щедровицький та ін.) відображають множинність і багатоаспектність природи суб'єкт-суб'єктних зв'язків і відносин у процесі фахової підготовки та діалектичну єдність процесів розвитку і саморозвитку, скеровуючи процес професійної підготовки на розвиток особистості майбутніх фахівців, набуття суб'єктивного сенсу рефлексії та формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. З позиції таких підходів середовище ВНЗ з усіма наявними у ньому ресурсами та потенціальними можливостями утворює інтерсуб'єктний простір взаємодії для розширення можливості рефлексування як головного атрибуту суб'єктності.

Діяльнісна модель фахівця реалізується в особистісно-діяльнісній моделі його підготовки, відображенні цілісного змісту професії в системі навчальних проблем, завдань та ситуацій. Завдяки цьому відбувається зміщення пріоритетів з навчаючої діяльності викладача до активізації пізнавальної діяльності студентів завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу, педагогічній підтримці, співпраці та співтворчості, що забезпечують урахування індивідуальних пізнавальних потреб студентів.

Загальною ознакою систем виступає їх інтегративний характер як результат взаємодії включених у систему компонентів, а інтеграція у фаховій освіті постає як явище об'єктивної реальності. Інтегративний підхід (М. Берулава, І. Богданова, С. Гончаренко, О. Данилюк, І. Козловська, І. Яковлев та ін.) націлений на міждисциплінарний синтез, основою якого виступає професійна діяльність фахівця, що забезпечується за допомогою внутрішньопредметних, міжпредметних і предметно-практичних зв'язків у формуванні рефлексивної культури студентів технічних ВНЗ. Водночас інтеграція є одним із чинників формування продуктивного та рефлексивного мислення, зокрема: глибини (саме інтегровані знання дають змогу глибше осягнути властивості об'єкта, явища чи процесу); гнучкості (пошук способів розв'язання проблеми ґрунтується на інтеграції різнопредметних знань і методів різних наук); стійкості (свідомий пізнавальний процес та орієнтація на раніше відомі способи дій); усвідомленості (одні знання дозволяють уточнити, зрозуміти та ввести в актив інші знання) [116].

У руслі особистісно-діялісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що актуалізує потреби формування системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння основами професійної діяльності; поєднання формування теоретичних знань з практичними потребами й ціннісними орієнтаціями студентів, пошук шляхів розширення можливостей застосування у процесі навчання набутих

теоретичних знань для розв'язання практичних завдань з поступовим переходом від інформативних до активних методів і форм навчання, за яких акценти зміщуються з навчальної діяльності на пізнавальну активність студентів. Особливість такої реалізації полягає у тому, що, з одного боку, рефлексивна культура інженера-будівельника втілюється в його професійній діяльності, з іншого – виявом рефлексивної культури є відповідним чином побудована професійна діяльність. Крім того, сформована рефлексивна культура визнана (Г. Бізяєва, В. Єлисеєв, А. Карпов, К. Павелків та ін.) визначальним показником успішності професійної діяльності і тісно пов'язана з останньою.

Культурологічний підхід (Є. Барбіна, В. Гриньова, Ю. Давидов, І. Зязюн, М. Євтух, М. Каган, Н. Крилова, А. Реан, І. Пальшкова, В. Сластьонін та ін.) відображає зв'язки та розвиток індивіда в культурі, оволодіння рефлексією як культурною цінністю та задоволення духовних потреб студентів у зв'язку з їхньою професійною підготовкою. Завдяки цьому знання про рефлексію та рефлексивну культуру постають не як сукупність готових істин, а як ідеї і концепції, розроблені науковцями та науковими школами в контексті світової культури.

Провідною ідеєю компетентнісного підходу (В. Андрющенко, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, С. Уїддет та ін.) виступає компетентнісно зорієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, у тому числі й рефлексивних, задля успішної реалізації в різних галузях життєдіяльності. У межах компетентнісного підходу посилюються практичний, міжпредметний та прикладний аспекти змісту освіти завдяки переходу до діяльнісного типу змісту навчання: від формальних знань (знати, що) до процедурних (знати, як) і ціннісно-сміслових знань (знати, навіщо і чому).

Згідно контекстного підходу (С. Архангельский, А. Вербицький, Н. Платонова та ін.) імітуються цілісний зміст та умови реального перебігу професійної діяльності для забезпечення успішного переходу майбутніх

фахівців від академізму до квазіпрофесіоналізму на рефлексивних засадах. Орієнтиром розвитку сучасної професійної освіти, зумовленим відсутністю зв'язків теоретичного навчання з практикою професійної діяльності, є перехід від суто академічної діяльності студента до реального включення та засвоєння професійної діяльності. Згідно цього виникає потреба створення проміжної – квазіпрофесійної ланки - між навчальною і професійною видами діяльності, тобто такої діяльності студента, яка є навчальною за своєю формою і професійною за змістом.

З позицій компетентнісного та контекстного підходів передбачається не тільки наповнення змісту професійної підготовки загальнонауковими, загальнопрофесійними та спеціальними знаннями, але й формування у майбутніх інженерів-будівельників способів професійної діяльності, знань і навичок використання цих знань у конкретній професійній діяльності, а також створення необхідних психологічних (морально-ціннісних, мотиваційних) настанов майбутніх фахівців на творчу професійну самореалізацію.

В обґрунтуванні принципів, на засадах яких здійснювалося формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників, звернемося до словникових джерел, у яких принцип розкривається як вихідне положення, провідна ідея, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності і способу її здійснення [42]. Тобто, принцип набуває характеру загальних положень, правил і норм, які врегульовують увесь процес.

Зasadничими в побудові моделі формування рефлексивної культури в майбутніх інженерів-будівельників виступили взаємозв'язані загальнодидактичні та специфічні принципи фахової підготовки, які схарактеризуємо більш докладно.

Загальнодидактичним принципом професійної підготовки майбутніх фахівців у технічних ВНЗ є принцип гуманізації, що визначає зорієнтованість

цілей, змісту, форм і методів навчання на особистість студента, сприяння його професійному й особистісному зростанню.

Принцип індивідуалізації та диференціації навчання відображається у змісті і формах організації професійної освіти та забезпечує досягнення цілей професійної підготовки компетентного фахівця. У моделюванні формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників забезпечується урахування та відповідність індивідуальних особливостей та можливостей, професійних схильностей та інтересів суб'єктів освіти у фаховій підготовці.

Принцип практичної спрямованості визначає напрями, завдання, форми й методи використання майбутніми інженерами-будівельниками знань та умінь у груповій, індивідуальній та самостійній навчальній, квазіпрофесійній та дослідницькій діяльності, прояв творчої активності особистості у формуванні рефлексивної культури.

Принцип проблемності навчання як необхідність постановки проблем у побудові змісту навчання та створення ситуацій, розв'язання яких потребує всебічного аналізу й глибокого осмислення, розкриття багатоаспектності проблеми та вироблення нового погляду на проблему з іншої смислової позиції, порівняльний аналіз засобів, які відображають різні смислові позиції, що стимулює розвиток рефлексивного мислення студентів.

Принцип науковості та неперервності освіти забезпечує поетапність у формуванні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, відповідність змісту освіти рівню розвитку сучасної науки, зв'язки теорії з практикою навчання і з життям, включення до змісту професійно значимого матеріалу прикладного характеру, що слугує осмисленню набутого досвіду з різних позицій та точок зору.

Відкритість, варіативність та динамічність фахової підготовки, що забезпечує адаптивність змісту, форм, методів фахової підготовки та формування рефлексивної культури в залежності від соціальних потреб, індивідуальних запитів та інтересів студентів.

Принцип співробітництва - створення в ході навчання таких умов, за яких стосунки між студентами і викладачами вибудовуються на пріоритеті взаємодії, довір'я і партнерства.

Контрольованості як забезпечення ефективної системи оцінки і контролю професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки й можливості перевірки відповідності одержаних результатів до поставлених цілей фахової освіти та формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Специфічними принципами у моделюванні формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників виступили такі:

- рефлексивної позиції - це передбачало орієнтацію на формування у студентів стійкої системи ставлень до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, постійне звернення до самоаналізу пізнавальної та професійної діяльності, проблемних ситуацій і задач на заняттях і в ході практики, що забезпечувало відстеження та усвідомлення внутрішніх змін, що відбувалися на шляху професійно-особистісного становлення й розвитку, виявляло суперечності, між бажаними і можливими результатами;

- рефлексивної спрямованості навчання, взаємозв'язку квазіпрофесійної та професійної діяльності студентів, що передбачало створення рефлексивного середовища шляхом реалізації рефлексивних складових щодо змісту, методів і засобів навчання та забезпечувало оволодіння студентами різними видами інтелектуальної й особистісної рефлексії й формування рефлексивного мислення.

Другий блок представленої моделі включає педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, які реалізовувалися в ході фахової підготовки студентів у технічних ВНЗ.

Третій – процесуальний блок представленої моделі, охоплював етапи та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов. Відображена в моделі поетапна підготовка студентів постала як процес поступального і неперервного професійно-особистісного розвитку та формування

рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що відбувався в ході фахової підготовки. Це передбачало поетапність у формуванні знань майбутніх інженерів-будівельників про рефлексію та рефлексивну культуру, рефлексивних умінь і навичок та професійно-особистісних якостей.

Доцільність такої поетапності зумовлена тим, що процес професійного становлення майбутніх фахівців відбувається у формі проникнення зовнішнього, тобто впливів освітнього середовища й учасників навчально-виховного процесу, у внутрішнє (присвоєння цінностей рефлексивної культури, набуття відповідних знань та вмінь, особистісного смислу та досвіду рефлексивної діяльності). Оскільки рефлексія та рефлексивна культура виконує детермінувальну роль щодо готовності до професійної діяльності та удосконалення професійних якостей майбутніх фахівців, відповідно фахова підготовка передбачала поетапне, цілеспрямоване й системне формування рефлексивної культури студентів.

Кожен із представлених етапів має специфічні цільові орієнтири, форми і методи, що забезпечують загальну динаміку формування рефлексивної культури студентів: від мотиваційних настанов особистості до оволодіння рефлексивною культурою крізь її пізнавальну сферу й активізацію поведінкової. Арсенал педагогічних впливів і засобів, що забезпечував формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, складався в логічній послідовності, яка передбачала поетапне поглиблення змісту й обсягів засвоєного, нарощування складності завдань, зростання пізнавальної та творчої активності студентів у теоретико-практичному оволодінні рефлексивними знаннями та вміннями й навичками, на основі чого формується стійкість складових сформованості рефлексивної культури.

Перший, мотиваційно-цільовий етап, спрямовувався на педагогічний супровід і підтримку адаптації студентів до навчання у ВНЗ та утвердження у професійному виборі; спонукання й розвиток мотиваційних настанов щодо формування рефлексивної культури та усвідомлення студентами значення

рефлексії у професійній діяльності.

Другий – теоретико-діяльнісний етап – зорієнтований на формування в майбутніх інженерів-будівельників у ході неформального навчання теоретичних знань про рефлексію та рефлексивну культуру, розвиток рефлексивних умінь на теоретичному та практичному рівнях й включення студентів у рефлексивну діяльність у процесі фахової підготовки.

Це забезпечувалося завдяки поєднанню теоретичної і практичної підготовки у формуванні рефлексивної культури студентів, доповненню змісту і завдань фахових дисциплін циклу загальної й професійної підготовки та навчальних дисципліни вільного вибору студентів, навчальної та виробничої практики, самостійної та позааудиторної роботи рефлексивною складовою, оптимізації самостійної роботи студентів з відповідним організаційно-методичним забезпеченням.

Завершальний (продуктивно-творчий) етап спрямовувався на збагачення та розширення теоретичних знань студентів про рефлексію та рефлексивну культуру, удосконалення набутих рефлексивних знань і умінь, особистісно-професійний саморозвиток і розвиток творчого підходу до професійної діяльності й прийняття самостійних рішень. Випускники бакалаврату в ході неформального навчання й вивчення дисциплін циклу професійної підготовки та вільного вибору студентів зверталися до здійснення рефлексії та саморефлексії, оцінки й самооцінки сформованості рефлексивної культури.

На цьому етапі відбувалася закріплення набутої рефлексивної позиції, удосконалення, стабілізація і корекція сформованих рефлексивних умінь, рефлексія набутого досвіду професійної діяльності з метою особистісно-професійного саморозвитку й самовдосконалення та розвитку творчого підходу до професійної діяльності.

Професійне самовдосконалення постає як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху студента до вершин особистісного і професійного розвитку завдяки самопізнанню,

самоаналізу і самооцінки, самоконтролю і саморегуляції. Професійне самовдосконалення засновується на подоланні внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я – професійне реальне») та уявним його станом («Я – професійне ідеальне») та пов'язане з рефлексією. Завдяки рефлексії студенти відстежують та усвідомлюють внутрішні зміни, що відбуваються на шляху професійно-особистісного становлення й розвитку, виявляють суперечності, що виникають між бажаними і можливими результатами. Завдяки сформованості рефлексивної культури відбувається досягнення та перехід на нові рівні професіоналізму. Це досягається завдяки рефлексивному осмисленню досягнутого, що формує потребу в професійному самовдосконаленні, а професійне самовдосконалення, у свою чергу, призводить до розвитку рефлексії.

Експериментальне впровадження моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників і пропонованих педагогічних умов здійснювалося з урахуванням особливостей юнацького віку як важливого етапу особистісного становлення й розвитку людини (І. Булах, І. Зимня, С. Максименко, М. Марусинець, О. Реан, В. Семиченко, В. Якунін та ін.). Змістово-методичне збагачення рефлексивним ресурсом охоплювало всі професійно значущі складники, як-от: зміст теоретичної підготовки й навчальної і виробничої практики, самостійної та позааудиторної роботи, що забезпечувало передумови системного впливу на підготовку майбутніх інженерів й розвитку рефлексивної культури зокрема.

На кожному із етапів передбачалося використання відповідних методів і форм щодо формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників. У сучасному вимірі (В. Бедерханова, Н. Ємельянов, Н. Марасанов, Л. Петровська, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Платонова, О. Пометун, П. Щербань та ін.) до безперечних переваг використання активних методів належить: активізація позитивної мотивації до самостійної пізнавальної діяльності та розвиток рефлексивного мислення і творчих здібностей, опора на комунікативно-емоційну сферу особистості та

розкриття особистісно-індивідуального потенціалу суб'єктів навчання. Згадані переваги співвідносні з особистісно-діяльнісним і суб'єктним підходами як засадничими в дослідженні. Вибір форм і методів експериментального навчання засновувався на педагогічній організації та керівництві спільною діяльністю студентів, що забезпечувало їхню взаємодію та занурення в атмосферу ділового співробітництва, обмін інформацією та спільне вирішення проблем, моделювання ситуацій, оцінку й самооцінку дій [148; 182; 221; 234; 247].

Актуалізація особистісно-рефлексивної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає активний пошук істини. На необхідності посилення діалогічності навчання, створення на заняттях середовища суб'єктно-сміслової взаємодії й спілкування наголошують автори багатьох проаналізованих праць (І. Бех, О. Дубасенюк, Т. Картель, В. Корнешук С. Литвиненко та ін.). Погоджуємося із думкою Г. Радчук, що діалогізація пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, які актуалізують професійну рефлексію суб'єктів освіти та характеризуються: контекстуальністю як здатністю викладача врахувати життєву ситуацію студента; відкритістю як способом представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення; смислотворчими інтенціями педагогічного мовлення: висловлюваннями як відповідь та як запитання; метафоричністю навчального матеріалу як засобом активізації синкретичного емоційного схоплювання цілісної ситуації (в єдності асоціативних, інтуїтивних, логічних зв'язків) і актуалізації смислового переживання особистості; ігровими формами навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, імпровізаційністю, що дозволяє студенту розкрити професійно важливі якості, презентувати автентичний життєвий світ способом експериментування з можливими рефлексивними позиціями відповідно до ціннісного змісту [178].

Рефлексивний діалог постає як циклічний, взаємодетермінований процес обміну не лише інформацією, але й смислами й емоціями, завдяки рефлексивній активності суб'єктів (викладачів і студентів) на основі їх синергетичного взаємозв'язку та взаємодетермінації професійної рефлексії [128, с. 305]; як відкриття проблемності та смислів й розвитку спільного практичного знання, самосвідомості та відносин у процесі взаємодії суб'єктів освіти, що забезпечує культивування різних форм творчої активності особистості [53].

Метод ситуаційного аналізу конкретних ситуацій, що сприяє розвитку у студентів варіативності підходів і думок та рефлексивного мислення, забезпечує практичну апробацію результатів навчальних досліджень та реальне використання знань у практичній діяльності [148].

Метод контекстного навчання передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення мотиваційно-аксіологічного та змістово-теоретичного компонентів рефлексивної культури, отримання теоретичних знань і опанування елементів професійної діяльності, творче переосмислення негативних стереотипів професійної діяльності на основі здобутих фахових знань та умінь [34].

Метод імітаційного моделювання, що включає ігрові та неігрові методи (М. Боброва, Я. Бугерко, К. Вазіна, А. Вербицький, Н. Платонова та ін.) надає можливості для творчого засвоєння та закріплення набутих теоретичних знань, навичок професійної діяльності та сприяє розвитку й удосконаленню рефлексивного мислення, що забезпечує формуванню професійного самоусвідомлення, професійної та рефлексивної культури [28; 30; 34; 49; 67; 81].

Метод проблемного навчання спрямований на формування професійно-орієнтованого рефлексивного мислення студентів завдяки їх включенню в навчально-пізнавальну діяльність та самостійний аналіз проблемних задач і ситуацій, формулювання проблем та їх розв'язання шляхом висунення,

обговорення і доведення пропозицій та гіпотез, а також перевірки правильності розв'язання [67; 86; 98].

Метод проектів, що полягає у створенні навчальних проектів та рефлексивному осмисленню набутого професійного-особистісного досвіду у ході їх створення та здобутих результатів. Завдяки чому студенти оволодвають стратегією і тактикою навчально-професійних дій, практичного застосування рефлексивних знань і вмінь.

Навчальна проектна діяльність розгортається шляхом: проблематизації і цілепокладання, обґрунтування шляхів і способів виконання завдання і розв'язання проблем, планування передбачувального результату, рефлексії процесу та результатів роботи. В оцінці навчальних проектів звертаються до: закінченості, аргументованості і повнота представлених матеріалів (обґрунтованості викладених положень, доказів і суджень та представленого фактичного матеріалу); особливостей презентації, практичної спрямованості, зв'язків з вивченим та окреслення перспектив розвитку; узагальнення й підсумків викладеного та рефлексії набутого досвіду.

Серед форм навчання використовувалися, як традиційні (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, екскурсії, консультації, самостійна робота, навчальна і виробнича практика), так і інноваційні (рефлексивні студії і практикуми, дискусії, моделювання проблемних ситуацій, рефлексивні тренінги, ігри, навчальні проекти, портфоліо, «світове кафе», кіноклуб). Серед засобів навчання перевага надавалася наочності, електронним посібникам, відеоматеріалам та відеозаписам, мультимедіа.

У розробці організаційних форм ми опиралися на положення: концепції навчання як спільної продуктивної діяльності учасників навчального процесу (В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Ляудіс, С. Максименко, Н. Тализіна та ін.);

– інноваційні підходи щодо організації навчального процесу, зокрема: теорію і методику рефлексивного, контекстного та інтерактивного навчання (К. Баханов, Г. Бізяєва, О. Вербицький, М. Марусинець, К. Павелків, Л.

Пироженко, О. Пометун, В. Раскалінос та ін.), ігрового моделювання та тренінгів (М. Боброва, І. Вачков, О. Вербицький, Ю. Ємельянов, М. Марасанов, Е. Нор, Л. Петровська, Л. Полак, П. Щербань, Т. Яценко та ін.), квазіпрофесійної діяльності та навчання у співпраці (Е. Аронсон, С. Архангельський, О. Вербицький, Н. Борисова, Д. Джонсон, Н. Платонова, Ш. Шарон та ін.).

Рефлексивні студії спрямовувалися на оволодіння студентами знаннями про рефлексію, професійну рефлексію сутність та зміст рефлексивної культури і рефлексивної діяльності інженера-будівельника, вправлення виходу в рефлексивну позицію, самопізнання та самоусвідомлення студентами себе як суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього фахівця, своїх професійно-особистісних якостей. Тим сами розвивалася здатність студентів входити в активну дослідницьку позицію стосовно вироблення індивідуальної стратегії й тактики власного професійно-особистісного розвитку.

Механізм активізації рефлексії як професійно-особистісного утворення зумовлений груповим характером тренінгової взаємодії, оскільки тренінг як поліфункціональний засіб володіє широкими можливостями застосування (І. Вачков, Т. Ексакусто, Д. Джонсона, Е. Кристофер, О. Марасанов, С. Моторна, І. Орлова, Л. Петровська, К. Фопель та ін.). Рефлексивний тренінг як різновид тренінгового навчання забезпечував включення майбутніх фахівців в активне навчання та соціально-психологічну взаємодію, формування рефлексивних знань і вмінь, досвіду рефлексивної діяльності, а також професійно-особистісний саморозвиток і самовдосконалення в цілому.

Квазіпрофесійна діяльність забезпечувала моделювання в аудиторних умовах змісту й динаміки фахової підготовки завдяки ігровому моделюванню, аналізу конкретних ситуацій та розв'язання спеціально дібраних задач.

Метод «світове кафе» (World-cafe, автори Д. Браун і Д. Іссакс) передбачав залучення студентів до групового полірівневого діалогу у

відкритій атмосфері неформального обговорення, пошуку можливостей для максимального використання рефлексивної творчості учасників, продукування й пошуку нестандартних рішень і нових ідей.

Оскільки в сучасних умовах відбулася поступова переорієнтація молодіжної аудиторії від друкованих текстів до аудіовізуальних продуктів, це дозволило використати потенціал кіномистецтва, яке охоплює інтереси широкого кола глядачів і посідає вагоме місце у сфері художнього споживання й культурного розвитку особистості. Однак потенціал кіномистецтва недостатньо реалізовується як організована освітньо-розвивальна діяльність у професійній підготовці майбутніх фахівців інженерно-будівельної галузі в технічних ВНЗ. Саме кіно як засіб відображення та осмислення дійсності, оперуючи різними художніми засобами (метафорами, алегоріями, асоціаціями тощо) наповнює глядачів враженнями і володіє можливостями доступу до подій і глибоких душевних переживань, їх рефлексивного розуміння й осмислення, поєднуючи інтелектуальне осягнення з чуттєво-афективним зануренням, внутрішній світ із зовнішнім світом, надаючи можливості до зміни поглядів і вимірів бачення проблем і завдань, усвідомлення своєї індивідуальності, місця в житті і професії.

У розробці змістово-організаційних засад роботи «Студентського кіноклубу» як складової середовища освітнього процесу враховувалися психолого-педагогічні особливості клубних об'єднань, зокрема: тривалий контакт і спільна діяльність учасників; перевага групової, а не індивідуальних форм роботи; вільне самовизначення й активна участь членів у роботі об'єднання. До провідних функцій роботи клубних об'єднань належать: розвивальна, інформаційно-освітня, виховна, культуротворча, комунікативна та рекреативно-оздоровча (Т. Кисільова, Ю. Красильников, С. Литвиненко, В. Монастирський, В. Ямницький та ін.). Додаткова перевага кіноклубу, порівняно із спецкурсом або факультативом полягає в тому, що він є формою спільної діяльності та складовою позааудиторної роботи,

заснованої на добровільних засадах і дозволяє поєднувати пізнання, спілкування, задоволення і відпочинок.

Результативний блок як завершальна складова моделі включала отримання інформації про критерії та рівні сформованості рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників як науково-обґрунтованої перевірки отриманих результатів. Педагогічна діагностика (В. Аванесов, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко та ін.) полягає у своєчасній перевірці, оцінюванні й аналізі результатів засвоєння знань і формування умінь, визначенні тенденцій й прогнозуванні динаміки педагогічного процесу, що забезпечує прийняття адекватних рішень.

Обґрунтована модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки включала складові, взаємозв'язані як прямими, так і зворотними зв'язками (мета, підходи й принципи, етапи та педагогічні умови, результат формування рефлексивної культури), й слугувала основою для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена. Представлена модель, що має практико-зорієнтований характер й реалізує ідею формування компетентного фахівця, спрямовувалася на формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників як значимого чинника для безперервного професійно-особистісного самовдосконалення й саморозвитку. Особливості апробації й впровадження моделі та реалізації педагогічних умов й організації змістово-процесуального забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ представлені у наступному розділі дослідження.

Висновки до розділу 2

Теоретично обґрунтовано загальнонаукову основу дослідження та визначено критерії (особистісний, пізнавальний, діяльнісний) і показники сформованості рефлексивної культури студентів відповідно до компонентної

структури рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, процесуально-дійовий компоненти); схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (високий, достатній, первинний, елементарний). Визначено поетапність експериментального дослідження, що полягала в з'ясуванні якісних змін, аналізі, узагальненні та систематизації отриманої інформації з метою вивчення сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Розроблено діагностичний комплекс і проаналізовано результати вивчення стану сформованості та особливостей формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, як-от:

– результати анкетування інженерів-будівельників засвідчили, з одного боку, необізнаність сучасних фахівців щодо переваг, які надає сформована рефлексивна культура для професійного розвитку, а з іншого продемонстрували потреби здійснення самоаналізу професійних дій і результатів з метою подальшого професійно-особистісного самовдосконалення й оволодіння професійною майстерністю;

– переважна більшість студентів-початківців, так і студентів-випускників бакалаврату, виявили первинний (35,57 % – експериментальної групи; 35,52 % - контрольної групи (I); 46,10 % – контрольної групи (II)) та елементарний рівні (45,15% – експериментальної групи; 46,11 % – контрольної групи (I); 22,39 % – контрольної групи (II)) сформованості рефлексивної культури;

– в умовах фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників у ВНЗ формування рефлексивної культури відбувається здебільшого стихійно, відсутнє організаційно-методичне забезпечення цього процесу та використання потенціалу навчальної і виробничої практики, позааудиторної роботи й неформального навчання, а професійно-особистісний розвиток

студентів відбувається без опори на рефлексію та включення у рефлексивну діяльність.

Визначено педагогічні умови як необхідні і достатні складові педагогічної системи, сукупність різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) обставин і чинників, що відображають потенціал освітнього і матеріально-просторового середовища для забезпечення результативності й ефективності перебігу навчально-виховного процесу й освітнього розвитку його суб'єктів.

Обґрунтовано на засадах теоретичного дослідження та вивчення практики фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників педагогічні умови формування рефлексивної культури: наступність і поетапність формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки студентів; навчально-методичне забезпечення формування у майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь; створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання задля включення студентів у рефлексивну діяльність.

Доведено, що науковий метод моделювання забезпечує системність і цілісність у вивченні та проектуванні процесів та явищ. На формальному рівні модель репрезентує та відтворює певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або систему ідеалізованих об'єктів та структур, а також повноту взаємозв'язків між ними. У розробці й проектуванні моделей враховується необхідність забезпечення їх результативності завдяки успішності функціонування окремих елементів. У дослідницькому контексті провідною властивістю моделі є змога апробації та експериментування з нею задля глибшого пізнання властивостей об'єктів і процесів й перевірки гіпотез з метою подальшого впровадження у практику.

Визначено змістову й структурну наповнюваність моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Процедура створення моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-

будівельників у процесі фахової підготовки передбачала: постановку цілей, підбір методів і умов для їх досягнення; цілевідповідні зміни в організації педагогічного процесу, апробацію та упровадження діагностичного інструментарію з вивчення рівня сформованості рефлексивної культури студентів.

Розроблено модель формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, що обіймала чотири блоки, кожен із яких містить відповідні взаємопов'язані елементи. Перший блок моделі – цільовий, другий – базується на педагогічних умовах формування рефлексивної культури; третій – процесуальний, що включає етапи (мотиваційно-цільовий, теоретико-діяльнісний, продуктивно-творчий) та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов; четвертий – результативний (критерії та рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників).

Кожен із представлених етапів має специфічні цільові орієнтири, форми і методи, що забезпечують загальну динаміку формування рефлексивної культури студентів: від мотиваційних настанов особистості до оволодіння рефлексивною культурою крізь її пізнавальну сферу й активізацію поведінкової. Арсенал педагогічних впливів і засобів, що забезпечує формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, складається в логічній послідовності, яка передбачає поетапне поглиблення змісту й обсягів засвоєного, нарощування складності завдань, зростання пізнавальної та творчої активності студентів у теоретико-практичному оволодінні рефлексивними знаннями та вміннями й навичками, на основі чого формується стійкість складових сформованості рефлексивної культури.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в таких публікаціях: [199; 201; 205; 207].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Експериментальна апробація педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки

Наукові підходи до апробації моделі та впровадження методики її реалізації ґрунтувалися на загальнодидактичних уявленнях про фахову підготовку фахівців інженерно-будівельної галузі. У наукових дослідженнях (С. Архангельський, В. Беспалько, В. Бондар, В. Гінеціанський, С. Гончаренко, В. Ілляшенко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.) зміст підготовки фахівців розробляється як комплексна програма, підґрунтям якої виступає системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, контекстний, рефлексивний підходи, концепції планування й управління процесом навчання.

Реалізація педагогічних умов та впровадження моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці відбувалося за експериментальною методикою, розробку й апробацію якої обрано за мету формувального етапу експериментальної роботи. Експериментальна методика слугувала поетапній реалізації моделі та комплексному впровадженню педагогічних умов у практику підготовки студентів напряму 6.060101 «Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та забезпечувала формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників завдяки поєднанню змісту, організаційних форм, методів і засобів фахової підготовки та неформального навчання.

Розкриємо змістові аспекти апробації обгрунтованих експериментальної моделі та педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, що комплексно впроваджувалися на кожному з визначених етапів.

Метою мотиваційно-цільового етапу як початкового, що тривав протягом першого року навчання, виступило: спонукання й розвиток мотиваційних настанов щодо формування рефлексивної культури та усвідомлення студентами значення рефлексії у професійній діяльності, педагогічний супровід та підтримка адаптації студентів до навчання у технічних ВНЗ та утвердження у професійному виборі.

Цей етап розглядався з позицій адаптації студентів до навчання у ВНЗ та початкового входження у майбутню професійну діяльність, а тому спрямовувався на закладення позитивних мотиваційних настанов щодо формування рефлексивної культури студентів як майбутніх фахівців інженерно-будівельної галузі та педагогічний супровід адаптаційного процесу в умовах технічних ВНЗ на рефлексивних засадах. У зв'язку з чим завданнями етапу були:

- ознайомлення студентів із майбутньою професійною діяльністю, окреслення цілей і завдань професійної підготовки;
- активізація мотиваційних настанов до самостійної пізнавальної діяльності й інтересу до обраної спеціальності й здобуття професійної освіти;
- змістово-організаційне забезпечення педагогічного супроводу й підтримки адаптації студентів до навчання у технічних ВНЗ, розвиток співробітництва в навчальній діяльності та відповідального ставлення до навчання на рефлексивних засадах.

З урахуванням того, що зміни мотиваційно-ціннісної сфери особистості є поступовими і тривалими, формування мотиваційно-аксіологічного компоненту рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників впродовж експериментального навчання потребувало поетапного розгортання та стимулювання й вибудовувалося на засадах особистісно-

діяльнісного підходу у взаємодії студентів і викладачів, студентів у групі та завдяки доповненню змісту і завдань формального і неформального навчання рефлексивною складовою, формування основ співробітництва в навчальній діяльності студентів, включення в ситуації рефлексії фахового досвіду. Також нами враховувалася необхідність подолання бар'єрів, зумовлених здебільшого складнощами адаптації до умов навчання в технічних ВНЗ. Зокрема, властивої для студентів на початковому етапі навчання пасивності, підвищеної тривожності у зв'язку з переїздом та зміною умов проживання, невпевненості перед новою аудиторією.

Задля цього у становленні первинної професійної ідентифікації, розкритті змісту, особливостей й багатогранності професії, осмислення її завдань щодо потреб і запитів сучасної практики використовувався потенціал позааудиторної, самостійної роботи й неформального навчання, що відбувалося в ході проведення групових дискусій і тренінгів, залучення студентів до круглих столів і майстерень із запрошенням фахівців-професіоналів, демонстрації відеоматеріалів і фотодокументів про здобутки фахівців інженерно-будівельної галузі країни і регіону, проведення екскурсій у будівельні фірми та організації. У межах реалізації педагогічного супроводу упродовж першого року навчання в позааудиторній роботі відбувалася співпраця та взаємодія першокурсників й студентів 4 курсів, що надавало можливості для спільного виконання проектів і творчих завдань, спостереження за рефлексивною діяльністю в парах і малих групах.

Тренінгові заняття відбувалися один раз на тиждень (тривалістю 2 академічні години) протягом року в ході неформального навчання як психолого-педагогічний супровід адаптації студентів-початківців до навчання в технічних ВНЗ, згідно чого була розроблена програма та навчально-методичне забезпечення тренінгу (додаток В). Організаційно-методичні засади проведення тренінгових занять охоплювали: підготовчий, основний та заключний етапи. На підготовчому етапі відбувалося ознайомлення студентів з принципами, правилами та умовами тренінгових

занять, погодження структурних елементів тренінгу з його учасниками. Ведучий звертався до розкриття змісту і завдань тренінгу, активізував мотиваційні настанови до участі в тренінговій роботі та налаштовував на творчу доброзичливу атмосферу в групі.

На основному етапі, який передбачав оптимальне поєднання індивідуальної, парної та групової діяльності учасників тренінгу, здійснювалося:

- використання інтерактивних діалогічних форм, проблемних і контекстних завдань;
- звернення до рефлексивного аналізу проміжних та кінцевих результатів роботи, обговорення особистого та колективного внеску учасників у дискусіях і розв'язанні проблем, обґрунтування висновків і рекомендацій.

Комфортна та емоційно позитивна атмосфера тренінгових занять забезпечувала можливість рефлексивного осмислення себе та отримання зворотного зв'язку від ведучого і колег. Це зумовлювало глибше пізнання й усвідомлення себе як особистості і суб'єкта навчальної діяльності.

У ході тренінгової роботи студенти залучалися до рефлексивних вправ і ситуацій, спрямованих на професійно-особистісне самопізнання, рефлексивний аналіз та осмислення труднощів й адаптаційних проблем, вироблення ефективних стратегій навчання, формування основ співробітництва та взаємодії у групі. Зокрема, використовувалися вправи «Асоціації щодо самого себе», «Труднощі і проблеми адаптації», «Досвід прожитого дня» тощо.

Так, при виконанні вправи «Асоціації щодо самого себе» студенти добирали дві групи асоціацій: перша – «Я такий, як зараз»; друга – «Я такий, яким був рік тому». Це дозволило їм у середовищі комфортної групової взаємодії і спілкування, що створювалося на тренінговому занятті, поділитися інформацією про себе та познайомитися з однолітками; відрефлексувати наявність (або відсутність) особистісних змін, які відбулися протягом останнього року.

Ведучий отримував інформацію щодо проблем адаптації чи інших особистісних проблем. Пізніше у груповій взаємодії учасники зверталися до обговорення цих проблем. Ведучий пропонував такі запитання:

1. Якими були ваші перші враження від університету і від навчання в ньому?
2. Із якими проблемами зустрілися впродовж першого місяця навчання?
3. Які враження були після перших лекційних і семінарських занять?
4. Які Ваші очікування від навчання? Чому сприятиме, на Вашу думку, навчання у ВНЗ?
5. Яким уявляєте собі студентське життя?

На цьому етапі виявлялися проблеми раціонального характеру, пов'язані з необізнаністю випускників шкіл із системою навчання у ВНЗ. У взаємодії в малих та великій групах зверталися до обговорення відвертих висловлювань першокурсників про навчання, їх рефлексивного осмислення та вироблення ефективних стратегій навчання. Зокрема, розповіді стосувалися таких проблем:

- Для чого потрібні лекції?
- Як слухати і як використовувати лекційний матеріал?
- Як краще поводитися на семінарах і як готуватися до них?
- Як краще конспектувати навчальний матеріал?
- Що таке сесія і як підійти до неї «озброєним»?

Робота спрямовувалася не тільки на інформування першокурсників про специфіку лекційних і семінарських занять, але й на знаходження особистісних сенсів в освітньому процесі ВНЗ.

Вправа «Досвід прожитого дня/прожитого тижня» передбачала звернення до рефлексивного осмислення студентами подій прожитого дня, визначення серед них найбільш значимих для навчання і професійно-особистісного розвитку, відповідаючи на запитання: Що було найбільш

значимим для мене? У чому я вбачаю причини такої події? Чому це мене навчило? Як це може вплинути на подальше навчання та мій професійно-особистісний розвиток і збагачення мого досвіду?

Залучення студентів до участі в тренінгах сприяло подоланню проблем і труднощів адаптації до навчання в технічному ВНЗ, самопізнанню та виявленню потреб, інтересів і цілей задля підготовки до майбутньої професійної діяльності; стимулювало пізнавальні інтереси, самостійність та активність студентів щодо опанування рефлексивних знань і вмінь.

По завершенні тренінгових занять першокурсникам з експериментальних груп разом із студентами старших курсів було запропоновано виконання спільних завдань у малих групах задля підготовки виступу-презентації на тему: «Я – професіонал» або «Мій ідеал інженера-будівельника». У виступах студенти представляли та доводили власні погляди щодо майбутньої професійної діяльності та професіоналізму, її складностей і перспектив, своїх сильних і слабких сторін у досягненні професіоналізму та ідентифікації представленого ідеалу з собою, місця і ролі саморозвитку та професійного самовдосконалення, обговорювали шляхи та стратегії сходження до професійної майстерності. Після виступів представників малих груп проводилася загальногруппова дискусія, у якій зверталися до рефлексивного аналізу: змістової наповненості представлених презентацій та їх ілюстративності щодо розкриття теми, логічності й переконливості доведень у виступах, труднощій і досягнень у ході виступів та взаємодії з аудиторією, обґрунтованості висновків, а також рекомендацій щодо корекції змісту та способів викладу.

У резюмуванні такого заняття викладачі зосереджували увагу першокурсників на тому, що професія інженера-будівельника на перший погляд видається зрозумілою, проте кожен має власне бачення щодо вимог і завдань професійного розвитку й досягнення вершин професіоналізму, сходження до якого потребує тривалої і кропіткої праці над собою, ефективність якої зростає завдяки оволодінню рефлексивною культурою.

Відзначимо, що в ході підготовки такого спільного проектного завдання активізувалися пізнавальні інтереси й творчість першокурсників, розвивалися вміння спільного вироблення цілей і співробітництва й взаємодії студентів у малих та великій групах; планування стратегії досягнення та розподілу функцій щодо реалізації плану; пошуку, узагальнення й систематизації інформації; аналізу й самоаналізу досягнень і невдач та вироблення способів покращення ефективності групової роботи, індивідуальної та групової рефлексії способів діяльності та набутого досвіду.

Навчальні дисципліни соціально-гуманітарної складової підготовки майбутніх інженерів-будівельників змістово доповнювалися темами «Історія України та української культури» («Професійна та рефлексивна культура сучасного інженера-будівельника»), «Українська мова» («Рефлексивні засади формування комунікативної культури сучасного інженера-будівельника»). Розвитку інтересу студентів до формування рефлексивної культури та усвідомлення себе у професії сприяли лекції-дискусії та проблемні лекції (за змістом або за структурою) у викладанні цих дисциплін, що містили прийоми підтримки рефлексивності й спонукання студентів до роздумів, активізації пізнавальних інтересів до оволодіння обраною професією. Зокрема, використовувалися прийоми: діалогової взаємодії, що передбачали опору на особистий досвід студентів; реконструкція реакцій на сказане або побачене; постановка риторичних або провокативних запитань дослідницького характеру; складання студентами опорних схем задля осмислення й критичної оцінки змісту лекції з відзначенням зрозумілого та незрозумілого, проблем і труднощів у засвоєнні. При цьому досягалося входження студентів у рефлексивну позицію та особистісне включення в пізнавальний процес, зміщення акцентів із зовнішнього контролю до самоконтролю, розвитку особистісної рефлексії.

Проілюструємо прикладом. У ході вивчення теми «Професійна та рефлексивна культура сучасного інженера-будівельника» на лекційному занятті курсу «Історія України та української культури» студенти залучалися

до дискусії з використанням вправи «Мікрофон» в обговоренні такого кола питань:

Обґрунтуйте багатогранність рефлексії у діяльності людини. Спробуйте виявити і розкрити спільний принцип рефлексії у багатогранності її проявів.

Як ви вважаєте: здібність до рефлексії є вродженою чи набутою? Що, на Вашу думку, сприяє розвитку професійної та рефлексивної культури сучасного інженера-будівельника?

Пригадайте випадок із Вашого життя, коли рефлексивна позиція допомогла в розв'язанні якогось завдання чи проблеми.

Підготовка до такого лекційного заняття передбачала ознайомлення студентів із запропонованими викладачем літературними джерелами, що висвітлювали філософські, психолого-педагогічні підходи до розгляду феномена «рефлексія», її змісту й особливостей прояву. Під час обговорення уявний мікрофон переходив до різних учасників, які по черзі висловлювали протилежні точки зору. У підведенні підсумків студенти зверталися до рефлексивного аналізу почутого у вигляді есе, викладаючи свою позицію. Продовження обговорення та аналіз позицій студентів, викладених в есе шляхом складання в малих групах узагальнюючих реферативних повідомлень, відбувалося на семінарських заняттях.

На початковому етапі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників з метою стимулювання мотивації до навчальної і професійної діяльності, розширення знань про майбутню професію, утвердження поглядів і переконань щодо її сутності, суспільної значущості й цінності було проведено в експериментальних групах студентів екскурсії на робочі місця інженерів-будівельників. Зокрема, студенти НУВГП відвідали ПП «Стальпрофбуд», БК «Рівнепромекобуд», БК «Реноме».

Після проведених екскурсій на семінарських заняттях з курсу «Українська мова» майбутні інженери-будівельники писали твори-роздуми на тему: «Моя майбутня професія: очікування та сподівання», які було

проаналізовано у ході дискусій у малих групах під час загальногрупового обговорення. На підсумковому етапі заняття студенти під керівництвом викладача вдавалися до рефлексивного осмислення власного професійного вибору, реалістичності чи ілюзорності власних очікувань і сподівань щодо оволодіння професією, накреслення шляхів досягнення професійної кваліфікації та майстерності.

У процесі вивченні курсу «Іноземна мова» упродовж першого року навчання у ВНЗ студенти набували навичок практичного володіння англійською мовою у різних видах мовленнєвої діяльності та зверталися до тематики рефлексії та рефлексивної культури фахівця, зумовлених потребами професійної діяльності; отримання інформації з іноземних наукових джерел щодо проблем формування професійної рефлексії майбутніх фахівців та розвивали навички самостійного інформативно-пошукового й ознайомлювального читання. Це забезпечувало формування у майбутніх будівельників самостійності в роботі з науково-професійними джерелами іноземною мовою й використанні програмних продуктів (AutoCAD, AVEVA, CATIA тощо), що використовуються для розв'язання виробничих завдань у будівельній галузі; створювало потенціал для полегшення засвоєння існуючих та отримання нових знань студентів та оволодіння навичками практичного використання набутих знань під час участі в змодельованих ситуаціях професійної діяльності.

Проілюструємо прикладом. Так, на практичному занятті з «Іноземної мови» студентам було запропоновано завдання:

Складіть (індивідуальний та колективний варіанти у малій групі) інтерпретації формули професійного розвитку Д. Познера: «досвід + рефлексія = розвиток».

Поміркуйте над феноменом професіоналізму. Яку роль, на Вашу думку, у розвитку професіоналізму має рефлексивна культура?

Тим самим завдяки навчальній та позааудиторній роботі майбутні інженери-будівельники були залучені до обговорення питань щодо вимог до

особистості та професійно значимих якостей сучасного інженера-будівельника в умовах інформаційного суспільства та особливостей його професійної діяльності; сутності та особливостей професійної рефлексії та рефлексивної культури сучасного фахівця та її значення для професійно-особистісного розвитку.

Педагогічний супровід адаптації студентів здійснювався в навчальній і позааудиторній роботі задля забезпечення адаптації студентів до навчання у ВНЗ та зниження тривоги й напруженості, пов'язаної із соціально-культурними змінами, новизною й інтенсивністю навчання, й виступив складовою рефлексивного освітнього середовища ВНЗ. Так, на лекціях і семінарських заняттях курсів «Історія України та української культури», «Українська мова», «Іноземна мова» першокурсники експериментальних груп навчалися ефективним прийомам самостійної роботи з науковими і навчально-методичними матеріалами, зокрема: пошуку й роботи з великими обсягами інформації; швидкого читання, складання плану, конспектування й реферування матеріалів; аналітичному огляду науково-професійних публікацій та розробки запитань до викладача й інших студентів; розвивали уміння рефлексії власної навчальної діяльності та набутого досвіду. Також першокурсники знайомилися із особливостями й вимогами до підготовки лекційних і семінарських занять; до підготовки й написання ессе, рефератів і повідомлень, розробки навчальних проектів і представлення презентацій.

У межах позааудиторної роботи як неформальної складової освітнього середовища ВНЗ для першокурсників було проведено тиждень знайомств. Проведення тижня знайомств передбачало ознайомлення студентів зі структурою, ресурсами та підрозділами ВНЗ, освітнім потенціалом та пропонованими позанавчальними можливостями факультету, налагодження співробітництва у групах першокурсників, студентів-першокурсників із викладачами та студентами старших курсів. Педагогічний супровід студентів-першокурсників експериментальних груп забезпечував: сприяння орієнтації і адаптації студентів як суб'єктів навчальної і професійної

діяльності; розвиток позитивної мотивації щодо вибору професії та формування потреби у професійному саморозвитку; формування свідомого ставлення до навчання та процесу оволодіння професією інженера-будівельника.

У ході експериментального навчання було запроваджено роботу «Студентського кіноклубу» як складової рефлексивного освітнього середовища ВНЗ. Перегляд кінофільмів відбувався як спілкування глядачів з екранним твором, уявний діалог з творцями фільму (з одного боку, як вплив кінотвору на глядача, а з іншого – завдяки зворотньому емоційному відгуку аудиторії). На кінопереглядах студенти, поєднуючи естетичне та інтелектуальне задоволення, долучалися до вирішення особистісних проблем і завдань шляхом рефлексивного аналізу емоційного сприйняття образів фільму. Адже під час перегляду фільму відбувається ідентифікація молоді з його героями, осмислення їхніх вчинків із власної життєвої позиції.

Керівництво роботою «Студентського кіноклубу» передбачало реалізацію таких завдань: забезпечення професійно-особистісного розвитку студентів і формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників; створення умов для змістовного та розвивального дозвілля молоді й долучення до високих зразків мистецтва, задоволення художніх потреб, формування у студентів глядацької культури.

Кіноперегляди засновувалися на ретельному доборі художніх і документальних фільмів з урахуванням жанрово-стильового розмаїття репертуару та відбувалися один раз на місяць протягом навчального року на кожному з етапів експериментального навчання. Спочатку фільми представлялися до перегляду викладачами, а пізніше членами кіноклубного активу. «Студентський кіноклуб» працював за принципом відкритості, водночас у ході його роботи сформувався постійний склад учасників, які склали ядро клубу та увійшли до інформаційної і репертуарної груп. Іншою частиною аудиторії були «гості» – студенти з різних курсів, які відвідували клубні заняття. Студентська інформаційна група займалася складанням

фільмографічних довідок про черговий фільм для перегляду, доббором ілюстративного матеріалу та створенням напередодні перегляду кіноафіш, які містили коротку та вичерпну інформацію щодо пропонованого фільму. Репертуарна група під керівництвом викладачів працювала над відбором кінострічок для показу, формуванням різноманітності репертуару щодо висвітлення проблем професійно-особистісного зростання. Так, до репертуару кіноклубу увішли художні стрічки «Хористи» (2003), «Спільнота мертвих поетів» (1998), «Гра за чужими правилами» (2006), «Там, де серце» (2000), «Там на землі» (2000), «Юність у русі» (2006) тощо, документальні фільми «Сіль землі» (2014), «Борис і Ольга із міста сонця» (2015), «Непрості речі. Башта» (2015) тощо.

Засідання кіноклубу проходили в кілька етапів: вступне слово ведучого; перегляд фільму; колективне обговорення побаченого з рефлексивним осмисленням набутого досвіду; заключне слово ведучого.

Вступне слово ведучого було не тільки представленням й анонсуванням кінополотна, але й створювало відповідний емоційний настрій, заохочувало до сприйняття фільму та рефлексивного аналізу сприйнятого. Такий підхід налаштовував на кіносприйняття, розуміння й проникнення в образну систему творців фільму, осягнення її акцентів і своєрідності.

Після перегляду фільму учасники мали можливість обговорити проблеми, які висвітлювала та чи інша кінострічка з рефлексивної позиції, оцінити суспільно-культурне значення фільму. У ході обговорень використовувалися вільні дискусії як форма групової комунікації з мінімальним ступенем регламентації дій учасників. Кожен учасник висловлювався від власного імені, погоджуючись, доповнюючи або конфронтуючи, з іншими учасниками, в залежності від подібності - відмінності своїх позицій. Ведучий лише спрямовував обговорення і спонукав учасників до відкритого, відвертого діалогу та розмірковування над висловленим і побаченим. Впливовість дискусійних форм полягала в тому, що гострота дискусій залишала емоційний відгук, активізувала рефлексивні

процеси. Так, активізація учасників, їх залучення до вільної дискусії відбувалося через такі прийоми, як-от: персональне звернення (Що ви думаєте з приводу переглянутого? Які ваші враження від фільму? Які почуття викликає перегляд кінофільму? тощо); сегментування (учасники у мікрогрупах відповідно місця розташування ділилися враженнями, а пізніше хтось із обраних групою учасників знайомив з думками групи увесь загаль); використання проблемних запитань, що були поворотними у ході обговорення та висвітлювали нові ракурси чи аспекти відображених у кінофільмі проблем. Студенти вчилися взаємодії у групі, розвивали вміння відкритого висловлювання власної думки та аргументованого її доведення, поважливого ставлення до думок інших; аналізу та розкриттю образної структури кінотвору, що дозволяло проникати в смислові глибини та авторський задум і тим самим забезпечувало розуміння мови й особливостей впливу кіно.

Ведучий стежив за ходом дискусій, стимулював активність аудиторії для повноти представлення різних поглядів і точок зору, згортав обговорення в разі ухилення від теми або виходу за відведені часові межі. Задля управління дискусією ведучий нагадував або спеціально вводив правила обговорення, наприклад, черговість, правило виступу від першої особи, поваги до думки опонентів тощо. При необхідності ініціював висловлення виступаючих, їхні запитання і оцінки на адресу побаченого у фільмі та почутого від інших учасників. Ведучий пропонував творчі завдання, як-от: «Стоп-кадр» (обрати сцену з фільму, яка відображає його головну думку, ідею й дати їй назву); скласти рефлексивний аналітичний звіт про фільм у вигляді невеликої статті із зазначенням для кого, та з якою метою цей фільм рекомендується переглянути (студентам, фахівцям, споживачам тощо); представити власне розуміння професіоналізму, ілюструючи прикладами життя та діяльності героїв переглянутих кінострічок.

Завершальний етап передбачав стисле резюмування ведучим висловлених учасниками позицій, виокремлення тих аспектів проблем, які були порушені в ході обговорення; відзначення ступеня залученості учасників обговорення, їхню готовність приймати позицію авторів фільму та інших учасників. На підсумковому занятті в кінці кожного навчального року студентам пропонувалося розробити індивідуальні (есе, малюнки) і групові завдання (презентація, відеоряди із фільмів, що найбільше сподобалися, з накладенням авторських текстів; групові колажі афіш переглянутих фільмів з наступною презентацією та коментарями тощо).

Долучення до «Студентського кіноклубу» учасників експериментальних груп забезпечувало безпосереднє, живе і зацікавлене спілкування молоді про переглянуті фільми й кіномистецтво, сприяло формуванню рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників та їхньому професійно-особистісному розвитку, усвідомленню і переосмисленню себе і своїх цілей і потреб, почуттів і дій, здатності до багатовимірного сприйняття ситуацій і проблем.

Комплексе впровадження педагогічних умов, використання проблемного, контекстного та рефлексивного підходів задля змістово-організаційного забезпечення формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників на початковому етапі фахової підготовки сприяли формуванню стійких мотиваційних настанов на здобуття професійних знань і вмінь, інтересу до обраної професії та розвитку професійно-особистісної рефлексії. Результатом педагогічного супроводу адаптаційного періоду студентів експериментальних груп, як засвідчило опитування викладачів та кураторів й аналіз успішності першокурсників, виявилися: активізація пізнавальних інтересів студентів до навчання і позанавчальної діяльності; інтересу до обраної спеціальності й здобуття професійної освіти; розвиток співробітництва в навчальних групах; зростання самостійності й відповідальності студентів й утвердження у професійному виборі.

Метою другого, теоретико-діяльнісного етапу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що тривав упродовж другого-третього років навчання виступило формування знань про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну культуру на теоретичному та практичному рівнях, включення студентів у рефлексивну діяльність.

Згідно поставленої мети, з урахуванням реалізації виокремлених педагогічних умов, вирішувалися завдання: стимулювання й розвиток мотиваційних настанов до професійного саморозвитку й формування рефлексивної культури в навчальній діяльності та при проходженні практики;

- змістово-організаційне забезпечення навчальних дисциплін, самостійної та позааудиторної роботи рефлексивною складовою, поєднання теоретичної і практичної підготовки у формуванні рефлексивної культури студентів;

- навчально-методичне забезпечення неформальної освіти (рефлексивні студії, кіноклуб тощо) та самостійної роботи студентів (рефлексивні завдання, розробка проектів, презентацій, виступи з доповідями тощо) з опорою на особистісно-діяльнісний, рефлексивний та культурологічний підходи.

Впровадження експериментальної моделі та комплексна реалізація педагогічних умов у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників відбувалося у ході викладання навчальних дисциплін циклу соціально-гуманітарної підготовки («Філософія»); фундаментальної підготовки («Опір матеріалів», «Технологія будівельного виробництва»). Лекції та семінарські заняття, як традиційні форми навчання, набули змістово-структурної переорієнтації з урахуванням рефлексивного підходу, що слугувало не тільки забезпеченню передачі й засвоєння студентами початкової інформації, а й формуванню мотиваційно-ціннісних засад особистості майбутнього фахівця (стимулювання й спонукування навчально-пізнавальних та професійних інтересів, розвиток рефлексивних умінь для активізації зовнішніх і

внутрішніх мотивів навчання тощо). Пізнавальна діяльність студентів на лекціях скеровувалася від пасивного сприймання до особистого занурення й розмірковування, рефлексії власної пізнавальної діяльності й осмислення сутності того, що вивчається.

Це здійснювалося завдяки: поєднанню лекційної форми навчання з систематичною самостійною роботою студентів, теоретичної підготовки з практичною; постійного залучення в підготовку до лекцій, їх змістової побудови й ходу викладу рефлексивних завдань, запитань і ситуацій; проблемно-діалоговій побудові змісту з урахуванням професійної спрямованості та стимулювання пізнавальних інтересів студентів; міжпредметних зв'язків та емоційно насиченого способу передачі знань з використанням наочності й мультимедійних засобів; виокремлення пізнавальних задач як навчальних проблем та розкриття можливості застосування знань у практиці професійної діяльності; стимулювання інтересу до науково-дослідної роботи, прищеплення вмінь і навичок наукового дослідження.

Відзначимо, що викладачі профільних кафедр, послідовно висвітлюючи теоретичні основи курсів «Опір матеріалів», «Технологія будівельного виробництва», створювали рефлексивні ситуації, зверталися до розкриття ходу та логіки розв'язання навчальних проблем, знайомили з труднощами і суперечностями, що виникали у цьому процесі; працювали над визначенням ефективних форм для преставлення й засвоєння навчальної інформації; спонукали й стимулювали роботу студентів до усвідомлення й самоконтролю власної навчальної діяльності. Це досягалось завдяки: активізації мотиваційних настанов щодо оволодіння рефлексивною культурою та її розвитку у процесі навчання; ознайомлення студентів із методами і засоби здійснення рефлексивної діяльності; використанню спеціально дібраних запитань і завдань, які привертали студентів до власного досвіду навчально-пізнавальної діяльності, осмислення власних пізнавальних дій і їх результатів. Підготовка студентів до лекційних занять передбачала

ознайомлення з їх тематичними модульними блоками, проблемами, завданнями і запитаннями для обговорення (з постановкою власних запитань для обговорення), рекомендованою літературою, виконання завдань для самостійної роботи.

Завдяки використанню проблемних лекцій з мультимедійними презентаціями та створенню рефлексивних ситуацій у ході викладання тематичних блоків «Властивості матеріалів і перерізів», «Статично невизначені системи», «Статично невизначені балки» нивчальної дисципліни «Опір матеріалів» та тем «Організація технологічних процесів переробки ґрунту», «Технологія монолітного бетону та залізобетону», «Технологія кам'яної кладки» нивчальної дисципліни «Технологія будівельного виробництва» на лекційних заняттях усувалася монологічність й забезпечувалося активне залучення візуальних механізмів сприйняття, зворотній зв'язок й оперативний контроль щодо усвідомлення й засвоєння студентами навчального матеріалу. Наявність і доступність електронних текстів лекцій сприяла відходу від репродуктивного відтворення (лекція - конспект), без осмислення та проникнення в сутність вивченого до поступового включення студентів у рефлексивну діяльність. У ході проблемних лекцій з цих дисциплін викладачі зверталися до засобів емоційного стимулювання та опори на набутий досвід студентів; активізували рефлексивний вихід студентів й створювали ситуації залучення до спільного пошуку шляхів розв'язання поставлених проблем.

Проілюструємо прикладом. Студентам пропонувалося поміркувати щодо ролі рефлексії в навчанні та їхньому житті, відповідаючи на запитання:

Чи вдаєтеся до рефлексії в розв'язанні навчальних завдань і проблем? У яких ситуаціях? У вивченні яких тем зверталися до рефлексивного осмислення? Як це позначилося на розумінні та засоєнні Вами навчального матеріалу? Як звернення до рефлексії відображається на Вашій успішності? Що нового усвідомили, відкрили, зрозуміли під час виконання та під час

обговорення результатів виконання пропонованих завдань для самостійної роботи?

Обов'язковими були вступні та підсумкові лекції з цих дисциплін. На вступних лекціях, що окреслювали логічне поєднання та значимість різних фрагментів й відтворювали системно-цілісну структуру необхідного для засвоєння матеріалу. Завдяки цьому у студентів формувалися цілісні уявлення про предмет вивчення майбутні будівельники знайомилися:

- із цілями вивчення навчальної дисципліни та її структурою, міжпредметними взаємозв'язками знань і вмінь задля використання їх у професійній діяльності;

- особливостями й вимогами до самостійної роботи; ефективними стратегіями навчання й підготовки до занять, що включали рефлексивну складову задля осмислення труднощів і здобутків;

- вимогами до оцінювання і контролю (самооцінювання і самоконтролю).

На підсумкових лекціях створювалися ситуації для рефлексії набутого досвіду щодо засвоєних наукових знань та вироблених умінь, аналізу навчальних труднощів і здобутків; узагальнювалися найважливіші сутнісні і міжпредметні зв'язки та відношення між елементами наукового знання.

Серед діалогічних форм, які використовувалися в ході експериментального навчання, були «лекції-доповнення», що передбачали залучення аудиторії до активного осмислення порушених проблем шляхом виступів-доповнень. Така форма роботи включала метод інтерактивного навчання «вчуся – навчаючи», що дозволяло долучатися до партнерської взаємодії та передачі знань своїм одногрупникам. Підготовка студентів до таких занять полягала в попередньому самостійному пошуку інформації у літературних джерелах і мережі Інтернет та підготовку повідомлень за пропонованою тематикою. Лекційні заняття з елементами діалогової взаємодії активізували пізнавальні процеси та розширювали комунікативний досвід

студентів, їхню готовність до сприйняття різних точок зору та пошуку шляхів розв'язання проблем.

Завдяки впровадженню рефлексивної складової на семінарських і практичних заняттях з «Опору матеріалів» і «Технології будівельного виробництва» виявилися ширші можливості впливу не лише на закріплення здобутої інформації і формування професійних умінь і навичок, але й розвитку емоційно-ціннісного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

На семінарських, лабораторних і практичних заняттях з цих дисциплін студентам було запропоновано задля тренування рефлексивних умінь і виходу в рефлексивну позицію щодо власної навчальної діяльності, орієнтовні опорні запитання:

– Які тематичні складові у ході навчання та підготовки до занять були найважливішими?

– Які труднощі відчували в ході підготовки, сприйняття, усвідомлення та засвоєння матеріалу пропонованої теми? Яких помилок припускалися в ході виконання завдань?

– Чи адекватним вбачаєте відповідність змісту власної діяльності щодо вирішення пропонованих завдань? На який кінцевий результат очікували?

– Що слугувало Вашій успішності в оволодінні матеріалом тематичного блоку? Що сприяло ефективності усвідомлення, оволодіння та засвоєння матеріалу?

– Чому припускалися помилок і невдач? Чого найбільше Ви остерігалися? Якими вбачаєте шляхи корекції навчальної діяльності згідно поставлених цілей? У чому вбачаєте допомогу викладачів?

– Як у цілому оцінюєте власну роботу на занятті?

Орієнтовними опорами для рефлексивного діалогу були запитання:

Визначте:

а) позитивні сторони (що вдалося і чому?);

б) негативні сторони (чому не вдалося? Які допущені помилки? Які

причини їх виникнення? Які можливі варіанти їх усунення?

На заняттях відпрацьовувалися рефлексивні вміння на основі співвіднесення отриманих результатів із цілям та умовами, еталонами й критеріями виконання дій. Викладачі долучали студентів до рефлексивно-діалогічної взаємодії, що забезпечувала рефлексивне осмислення власної позиції і вироблення спільної позиції в парах та мікрогрупах.

Засвоєнню теоретичних знань про рефлексію і рефлексивну культуру та формування рефлексивних умінь на семінарських і практичних заняттях слугувало змістове доповнення курсу «Філософії» темами: «Розвиток вчення про рефлексію у філософській думці минулого», «Теоретико-прикладне вивчення рефлексивних процесів у сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях»; використання спеціально дібраних завдань і запитань, які: скеровували студентів до вияву особистісного ставлення до вивченого й аналізу власного досвіду навчально-пізнавальної діяльності та одержаних при цьому результатів; забезпечували практичне застосування прийомів і методів рефлексивної діяльності.

Проілюструємо прикладами завдань до семінарських занять з курсу «Філософії» з теми: «Теоретико-прикладне вивчення рефлексивних процесів у сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях».

1. Обґрунтуйте багатогранність і взаємозв'язки сучасного наукового вивчення феномена рефлексії у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Які наукові підходи є найбільш розробленими?

2. Доберіть приклади висловлювань науковців про рефлексію, її значення то роль у професії та житті людей.

3. Упорядкуйте словник, розкриваючи зміст понять: «рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивна позиція», «рефлексивна культура».

4. Прокоментуйте висловлювання Дж. Дьюї: «Рефлексія перевертає предмет з різних сторін і при різному освітленні, так що не залишається непомітним нічого істотного – майже як перевертають камінь, щоб зазирнути, який його нижній бік і що він покриває».

5. Опишіть рефлексивні процеси та особливості їх перебігу при виконанні професійної діяльності.

6. Ознайомтесь з пропонованими науковими джерелами з проблем професійної рефлексії. Дайте власне тлумачення професійної рефлексії.

7. Зверніться до рефлексії власних труднощів при виконанні кожного завдання та здійсніть рефлексивний аналіз набутого досвіду. Що нового і важливого для себе засвоїли при вивченні теми? Як це вплине на подальше навчання та оволодіння професією?

Проведення семінарських та лабораторно-практичних занять вибудовувалося з урахуванням їх рефлексивно-розвивального потенціалу, зокрема: розвитку мотивації до професійної діяльності та оволодіння рефлексивною культурою; відповідності рефлексивної складової до змісту, специфіки і форми проведення заняття; зв'язку теорії з навчальною та професійною діяльністю з опорою на особистісно-діяльнісний, проблемний, контекстний та рефлексивний підходи; активізації й стимулювання рефлексивної діяльності завдяки включенню студентів у рефлексивні ситуації у груповій та самостійній роботі над змістом навчальних курсів; відпрацювання теоретичних положень на практиці (виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми та їх аналіз, аргументація й обґрунтування власної позиції, рефлексія ходу та результатів набутого досвіду). Проблемні завдання і ситуації стимулювали живі дискусії щодо творчого пошуку способів їх розв'язання. Задля активізації навчальної діяльності студентів використовувалися рольові й ділові ігри, методи інтерактивної взаємодії (зокрема, «Карусель», «Мозковий штурм» тощо).

Так, у здійсненні підсумкової рефлексії після засвоєного кожного тематичного блоку студенти залучалися до рефлексивних ситуацій, обґрунтування й відстоювання власної позиції через наведення прикладів й аргументів. У підсумках визначалася група, яка найкраще виконала завдання.

Проілюструємо приклад орієнтовних запитань:

– Що нового для себе я відкрив (ла) у ході вивченого? Яка ідея чи думка виявила найбільший вплив на мене? Чому?

–Які підсумки й висновки можу зробити після ознайомлення з матеріалами теми?

– Які з думок, ідей, знань або практичних умінь, засвоєних за темою, будуть корисними в подальшому?

– Що із вивченого я вважаю найбільш значимим для оволодіння майбутньою професійною діяльністю?

Побудова навчальних занять на діалогічних засадах сприяла розвитку критичного мислення студентів у спосіб постановки проблемних запитань для аналізу навчально-професійної діяльності; формуванню культури ведення та розгортання дискусії (обмін думками та розгорнута аргументація, повага до поглядів опонентів й терпимість до критики, емпатійне слухання, узагальнення та резюмування). Ефективність дискусій та навчальних діалогів на заняттях досягалася завдяки: чіткої організації та плануванню умов; дотримання учасниками правил та регламенту проведення; керівництву процесом і ходом дискусії; використання підсумкового рефлексивного аналізу.

У побудові змістово-організаційних основ проведення самостійної роботи студентів дотримувалися принципів, зорієнтованих на застосування фактичних і набуття нових знань: «від теорії – до практики» і «від практики – до теорії» у розробці практико-орієнтованих завдань та технологічних карт. Наприклад, методичне забезпечення завдання «Проектування спільного виробництва кам'яних і монтажних робіт» курсу «Технологія будівельного виробництва» зосереджувалося на проблемному підході, що передбачало розвиток критичного мислення студентів та відходу від стандартів розв'язків і схем. Викладачами проводилася постійна консультативна робота щодо пошуку й аналізу інформаційних джерел, написання доповідей і виступів з повідомленням, підготовки комп'ютерних презентацій. При цьому студенти скеровувалися не до формально-репродуктивго відтворення, а до

рефлексивно-творчого осмислення інформації, що вимагало постановки мети і завдань такої роботи у процесі підготовки, визначення послідовності їх реалізації та критеріїв оцінювання проміжних і кінцевих результатів виконання.

Оволодіння студентами знаннями про рефлексію і рефлексивну культуру та особливості рефлексивної діяльності (функції, способи здійснення, особливості рефлексивної позиції та рефлексивного виходу тощо) відбувалося завдяки впровадженню в практику фахової підготовки експериментальних груп неформального навчання, яке було організоване в позанавчальний час у межах позааудиторної роботи. У зв'язку з цим було розроблено програмно-методичне забезпечення рефлексивних студій (додаток Д).

Курс рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника» виступив складовою неформального навчання студентів упродовж другого етапу апробації педагогічних умов і моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. У ході рефлексивних студій використовувалися такі форми навчальної роботи: лекції, бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, контекстне навчання, тренінг, проблемні завдання та ситуації, рефлексивні практикуми, самостійна робота. На заняттях рефлексивних студій студенти зверталися до теоретичного осмислення сучасних проблем наукового вивчення рефлексії, обговорення особливостей здійснення рефлексії в навчальній та професійній діяльності, ознайомлення з ефективними рефлексивними прийомами; особливостями навчальної і професійної діяльності та пізнання себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Студенти оволодівали навичками самоаналізу, самооцінки й фіксації моментів незнання та вибудови стратегій їх подолання.

Самоаналіз навчальної діяльності відбувався шляхом порівняння нових результатів діяльності з попередніми та відстеження особистісних змін і

досягнень із використанням рефлексивного щоденника з метою фіксації та аналізу динаміки професійно-особистісного розвитку. Завдяки цьому у студентів формувалася навчально-професійна рефлексія в ретроспективному, ситуативному та перспективному аспектах. Усе це сприяло формуванню рефлексивного ставлення до власної навчальної діяльності й слугувало глибшому її усвідомленню й критичному аналізу та відповідно самовдосконаленню.

Проілюструємо прикладом варіанти завдань для самостійної роботи, пропонованих студентам другого курсу на заняттях рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника».

1. Знайдіть і розкрийте кілька варіантів дефініції поняття «рефлексія», здійсніть їх порівняльний аналіз.

2. Відзначте виявлені суперечності в понятійній структурі визначення «рефлексії».

3. Обґрунтуйте власне визначення поняття «рефлексії».

4. Визначте поняття «рефлексія», «професійна рефлексія» у вигляді знака або символу та прокоментуйте зображене.

5. Підготуйтеся до дискусії та обґрунтування власної позиції щодо розгляду кола таких питань:

Для чого інженеру-будівельнику формувати рефлексивну культуру?;

Якими методами й засобами формується рефлексивна культура майбутнього фахівця?;

Визначте, якими значущими для успішного оволодіння обраною професією особистісними і професійними якостями володієте тепер? Якими бажаєте оволодіти?

У чому вбачаєте причини труднощів студентів в оволодінні професійною рефлексією? Якою, з Вашого погляду, повинна бути допомога з боку викладачів?

Наприклад, ефективною щодо обговорення теми «Рефлексивне мислення та рефлексивне позиціонування» виявилася вправа «Снігова

лавина». Студенти об'єднувалися в пари і протягом 2-3 хвилин працювали над розуміння цих процесів і ухвалювали спільне рішення. Потім пари змінювались і обговорювали проблему з новими партнерами, у результаті чого вони погоджувались із попереднім рішенням або ухвалювали нове. Після ротації пар відбувалося загальногрупове обговорення. Наприкінці гри відбувалася рефлексія набутого досвіду роботи учасників. При цьому викладачі виступали координаторами роботи студентів шляхом постановки завдань і дотримання регламенту. Конструктивний діалог був основою кооперативного навчання, що сприяло організації взаємодії, толерантного спілкування та співпраці у групах студентів, створення ситуацій успіху у засвоєнні знань і формуванні вмінь.

Сприяло активному застосуванню рефлексивних умінь на практиці, аналізу та обговоренню шляхів вирішення практичних завдань запровадження на заняттях рефлексивних студій технології «Потрійне коло». Робота в таких умовах відбувалася у групах із трьох студентів, які отримували одне і те ж саме завдання. Після обговорення відбувався обмін-ротація. В оновлених трійках гравець, який перейшов, знайомив учасників із попередньо ухваленим розв'язком завдання своєї трійки. Обмін учасниками продовжувався до повернення стартового складу. Тим самим студенти проходили рефлексивний ланцюжок в розумінні й осмисленні виконання завдання.

У підсумкових завданнях на кожному із занять рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури мабутнього інженера-будівельника» було запроваджено звернення до: рефлексивного аналізу здобутків і труднощів навчання (самопостереження, самооцінка, самозвіт), рефлексивного аналізу в ретроспективі (як це пов'язано з минулим досвідом) та прогностичного рефлексивного аналізу (самопередбачення та самозобов'язання), результати якого фіксувалися в індивідуальних рефлексивних щоденниках студентів. Виконання таких завдань обговорювалося студентами в мікрогрупах (доповідачі та опоненти, з почерговою зміною позиції). Оцінювання

стосувалося процесу навчання й отриманих навчальних результатів, а також. Ознаками становлення рефлексивної позиції й набуття студентами рефлексивних знань і умінь виступили: здатність до самоспостереження в ході здійснення навчальних дій і мислительних прийомів й операцій задля подальшого самоаналізу і корекції ходу та результатів навчальної діяльності; спрямованість на самопізнання своїх особистісно-професійних можливостей і здібностей та зіставлення їх із вимогами навчальної і професійної діяльності.

Рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності на заняттях і в позааудиторний час, проникнення в сутність мотиваційно-аксіологічної та змістово-теоретичної складових рефлексивної культури забезпечувало формування згаданого феномена у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників і підвищення успішності навчання студентів експериментальних груп. На початку експериментального навчання студентська активність щодо долучення до рефлексивної взаємодії та рефлексивної діяльності була невисокою, лише успішні студенти демонстрували готовність і здатність до рефлексивного аналізу. Однак у ході спеціально організованої експериментальної роботи викладачами відзначено поживавлення загальногрупової активності студентів на заняттях, зокрема, в діалогових ситуаціях обміну думками і позиціями, що потребували розгорнутих висловлювань власної думки й обґрунтування дій і власної позиції щодо ходу й результатів виконання завдань; ситуаціях взаємооцінювання та самооцінювання в парах і малих групах; проведенні роботи над труднощами й помилками із почерговою зміною позицій консультантів або експертів тощо.

Долучення студентів до квазіпрофесійної та рефлексивної діяльності в ході навчальної практики, коли виникає необхідність діяти, ґрунтуючись на знаннях, отриманих у процесі навчання забезпечувало формування професійної та рефлексивної культури компетентного фахівця. У зв'язку з цим відбувалося стимулювання активності студентів щодо самопізнання,

самоаналізу, задля переосмислення перебігу й результатів залучення до професійної діяльності в ході практики. Досвід самопізнання допоміг студентам розпізнавати внутрішні процеси власної свідомості та вибудовувати діяльність відповідно власних потреб і можливостей, що спонукало до саморозвитку і самовдосконалення. Здійснення самоаналізу і самооцінки професійної діяльності сприяло забезпеченню її контролю і корекції, подоланню стереотипів особистісного досвіду через переосмислення й упровадження нових стратегій і способів діяльності.

Ділові ігри як імітаційна складова контекстного навчання допомагали студентам оволодівати уміннями знаходження рішень в нестандартних ситуаціях та освоєння нових ролей, розвивати важливі професійні якості (відповідальність, творчість, ініціативність, самостійність) та вибудовувалися на принципах: діалогічності, дієвого пізнання, імітації та наближення до конкретних умов професійної діяльності. Так, у ході проведення ділової гри «Навчальна фірма» під час занять рефлексивних студій студентська група представляла «Офіс будівельної фірми» з головними підрозділами, що забезпечували її функціонування: загального управління (керівник фірми та його заступник), планово-економічний та відділ обліку, виробничо-технологічний відділ та управління персоналом і документообігу.

Оцінювання ходу та результатів проведення ділових ігор (нормативної функціональності, організованості і професійності дій учасників, уміння працювати в команді тощо) дозволяло удосконалювати рефлексивні знання та вміння студентів, визначати навчальні труднощі в опануванні фаховими знаннями й вміннями та їх готовність до прийняття професійно важливих рішень; здатність до роботи в команді та спільного розв'язання проблеми.

Щодо розуміння сутності поняття «рефлексивна культура» на заняттях рефлексивних студій використовувалася вправа «Матриця думок», яка полягала у підготовці таблиці для індивідуальних та узагальненої відповіді у розкритті змісту й обсягу поняття. Студенти протягом 3–5 хвилин надавали відповіді, письмово зафіксувавши їх в індивідуальних матрицях, після

обговорення яких вони склали спільну матрицю думок. Результат роботи оцінювався в груповому обговоренні за повнотою висвітлення, аргументованістю, доказовістю й істинністю.

Оскільки виробнича практика відбувається в реальних умовах роботи фахівця, то діяльність студентів відображає аналог професійної діяльності. Проходження студентами практики в експериментальних умовах передбачало не лише послідовний процес оволодіння різними видами професійної діяльності, а й формування рефлексивної культури студентів, що забезпечувало професійну самоідентифікацію та самовизначення студентів у різних професійних ролях. Рефлексивний підхід дозволив виявляти суперечності між здобутим та необхідним обсягом знань і вмінь компетентного фахівця, що слугувало спонукальним чинником задля самоосвіти і професійного самовдосконалення.

Відбувалася послідовна підготовка до практики на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, що забезпечували квазіпрофесійну спрямованість фахової освіти у поєднанні набутих теоретичних знань і практичних умінь майбутніх фахівців. Студенти вчилися спостереженню та аналізу власної навчально-професійної діяльності, розробки та презентації супровідної навчально-методичної документації.

Перед проходженням кожного з видів практики (обмірна та геодезична; художньо-ознайомлювальна; проектна; переддипломна) відбувалася настановча конференція для студентів за участю представників факультету та представників баз проходження практики, відповідальних за організацію і проведення практики. У співробітництві будівельних організацій і ВНЗ враховувався потенціал та їх готовність до створення оптимальних умов проходження практики. Студенти знайомилися з програмою та завданнями практики й долучалися до їх обговорення. Завданнями практики у формуванні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників були:

- формування професійної спрямованості, інтересу до обраної спеціальності, закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань у процесі їх використання під час розв'язання професійних завдань;
- ознайомлення з професійними функціями і специфікою професійної діяльності інженерів-будівельників, розвиток творчого підходу до виконання професійних обов'язків;
- формування і розвиток професійних умінь і професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців;
- формування рефлексивної культури та рефлексивної позиції в ході розв'язання професійних завдань і проблем.

Входження студентів-практикантів у процес проходження практики починалося з ознайомлення з базою практики (середовищем, нормативними документами, структурою, організацією праці тощо). У цей період відбувалося ознайомлення зі структурним підрозділом, взаємозв'язками певної ділянки з іншими підрозділами, організацією роботи у підрозділі та в цілому в організації. Поряд із цим відбувалася соціально-психологічна адаптація студентів до виробничих умов та реалій трудової діяльності й виконання професійних завдань.

Упродовж робочого етапу практики студенти реалізовували її програму і завдання, залучалися до рефлексивного аналізу набутого професійного досвіду. У ході практики студенти зверталися до: рефлексивного аналізу проблем та опису виробничих ситуацій, окреслення й визначення цілей та умов їх досягнення, пошуку змісту діяльності задля досягнення запланованих результатів, пошуку і відбору методів, форм і засобів вирішення навчально-професійних задач з урахуванням власних можливостей та особистісного досвіду. Зміст виконаної роботи та завдань, результати рефлексивного осмислення набутого досвіду фіксувалися студентами в щоденниках практики.

Рефлексивна позиція майбутніх інженерів-будівельників виявлялася у визначенні цілей діяльності, осмисленні й коригуванні дій відповідно

очікуваних результатів. З переходом від однієї форми організації діяльності до іншої у студентів розширювалися можливості рефлексивного аналізу та використання професійно-особистісної рефлексії, відбувалося співставлення теоретичних знань, змісту, моделей і стратегій професійної діяльності, сформованих у вигляді науково-теоретичних знань, з реальними їх проявами.

Наведемо приклад запропонованого студентам алгоритму для самостійного аналізу особливостей власних дій на практиці:

1. Визначте, в яких професійних ситуаціях Ви проявили себе особливо успішно.
2. Оцініть за п'ятибальною шкалою, що заважало або допомагало, надавало впевненості на всіх етапах реалізації професійної діяльності.
3. Пригадайте власний емоційний стан, відзначте, як саме він позначився на результативності Вашої діяльності.
4. Погляньте на себе відсторонено й опишіть себе з позиції інших учасників професійної взаємодії.
5. Визначте, у яких професійних ситуаціях найбільше виявлявся дефіцит рефлексивної культури?

Під час проходження практики організовувалися консультації для надання студентам допомоги, на яких викладачі давали поради щодо аналізу ефективності виконання професійних функцій, рекомендації щодо удосконалення професійної компетентності. Особлива увага приділялася зверненню до аналізу щоденників студентів-практикантів, у яких вони не тільки фіксували виконану роботу, але й здійснювали її рефлексивний аналіз.

По завершенні практики відбувалася підготовка до підсумкової конференції (звіти, виступи, щоденники практики, виставки-презентації тощо) та рефлексія набутого навчально-професійного досвіду через включення в дискусії. Студенти аналізували та звіряли щоденники щодо повноти виконання запланованих завдань, готували та представляли керівникам письмові звіти й матеріали звітної документації, структура і зміст яких встановлювалася відповідною програмою. Студентам у малих групах

було запропоновано здійснити контент-аналіз звітів з практики, що дозволило їм визначити наявність рефлексивних підходів у професійній діяльності й особливості здійснення рефлексивних умінь у практичній професійній діяльності.

На підсумковій конференції узагальнювалися підсумки результатів роботи та виконання завдань практики, окреслювалися недоліки і здобутки, інновації і творчі знахідки практикантів, висловлювали письмові пропозиції щодо удосконалення та покращення змістово-організаційних засад роботи студентів-практикантів. Рефлексивний аналіз проходження практики відображався студентами в щоденниках, в яких також фіксувалися враження та емоційно-ціннісне осмислення набутого досвіду професійної діяльності.

На підсумковій конференції організувалося проведення свят та конкурсів, що демонструвалися найкращі доробки студентів. Так, майбутні інженери-будівельники після проходження проектної практики (6 семестр) розробили сценарій і провели свято професійної майстерності, у ході якого було актуалізовано значущість професійної майстерності інженера-будівельника в різних умовах професійної діяльності. Це сприяло формуванню у майбутніх фахівців осмисленого ставлення до професійної майстерності, активізації творчих сил й стимулювання інтересу до професійного розвитку та самовдосконалення. Також до досвіду, здобутого студентами на практиці, зверталися в ході навчальних занять і виконання курсових робіт. Зокрема, обговорювалися результати рефлексивного осмислення складних виробничих ситуацій, інноваційні розробки та здобутки.

Студентам експериментальних груп після проходження кожного із видів практики було запропоновано модифіковану методику М. Марусинець «Професійна рефлексія у процесі проходження практики» [128]. На запропоновані запитання відповідали студенти та експерти (інші студенти, керівники практики). Студенти оцінювали себе за 3-х бальною шкалою, а потім порівнювали отримані результати з висновком експертів. На підставі

отриманих результатів студенти склали програму розвитку рефлексії, до якої включалися такі напрями:

- уміння ставити цілі та завдання на основі аналізу професійної ситуації;
- вплив аналізу на побудову стратегії професійної діяльності;
- труднощі щодо аналізу професійної діяльності інших: спостереження, осмислення, оцінка;
- уміння оцінити професійну діяльність як цілісне та багатоаспектне явище.

Після проходження практики студенти відзначили розвиток власних рефлексивних умінь у професійних умовах, завдяки чому вони глибше усвідомлювали та осмислювали власні професійно-особистісні якості, набуті фахові знання й уміння, засоби та методи власної професійної діяльності, що започатковувало процес вироблення й прийняття професійно важливих рішень.

Отже, виконані завдання другого етапу щодо комплексної реалізації педагогічних умов та моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки засвідчили досягнення результативності формувального експерименту. Оволодіння студентами знаннями про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну культуру, формування в них рефлексивних умінь зумовили перехід до наступного – продуктивно-творчого етапу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі експериментального навчання.

Метою третього (продуктивно-творчого) етапу апробації педагогічних умов та експериментальної моделі було вдосконалення рефлексивних знань і вмінь з використанням їх у практичній діяльності, рефлексія набутого досвіду професійної діяльності та розвиток творчого підходу до розв'язання професійних проблем, оцінювання та самооцінювання сформованості рефлексивної культури. Завданнями цього етапу були:

- розвиток мотиваційних настанов до особистісно-професійного саморозвитку, формування рефлексивно-творчого підходу до розв’язання професійних проблем з опорою на рефлексію;

- удосконалення і корекція рефлексивних знань і вмінь з опорою на набутий досвід і практику рефлексивної діяльності;

- доповнення змісту і завдань курсів, переддипломної практики, позааудиторної і самостійної роботи рефлексивною складовою;

- оцінювання і самооцінювання сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників задля подальшого професійного самовдосконалення.

Третій етап, що відповідав періоду завершення бакалаврату, спрямовувався на закріплення та вдосконалення набутих професійних і рефлексивних знань та вмінь, формування рефлексивно-творчого підходу до розв’язання навчально-професійних проблем і професійно-особистісного саморозвитку. У ході викладання навчальних дисциплін циклу професійної підготовки і вільного вибору, зокрема, «Організація будівництва», «Інженерне проектування міських територій» на лекційних заняттях відбувалося звернення до рефлексивного осмислення студентами змісту пропонованих тем через особистісне занурення й розмірковування, рефлексивні завдання, запитання та ситуації; забезпечувалося поєднання теоретичного навчання з систематичною самостійною роботою студентів та практикою професійної діяльності; стимулювання пізнавальних інтересів студентів завдяки емоційно насиченому способу передачі знань з використанням наочності й мультимедійних засобів та використання міжпредметних взаємозв’язків; виокремлення пізнавальних задач як навчальних проблем та розкриття можливості застосування знань у практиці професійної діяльності; стимулювання інтересів до самостійного наукового пошуку та професійно-особистісного самовдосконалення. Так, після кожного лекційного заняття курсів «Організація будівництва», «Інженерне

проектування міських територій» викладачі зверталися до рефлексивних ситуацій та пропонували опорні запитання:

– Що нового для себе я відкрив у ході вивченого? Яка ідея чи думка мала найбільший вплив?

– Чи зрозумілою була тема? Чи задоволений способом її представлення? Які труднощі виникли в ході ознайомлення з темою?

– Які висновки можу зробити після ознайомлення з матеріалами теми?

– Які з думок, ідей, знань або практичних умінь, засвоєних за темою, можуть бути корисними в подальшому? До чого хотілося б звернутися більш докладно?

– Що із вивченого я вважаю значимим для оволодіння майбутньою професійною діяльністю?

– Якими є мої пропозиції щодо подальшого розгляду тематичних блоків?

У розробці навчально-методичного забезпечення семінарських занять використовувалася запропонована І. Стеценко технологія [228], що передбачає:

– підбір теоретичної бази знань (самостійне конспектування літератури, вивчення лекційних матеріалів, робота в мікрогрупах) з урахуванням їх подальшого використання в практичній діяльності;

– відбір змісту, що дозволяє застосувати знання та стимулює рефлексивне сприйняття інформації (здатність до зміни своєї позиції у спілкуванні, умінь вести дискусію, формування оцінних суджень);

– розвиток досвіду творчої діяльності, самостійного перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, відкриття нових позицій і проблем у знайомих ситуаціях, що стимулює пізнавальну активність студентів;

– формування ціннісного ставлення до своєї діяльності та усвідомлення себе її суб'єктом;

– формування рефлексивно-оцінних дій на основі покрокової самооцінки з використанням рефлексивного алгоритму:

«Я» – моє самовідчуття (задоволення собою, настрої у процесі роботи та по її завершенні, комфорт тощо);

«Ми» – труднощі й здобутки роботи в мікрогрупі;

«Справа» – чи досяг мети вивчення (чи потрібен навчальний матеріал в подальшому, труднощі та шляхи їх подолання).

Створення рефлексивного середовища на семінарських і практичних заняттях навчальних дисциплін «Організація будівництва», «Інженерне проектування міських територій» досягалося завдяки доповненню їх рефлексивною складовою, забезпечення діалогічності й співробітництва студентів у малих та великій групах, поєднання зовнішнього контролю за ходом та результатами навчання з самоконтролем і взаємоконтролем, використання проблемних і контекстних завдань, що сприяли виходу студентів у рефлексивну позицію. Відбувалася поетапна організація групової пізнавальної діяльності: орієнтація в ході виконання пропонованих завдань та визначення мети і завдань роботи в парах і мікрогрупах; індивідуальне виконання роботи студентами або робота в парах та мікрогрупах; рефлексивний аналіз виконаної роботи і відповідне її коригування в мікрогрупах; загальногруповий рефлексивний аналіз виконаної роботи та підведення підсумків набутого досвіду та результатів пізнавальної діяльності.

На семінарських, практичних та лабораторних заняттях і в ході виконання завдань для самостійної роботи студенти долучалися до рефлексивних ситуацій, відповідаючи на запитання:

- Які знання та вміння здобули в ході вивчення теми? Як вони пов'язані з метою вивчення теми (курсу)?
- Як набуті знання та вміння пов'язані із засвоєними раніше та набутим досвідом професійної діяльності?
- Наскільки вдалою і ефективною була обрана Вами стратегія навчання? Обґрунтуйте її переваги і недоліки.

– Якими були перешкоди й труднощі в досягненні оптимального результату?

– Чи вважаєте сформованою готовність до практичної реалізації здобутих знань? Які знання та вміння, необхідні компетентному інженеру-будівельнику в професійній діяльності?

– Якими знаннями та вміннями необхідно оволодіти для розв'язання професійних завдань? Який досвід можна використовувати в подальшому?

Студенти поглиблювали та вдосконалювали набуті рефлексивні знання й уміння завдяки здійсненню у процесі навчання самоаналізу ретроспективного типу (звернене у минуле самоспостереження, самоконтроль і самооцінка) та самоаналізу прогностичного типу (звернене у майбутнє самопередбачення, самозобов'язання, самозвіт). Завдання для самостійної роботи студентів вибудовувалися з урахуванням рефлексивної складової підготовки та пізнавальної активності студентів і стимулювання творчого пошуку щодо використання здобутих знань і умінь на практиці, здобуття знань шляхом аналізу навчально-професійних задач і ситуацій, встановлення зв'язків і взаємозалежностей.

Також викладачами використовувалися контекстні завдання задля наповнення навчального матеріалу особистісним смислом, ініціювання і підтримки виходу в рефлексивну позицію. Так, О. Вербицький відзначає, що відсутність особистісного смислу в навчальній інформації нівелює здобуття знань до формального й поверхневого рівня, створює розрізненість та слабкість знань [34]. Саме контекстні задачі, що містять навчальну інформацію, насичену особистісним смислом спонукали рефлексивний вихід у пошуку їх осмислення і вирішення: головного й другорядного; встановлення причинно-наслідкових зв'язків і знаходження суперечностей; подібності та відмінності явищ і фактів; обгрунтованого й аргументованого пояснення рішень. Наприклад, вивчаючи тему «Виробничо-економічний план будівельної організації» з курсу «Організація будівництва» студенти зверталися до алгоритму дій: окреслення проблеми й визначення ключових і

другорядних фактів, що зумовлює навчально-професійна ситуація з урахуванням позицій усіх включених у неї осіб; визначення альтернатив щодо вибору стратегії розв'язання ситуації; обґрунтування рекомендацій щодо подальших дій.

На заняттях також використовувалися вправи: «Рефлексивний консиліум», «Рефлексивні дебати». У ході виконання вправи «Рефлексивний консиліум» студенти зверталися до обговорення (у великій/малих групах та парах) професійної ситуації або проблеми, рефлексивного аналізу її підстав, пошуку альтернативних шляхів розв'язання, прогностичного розвитку тощо. Вправа «Рефлексивні дебати» використовувалася як ігровий прийом на зразок «сократівського діалогу» в ситуаціях професійних суперечностей або проблем з альтернативними можливостями вирішення, стимулюючи внутрішні настанови учасників на вдумливу рефлексивну постановку запитань і пошуку відповідей.

Зазначимо, що в організаційно-методичному забезпеченні моделювання і проведення ділових ігор на семінарських і практичних заняттях враховувалися психолого-педагогічні принципи, які відображають структурно-логічні зв'язки ігрового процесу як засобу і форми контекстного навчання, як-от: проблемності й діалогічності; двоплановості гри та імітаційного моделювання конкретних умов професійної діяльності.

Оскільки у формуванні рефлексивної культури студентів зверталися до створення рефлексивного середовища освітнього процесу, то у процесі експериментального навчання значна увага приділялась ефективному змістово-організаційному забезпеченню неформального навчання і позааудиторної роботи студентів. У зв'язку з чим було розроблено змістово-методичне забезпечення рефлексивного практикуму «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника» (додаток Е). Також на цьому етапі продовжувалася робота «Студентського кіноклубу», кількість відвідувачів якого поступово зростає.

Погоджуємося з поглядами науковців про те, що рефлексивні практикуми можна розглядати як екзистанційні засоби, які допомагають людині подолати труднощі та вийти з кризової ситуації, виробити нові форми діяльності, побудувати траєкторію подальшого розвитку й досягти більш високих результатів [129; 180; 193].

Метою рефлексивного практикуму виступило поглиблення теоретичних знань та удосконалення практичних умінь щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Завданнями практикуму передбачалося: поглиблення у студентів теоретичних і прикладних знань щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури й удосконалення рефлексивних умінь; розвиток спрямованості майбутніх інженерів-будівельників на професійну діяльність, настанов на професійно-особистісний саморозвиток та осмислення результатів навчально-професійної діяльності з метою самовдосконалення.

Практикум обіймав мотиваційно-особистісну та особистісно-діяльнісну складові як взаємодоповнюючі напрями поглиблення рефлексивних знань і вдосконалення рефлексивних умінь студентів. У ході рефлексивного практикуму використовувалися такі форми навчальної роботи: бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, тренінг, проблемні завдання та ситуації, самостійна робота. На таких заняттях розглядалися професійно-орієнтовані ситуації, що демонструвалися через відеопокази, мультимедійні презентації, нормативно-технічні документи. Ведучий активізував суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників, прояв особистої позиції та відповідальності. Ігровий контекст занять рефлексивного практикуму з елементами тренінгу та їх практична спрямованість сприяли рефлексивній активізації учасників експериментального навчання.

У ході рефлексивних бесід під час практикуму майбутні інженери-будівельники зверталися до можливостей формування й розвитку професійної самосвідомості, самооцінювання та осмислення власних професійно значущих якостей й вироблення ефективних стратегій навчально-

професійної діяльності. Студентам пропонувалися вправи («Автопортрет», «Життєва і професійна позиція», «Піктограма», «Моє професійне кредо», «Професійний шлях успішного інженера-будівельника», «Мої колеги – успішні фахівці будівельної галузі» тощо), які допомагали формувати рефлексивні вміння та осмислювати й вдосконалювати професійні знання й уміння, професійно-особистісні здібності та якості, визначати зони найближчого професійно-особистісного розвитку.

Так, вправи «Моя життєва та професійна позиція», яка використовувалася в експериментальних групах вибудовувалася на змістовому аналізі суджень студентів про життєві та професійні цінності, позиції, про сенс життя і успішність професії. На початку заняття (до 10-15 хвилин) учасники переглядали підготовлені викладачем цитати (15-20 висловлювань) з домашніх завдань студентів (есе «Моя життєва та професійна позиція»), а пізніше кожен відбирав ті, що найбільше відгукнулися. Пізніше студенти залучалися до обговорення уподобань кожного (методом «Мікрофон» чи «Незакінчене речення»). Групова дискусія надавала можливість студентам висловити власні погляди на життя та професійну діяльність та ознайомитись з уявленнями інших, відстоювати власну позицію в спільному обговоренні, налаштовувала учасників на спільну групову роботу.

Проективна вправа «Професійний шлях успішного інженера-будівельника» сприяла визначенню етапів професійного становлення інженера-будівельника, усвідомлення та розуміння студентами сенсу професійної освіти, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя, прагнення до професійно-особистісного розвитку та самовдосконалення. Учасникам пропонувалося накреслити професійний шлях успішного інженера-будівельника та порівняти його із життєвим. Пізніше проводилося обговорення виконання вправи в парах. В обговореннях студенти зверталися до позитивних моментів обраної професії, до труднощів

проблем і ситуацій кожного етапу, накреслення шляхів їх подолання і виходу з них.

Серед різновидів групових дискусій використовувалися проєктивні вправи з наступним загальногруповим обговоренням результатів виконання.

Проілюструємо приклади вправ:

- складання узагальнених портретів: прогресивного інженера-будівельника/неефективного інженера-будівельника з подальшим рефлексуванням визначених якостей у себе;

- уявний діалог з відомими фахівцями будівельної галузі задля опису звернень, порад, рекомендацій до себе;

- створення проєктивних малюнків «Моє життя і моя робота», «Моє перше знайомство з професією інженера-будівельника», «Я – фахівець будівельної галузі через 5, 10, 15 років».

Усталеною практикою було включення студентів у рефлексивні діалоги. Зокрема, студенти залучалися до обговорення таких питань:

- Яким вбачаєте мабутнє професійної діяльності інженера-будівельника?;

- У чому вбачаєте сенс готовності майбутнього інженера-будівельника до застосування інноваційних будівельних технологій?;

- Оцініть власну готовність до інноваційних змін, що відбуваються в будівельній галузі. У зв'язку з цим окресліть напрями власного саморозвитку.

- У чому виявляється творчість у професії інженера-будівельника?

Такі рефлексивні діалоги було доповнено інтерактивними вправами. Задля цього група поділялася на три підгрупи. Перша підгрупа працювала над визначенням рефлексивної культури та професійної рефлексії сучасного інженера-будівельника, друга підгрупа аналізувала якості, необхідні для оволодіння рефлексивною культурою інженера-будівельника та переваги, які надає сформованість рефлексивної культури фахівця в його професійно-особистісному вдосконаленні та розвитку, третя підгрупа обговорювала

можливі труднощі та проблеми в оволодінні професійною рефлексією та формуванні рефлексивної культури. В результаті підведення підсумків роботи підгруп, студенти оволодівали навичками роботи в команді, закріплювали та вдосконалювали знання й уміння щодо рефлексивної культури та професійної рефлексії інженера-будівельника.

У ході дискусій студенти вправлялися в аргументованості й доказовості висловлювань, обстоюванні власної позиції з можливістю вислуховування та поваги до позиції інших суб'єктів навчальної взаємодії. Практика діалогів та дискусій залучала студентів до рефлексивно-комунікативної діяльності, активізувала пізнавальні та професійні інтереси, сприяла розвитку професійних і рефлексивних знань та стабілізації рефлексивних умінь, насамперед умінь ведення дискусії та зміни позиції у спілкуванні.

Метод портфоліо, який володіє рефлексивним потенціалом, застосовували в ході рефлексивного практикуму з метою узагальнення й систематизації результатів самостійної самодослідницької роботи студентів, поглиблення і розширення знань про рефлексивну культуру та вдосконалення рефлексивних умінь, отриманих у процесі фахової підготовки у технічних ВНЗ [102; 128]. Інструктивно-методичне ознайомлення студентів щодо складання портфоліо та їх презентації здійснювалося на попередньому етапі експериментального навчання (у ході занять рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника»). «Портфоліо майбутнього інженера-будівельника» передбачало оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності та накопичення надбаного досвіду в освітній і професійній сферах впродовж навчання у технічних ВНЗ. Це дозволило студентам включатися в рефлексивну практику власного шляху сходження до професійної діяльності та професійної майстерності.

У підготовці портфоліо студенти резюмували власні професійно-особистісні досягнення з огляду на сформовану рефлексивну культуру. Презентації портфоліо майбутніх інженерів-будівельників містили:

- дані про навчальну успішність з фахових і спеціальних дисциплін, звіти про результати практики, нагороди та сертифікати за участь в олімпіадах, наукових і науково-практичних конференціях і семінарах, а також різних освітньо-виховних заходах для молоді;

- рефлексивні щоденники та інформацію про динаміку професійно-особистісного зростання;

- матеріали додаткових джерел інформації, веб-сторінки, есе та інші продукти творчої діяльності.

Підготовка, складання та презентація портфоліо на заняттях рефлексивного практикуму створили атмосферу успіху, зміщуючи акценти з оцінювання студентів до презентації досягнень й рефлексивного осмислення набутого досвіду фахової підготовки, що допомагало їм усвідомити процес власного професійного становлення та накреслити перспективи для подальшого самовдосконалення. Рефлексивна складова портфоліо надавала можливість кожному студенту усвідомити власні досягнення і невдачі та визначити шляхи подальшого професійно-особистісного розвитку й саморозвитку.

Підготовка до переддипломної практики на етапі завершення бакалаврату передбачала ознайомлення студентів з типовими труднощами і проблемами адаптації початківців до професійної діяльності, консультації та знайомство з досвідом випускників та їх професійними досягненнями.

Під час проходження практики на четвертому курсі студенти зверталися до рефлексивного аналізу набутої професійної компетентності та виконання професійних дій, зокрема: адекватності постановки цілей та визначення головних і супідрядних завдань до необхідних умов та їх втілення в конкретні завдання; відповідності змісту діяльності до поставленої мети і завдань й очікуваних результатів; визначення досягнень та ефективних підходів до реалізації професійної діяльності, а також причини труднощів і невдач у ході реалізації поставлених завдань і накреслення шляхів їх

подолання або корекції. Для здійснення рефлексивного аналізу студентам пропонували опорні запитання:

– Що я дізнався про себе як майбутнього фахівця у ході проходження практики?

– Що я вмію і можу як майбутній фахівець?

– Як сприймають мою фахову компетентність колеги, наставники, фахівці-професіонали?

– Які б рекомендації вони дали щодо вдосконалення моєї фахової компетентності?

– Які напрями визначаю для себе для подальшого самовдосконалення?

Власне рефлексивне осмислення студенти відображали у щоденниках у вигляді есе. Своїми рефлексивними знахідками вони ділилися в обговоренні в мікрогрупах та загальногруповому обговоренні. Після чого студентам експериментальних груп було запропоновано написання творів-роздумів на теми за вибором: «Рефлексивна культура інженера-будівельника як складова професійної компетентності», «Рефлексивна культура у професійній діяльності інженера-будівельника», «Шляхи формування та розвитку рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників у ВНЗ».

Реалізація експериментальної моделі та впровадження педагогічних умов потребувало проведення відповідної підготовчої роботи, зокрема міжкафедральних семінарів з викладачами профільних кафедр з метою окреслення мети і завдань, змістово-організаційних засад формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці. На таких зустрічах обговорювалися сучасні вимоги та особливості застосування інтерактивного, проблемного і контекстного навчання у фаховій підготовці та формуванні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у ВНЗ. Викладачі у ході експериментального навчання виступали організаторами рефлексивного

середовища й комфортної психологічної атмосфери, координаторами міжгрупової взаємодії та активаторами творчого пошуку в мікрогрупах. Така робота вимагала злагодженої організації й оптимальних витрат навчального часу, координації роботи малих і великої груп на процеси групової динаміки. Рефлексивні, контекстні, інтерактивні та діалогічні засади експериментального навчання зумовили організацію взаємодії та співробітництва у групах студентів та урахування викладачами:

- активізації пізнавальних інтересів й творчості учасників навчальної взаємодії;
- зміни позицій учасників у студентській групі та формування діалогічності спілкування;
- розподілу і координації дій на основі рефлексії, самооцінювання і взаємооцінювання;
- практичного відпрацювання типових професійних ситуацій в навчальних умовах.

Формувальний етап експериментальної роботи був спрямований на поетапну реалізацію експериментальної моделі і комплексного впровадження педагогічних умов, що забезпечило досягнення результативності у формуванні рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Крім того, кожен етап супроводжувався проміжними зрізами, що виявляли наявні зміни у рівнях сформованості компонентів рефлексивної культури, як в окремих студентів, так і в експериментальній групі в цілому. Однак, для виявлення ефективності впровадження означеної моделі та перевірки запропонованих педагогічних умов необхідно звернутися до аналізу отриманих впродовж проведеного експерименту результатів.

3.3. Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи

З метою визначення ефективності впровадження визначених педагогічних умов та апробації моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці нами здійснено порівняльний кількісний та якісний аналізи отриманих емпіричних даних контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі нашого дослідження. Реалізація зазначеної мети контрольного етапу дослідження конкретизувалася через з'ясування загальних тенденцій і динаміки змін у кількісних і якісних показниках й рівнях сформованості рефлексивної культури контрольної та експериментальної груп майбутніх інженерів-будівельників. Це забезпечувалось шляхом статистичної обробки отриманих емпіричних даних, їх узагальнення й систематизації.

Для оцінки динаміки сформованості рефлексивної культури студентів контрольної та експериментальної груп по завершенні формувального експерименту нами було використано діагностичний інструментарій, аналогічно констатувальному етапу дослідження (див. п. 2.1).

Представимо та схарактеризуємо отримані результати повторної діагностики згідно з усіма визначеними критеріями емпіричного дослідження. За результатами діагностування було визначено рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за пізнавальним критерієм. Кількісні результати динаміки у групах студентів до і після формувального експерименту подано в таблиці 3.1.

Як ілюструє таблиця 3.1, має місце позитивна динаміка сформованості рефлексивної культури за особистісним критерієм у всіх групах студентів, водночас найбільш істотні зміни відбулися в кількісних результатах експериментальної групи. Так, результати високого рівня сформованості рефлексивної культури в експериментальній групі зросли майже втричі - до 36,14 % студентів, тоді як на констатувальному етапі на такому рівні знаходилося 13,37 % студентів.

У контрольній групі відмінності у сформованості високого рівня порівняно з констатувальним етапом виявилися незначими (констатувальний

етап – 12,32 % студентів, контрольний – 19,36 % досліджуваних). Студенти, що досягли високого рівня сформованості рефлексивної культури виявили ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованість на самопізнання.

Таблиця 3.1

**Динаміка сформованості рефлексивної культури в
експериментальній та контрольній групах майбутніх інженерів-
будівельників за особистісним критерієм (%)**

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ (I)	КГ (II)	ЕГ	КГ (I)
Високий	13,37	12,32	19,37	36,14	19,36
Достатній	32,22	31,94	38,35	41,53	29,74
Первинний	35,12	34,18	29,47	18,73	32,43
Елементарний	19,29	21,56	12,81	3,6	18,47

Простежується зростання кількості студентів експериментальної групи, які досягли достатнього рівня сформованості рефлексивної культури за особистісним критерієм 41,53 % студентів (було – 32,22 % досліджуваних). У контрольній групі щодо цього рівня простежується перерозподіл отриманих кількісних даних. Так, у контрольній групі достатнього рівня досягли 29,74 % студентів, тоді як на констатувальному етапі було виявлено 31,94 % досліджуваних, зменшення кількості яких відбулося за рахунок зростання кількості студентів високого рівня сформованості рефлексивної культури. Студенти, які знаходилися на цьому рівні виявили середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованості на самопізнання і самоосвіту.

Значно скоротилася кількість студентів експериментальної групи за особистісним критерієм, які засвідчили кількісні результати первинного рівня сформованості рефлексивної культури 18,73 % студентів (було 35,12 % досліджуваних). У контрольній групі такі зміни виявилися незначними - 32,43 % студентів (було 34,18 % досліджуваних). Студенти, які перебували на первинному рівні характеризувалися проявом нижчого за середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності та прагнення до здобуття нових професійних знань й розвитку професійно важливих якостей, недооцінкою своїх потенційних можливостей.

Елементарний рівень сформованості рефлексивної культури за особистісним критерієм залишився у 3,6 % студентів експериментальної групи (було 19,29 % досліджуваних). У контрольній групі наявна така динаміка: 18,47 % студентів (було 21,56 % досліджуваних). Студенти, які перебували на елементарному рівні виявляли байдужість, відсутність інтересу або незадоволення обраною професією, прагнення до її зміни в подальшому або лише до отримання диплому, відсутність значущих мотивів розвитку у професійній діяльності такого напрямку.

Отримані дані повторної діагностики на кінцевому етапі експериментального дослідження ілюструють позитивні тенденції динаміки змін щодо вияву професійних інтересів і професійної спрямованості на саморозвиток за особистісним критерієм, що визначає ефективність педагогічних умов та експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фаховій підготовці.

Кількісні результати динаміки сформованості рефлексивної культури в експериментальній та контрольній групах студентів за пізнавальним критерієм до і після формувального експерименту відображено в таблиці 3.2. З представленої таблиці простежується більш виражена позитивна динаміка сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи. Високого рівня сформованості рефлексивної

культури за пізнавальним критерієм досягло 35,75 % студентів експериментальної і 3,26 % студентів контрольної груп (на початковому етапі досягнення такого рівня сформованості рефлексивної культури не було виявлено в жодній із цих груп).

Таблиця 3.2

Динаміка сформованості рефлексивної культури в експериментальній та контрольній групах майбутніх інженерів-будівельників за пізнавальним критерієм (%)

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ (I)	КГ (II)	ЕГ	КГ (I)
Високий	-	-	2,58	35,75	3,26
Достатній	-	-	15,36	41,57	17,24
Первинний	24,28	23,15	49,27	22,68	44,82
Елементарний	75,72	76,85	32,79	-	34,68

Студенти, які досягли високого рівня характеризувалися оволодінням теоретичними і прикладними знаннями про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивні вміння фахівця. Визначення понять, які давали ці студенти, були повними й вичерпними у розкритті змісту й обсягу. Досліджувані засвідчили осмисленість і переконливість доведень, вільне орієнтування у наукових джерелах щодо проблеми професійної рефлексії.

Достатній рівень сформованості за пізнавальними критерієм нами виявлено у 41,57 % студентів експериментальної та 17,24 % – контрольної груп (на початковому етапі досягнення такого рівня сформованості рефлексивної культури не було виявлено).

Студенти, які знаходилися на цьому рівні, виявили достатнє оволодіння теоретичними і прикладними знаннями про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивні вміння фахівця. Їхні відповіді характеризувалися вичерпністю, осмисленістю та обґрунтованістю доведень, проте у визначенні понять припускалися окремих незначних недоліків і неточностей, зокрема недостатньо повним було розкриття змісту й обсягу понять та розумінням принципів, що лежать в основі їх практичного застосування.

Первинний рівень сформованості рефлексивної культури за пізнавальним критерієм виявили на контрольному етапі 22,68 % студентів експериментальної (було 24,28 % досліджуваних) та 44,82 % – контрольної груп (було 23,15 % досліджуваних).

Студенти, які залишилися на первинному рівні сформованості рефлексивної культури за пізнавальним критерієм виявили безсистемність знань про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивні вміння фахівця, труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять, встановленні понятійних взаємозв'язків. Засвоєння ними змісту й обсягу понять здебільшого було неповним і неглибоким.

Елементарного рівня сформованості рефлексивної культури за пізнавальним критерієм в експериментальній групі студентів не було виявлено (на констатувальному етапі – 75,72 % досліджуваних), тоді як у контрольній групі цей кількісний результат залишився значимим – 34,68 % студентів (на констатувальному етапі – 76,85 % досліджуваних).

Майбутні інженери-будівельники, які залишилися на елементарному рівні виявляли знання про професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивні вміння фахівця на рівні уявлень, відчували суттєві труднощі у визначенні понять, давали хибні відповіді або відмовлялися від відповідей на пропоновані завдання і запитання.

Отримані дані повторної діагностики, що відображають істотні позитивні відмінності у сформованості рефлексивної культури у студентів експериментальної групи за пізнавальним критерієм, підтверджують ефективність впровадження педагогічних умов та експериментальної моделі формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у фахову підготовку студентів.

Кількісні результати динаміки сформованості рефлексивної культури в експериментальній та контрольній групах студентів за діяльнісним критерієм до і після формувального експерименту відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Динаміка сформованості рефлексивної культури в експериментальній та контрольній групах майбутніх інженерів-будівельників за діяльнісним критерієм (%)

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ (I)	КГ (II)	ЕГ	КГ (I)
Високий	-	-	4,47	18,27	5,68
Достатній	12,25	10,87	14,67	51,91	21,12
Первинний	47,29	49,23	59,27	29,82	54,73
Елементарний	40,46	39,9	21,59	-	18,47

Дамо якісну характеристику результатів, відображених у таблиці 3.3. Так, за діяльнісним критерієм високого рівня сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії, вияву здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій досягло 18,27 % студентів експериментальної та 5,68 % – контрольної групи. На констатувальному рівні досягнення такого рівня у студентів цих груп не було виявлено.

Достатнього рівня сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за діяльнісним критерієм досягло 51,91 % студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі було 10,87 %) та 21,12 % (було 14,67 %) студентів контрольної групи, які засвідчили середній рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

На первинному рівні сформованості рефлексивної культури залишилося 29,82 % студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі – 49,23 %) та 54,73 % (було 49,23 %) майбутніх інженерів-будівельників контрольної групи, які виявили нижчий за середній ступінь сформованості рефлексивних умінь; низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатній потенціал для подолання професійних криз і деформацій.

В експериментальній групі помітні кількісні зміни цього рівня за рахунок зростання кількості студентів, що піднялися на вищі щаблі сформованості рефлексивної культури за діяльнісним показником. У контрольній групі помітне зростання кількості студентів первинного рівня сформованості рефлексивної культури за діяльнісним показником за рахунок скорочення кількості студентів, що знаходилися на елементарному рівні сформованості.

За діяльнісним критерієм на елементарному рівні сформованості рефлексивної культури не залишилося жодного студента з експериментальної групи (на констатувальному етапі виявлено 40,46 % студентів). У контрольній групі перебування на цьому рівні засвідчили 18,47 % майбутніх інженерів-будівельників (на констатувальному етапі було 39,9 % студентів), що характеризувалися низьким рівнем сформованості рефлексивних умінь, відсутністю рефлексії минулого досвіду та

загальмованим саморозвитком, нездатністю до подолання професійних криз і деформацій.

Отримані дані повторної діагностики, що відображають істотні позитивні відмінності сформованості рефлексивної культури у студентів експериментальної групи за діяльнісним критерієм, засвідчують ефективність впровадження педагогічних умов та експериментальної моделі у фахову підготовку майбутніх інженерів-будівельників.

Отримані кількісні результати сформованості рефлексивної культури у майбутніх інженерів-будівельників за кожним критерієм дозволили визначити динаміку сформованості означеного феномена в експериментальній та контрольній групах, що відображено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників в експериментальній та контрольній групах (%)

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ (I)	КГ (II)	ЕГ	КГ (I)
Високий	4,46	4,10	8,80	30,10	9,43
Достатній	14,82	14,27	22,79	45,0	22,6
Первинний	35,57	35,52	46,10	23,74	44,10
Елементарний	45,15	46,11	22,39	1,2	23,87

Відображені в таблиці та діаграмі (рис. 3.1) результати в цілому засвідчують більш виражену позитивну кількісну динаміку щодо рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи та незначні відмінності рівневої динаміки майбутніх інженерів-будівельників з контрольних груп, що засвідчує

недостатню ефективність традиційного навчання у формуванні рефлексивної культури студентів.

Високого рівня сформованості рефлексивної культури досягло 30,10 % студентів експериментальної групи та 9,43 % – контрольної групи (на констатувальному етапі результати цих груп були такими, відповідно: 4,46 % та 4,10 % досліджуваних). Майбутні інженери-будівельники, які досягли

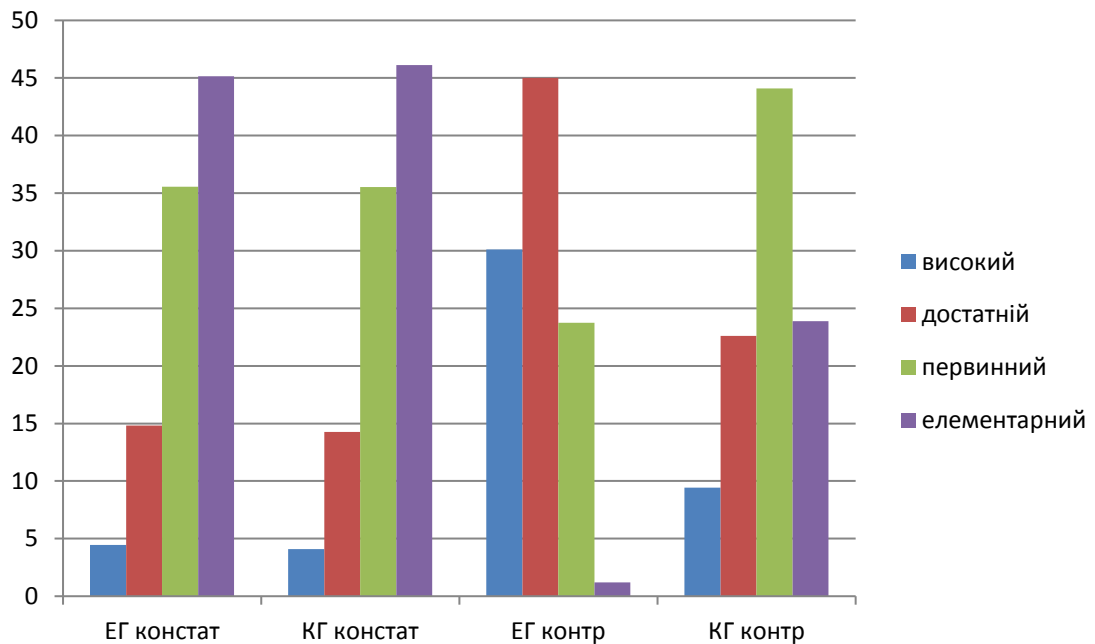


Рис. 3.1. Динаміка сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників експериментальної та контрольної груп (%)

цього рівня демонстрували ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованість на самопізнання; сформованість теоретичних і прикладних знань, повне і глибоке засвоєння змісту і обсягу понять, вичерпність, осмисленість і переконливість доведень, вільне орієнтування в наукових джерелах щодо професійної рефлексії та рефлексивної діяльності; високий рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії, вияв здатності до активного саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

Достатній рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників виявлено у 45,0 % студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі було 14,82 % респондентів) та 22,6 % студентів контрольної групи (було 14,27 % досліджуваних). Студенти, які засвідчили цей рівень демонстрували середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до здобуття нових професійних знань та розвитку професійно важливих якостей, спрямованість на самопізнання і самоосвіту; достатнє оволодіння теоретичними і прикладними знаннями щодо професійної рефлексії та рефлексивної діяльності; засвідчили вичерпність, осмисленість та обґрунтованість доведень, але наявність окремих недоліків у визначенні понять (рефлексії, професійної рефлексії, рефлексивної культури та рефлексивних умінь тощо), неповне розкриття їх змісту й обсягу, недостатнє розуміння принципів, що лежать в основі їх практичного застосування; середній рівень сформованості рефлексивних умінь та онтогенетичної рефлексії й здатності до саморозвитку й самовдосконалення, подолання професійних криз і деформацій.

На первинному рівні сформованості рефлексивної культури залишилося 23,74 % майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи (на констатувальному етапі – 35, 57 % досліджуваних) та 44,10 % студентів контрольної групи (на констатувальному етапі нами виявлено 35,52 % досліджуваних). Ці студенти характеризувалися нижчим за середній ступінь прояву ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагненням до здобуття нових професійних знань і розвитку професійно важливих якостей, недооцінкою своїх можливостей; безсистемністю знань про рефлексію, професійну рефлексію, рефлексивну культуру та рефлексивну діяльність фахівця інженерно-будівельної галузі, неповним і неглибоким засвоєнням змісту і обсягу понять, труднощами у визначенні та практичному застосуванні понять, їх аналізі, оцінці й встановленні взаємозв'язків; нижчим за середній ступінь сформованості рефлексивних

умінь, низьким рівнем розвитку онтогенетичної рефлексії, залежністю саморозвитку від зовнішнього стимулювання, недостатнім потенціалом для подолання професійних криз і деформацій.

Елементарний рівень сформованості рефлексивної культури засвідчили 1,2 % майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи (на констатувальному етапі - 45,15 % студентів) і 23,87 % досліджуваних (на констатувальному етапі на цьому рівні перебувало 46,11 % студентів), для яких властиве незадоволення обраною професією, прагнення лише до отримання диплому, відсутність значущих мотивів розвитку у професійній діяльності; сформованість знань на рівні уявлень, труднощі у визначенні понять (відсутність відповіді або хибні відповіді); низький рівень сформованості рефлексивних умінь, відсутність рефлексії минулого досвіду та загальмований саморозвиток, нездатність до подолання професійних криз та деформацій.

Задля перевірки статистичної значущості відмінностей, що відбулися за результатами формувального етапу експериментального дослідження нами було проведене обрахування кутового перетворення Фішера φ^* , що дозволяє здійснити порівняння різниці між відсотковими частками вибірки [197, с. 330-332].

Емпіричне значення коефіцієнту кутового перетворення Фішера φ^* обраховувалося за формулою 3.1:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.1).$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі (експериментальна група);

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі (контрольна група);

n_1 – кількість учасників експериментальної групи;

n_2 – кількість студентів контрольної групи.

З метою обрахування кутового перетворення нами визначено гіпотези математичної перевірки:

H_0 – відсоткова частка досліджуваних експериментальної групи з високим і достатнім рівнем рефлексивної культури після проведення формувального етапу експерименту не збільшилася порівняно з констатувальним етапом;

H_1 – відсоткова частка досліджуваних експериментальної групи з високим і достатнім рівнем рефлексивної культури після проведення формувального етапу експерименту зросла, порівняно з констатувальним етапом (див. додаток Є).

Порівняємо отримане емпіричне значення φ^* з критичними значеннями:

$$\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05) \quad \text{і} \quad \varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01)$$

Отримані результати вказують на відхилення гіпотези H_0 та прийняття гіпотези H_1 . Тобто після формувального етапу експерименту відсоткова частка досліджуваних, у яких виявлено високий і достатній рівень сформованості рефлексивної культури, є статистично вищою, ніж на констатувальному етапі.

Для поглибленої перевірки достовірності одержаних результатів рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки було використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова) [197].

Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою;

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.2)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{\max} - найбільша абсолютна різниця.

Розрахунки засвідчили (див. додаток Є), що для рівня статистичної

значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,15$, одержали $\lambda_{емп} = 1,26$. Відтак, $\lambda_{кр} < \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{кр}$, відтак, одержані після формувального експерименту результати є статистично значущими.

Отже, отримані у процесі експериментального навчання майбутніх інженерів-будівельників позитивні і вірогідні результати реалізації педагогічних умов та впровадження експериментальної моделі, засвідчують їх достатню ефективність, що дає підстави вважати мету та завдання дослідження реалізованими.

Висновки до 3 розділу

На формувальному етапі експерименту було апробовано теоретично обґрунтовану модель та експериментально перевірено педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Запропонована модель, що презентована як цілісна множина взаємопов'язаних структурних компонентів, підпорядкованих меті й завданням якісної підготовки майбутнього інженера-будівельника, містила чотири блоки: перший – цільовий, другий, що базується на педагогічних умовах формування рефлексивної культури; третій – процесуальний, що включає етапи (мотиваційно-цільовий, теоретико-діяльнісний, продуктивно-творчий) та змістово-організаційні засади реалізації педагогічних умов; четвертий – результативний (критерії та рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників).

Зміст формувального експерименту реалізовано у три етапи: мотиваційно-цільовий, теоретико-діяльнісний, продуктивно-творчий. Упровадження моделі та реалізація педагогічних умов формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників відбувалося за експериментальною методикою, розробку й апробацію якої нами обрано за

мету формувального етапу експериментальної роботи. Взаємоузгодженість реалізації педагогічних умов здійснювалася комплексно, з урахуванням структури та особливостей рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Експериментальна методика слугувала поетапній і комплексній реалізації педагогічних умов (наступність і поетапність формування рефлексивної культури у ході фахової підготовки студентів; навчально-методичне забезпечення формування в майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь; створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання задля включення студентів у рефлексивну діяльність) і впровадження моделі в практику підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр спеціальності 6.060101 «Будівництво». Формами і методами реалізації виступили: лекційні, семінарські, практичні заняття, самостійна та позааудиторна робота студентів; проблемне, контекстне, інтерактивне, неформальне навчання; рефлексивний тренінг, «Студентський кіноклуб», рефлексивні студії і практикум «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника», рольові та дидактичні ігри, дискусії, портфоліо тощо.

Метою мотиваційно-цільового етапу, як початкового, що тривав протягом першого року навчання, виступило: спонукання й розвиток мотиваційних настанов щодо формування рефлексивної культури та усвідомлення студентами значення рефлексії у професійній діяльності, педагогічний супровід і підтримка адаптації. Сутністю другого, теоретико-практичного етапу формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що тривав упродовж другого-третього років навчання було формування знань про рефлексію, професійну рефлексію та рефлексивну культуру на теоретичному та практичному рівнях, включення студентів у рефлексивну діяльність. Третій етап, що відповідав періоду завершення бакалаврату, спрямовувався на закріплення та вдосконалення набутих професійних та рефлексивних знань та вмінь, формування рефлексивно-

творчого підходу до розв'язання навчально-професійних проблем та професійно-особистісного саморозвитку.

Проведено підсумковий зріз рівнів сформованості рефлексивної культури студентів експериментальних і контрольних груп й зіставлено його результати із даними констатувального етапу експерименту. З'ясовано, що кількісний розподіл студентів експериментальної і контрольної груп за рівневою ієрархією суттєво різниться. В цілому більш виражена позитивна кількісна динаміка щодо рівнів сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи та незначні відмінності рівневої динаміки майбутніх інженерів-будівельників з контрольних груп.

Високого рівня сформованості рефлексивної культури досягли 30,10 % студентів експериментальної групи і 9,43 % – контрольної групи (на констатувальному етапі результати цих груп були такими, відповідно: 4,46 % та 4,10 % досліджуваних). Достатній рівень сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників виявлено у 45,0 % студентів експериментальної групи (на констатувальному етапі було 14,82 % респондентів) та 22,6 % студентів контрольної групи (було 14,27 % досліджуваних). На первинному рівні сформованості рефлексивної культури залишилося 23,74 % майбутніх інженерів-будівельників експериментальної групи (на констатувальному етапі – 35,57 % досліджуваних) та 44,10 % студентів контрольної групи (на констатувальному етапі нами виявлено 35,52 % досліджуваних). Елементарний рівень сформованості рефлексивної культури засвідчили 1,2 % майбутніх інженерів експериментальної групи (на констатувальному етапі – 45,15 % студентів) та 23,87 % досліджуваних (на констатувальному етапі на цьому рівні перебувало 46,11 % студентів).

Надійність і статистична значущість отриманих результатів здійсненого експериментального дослідження перевірена за допомогою обрахування кутового перетворення Фішера φ^* та за λ -критерієм

Колмогорова-Смирнова. Відтак, є підстави стверджувати, що отримані у процесі експериментального навчання майбутніх інженерів-будівельників позитивні і вірогідні результати є статистично значимими і засвідчують ефективність реалізації педагогічних умов і впровадження експериментальної моделі.

Матеріали третього розділу дисертації опубліковано у таких працях автора дослідження [198; 203; 206; 207; 208].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і представлено нове вирішення важливого й актуального завдання, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні педагогічних умов, моделі та експериментальної методики формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

1. Здійснений аналіз філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних джерел засвідчив міждисциплінарний характер дослідження феномену «рефлексія» і дозволив сформувати цілісне уявлення про сутність, провідні характеристики та особливості становлення рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників як складової процесу фахової підготовки, що слугує підґрунтям професійно-особистісного самопізнання та саморозвитку фахівців. Рефлексія постає як здатність особистості до самоаналізу й самооцінки, осмислення і переосмислення власної діяльності та відносин із предметно-соціальним довкіллям. Професійна рефлексія виступає як процес і результат самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей з професійними вимогами.

Визначено рефлексивну культуру майбутніх інженерів-будівельників як інтегральну особистісну якість, що дозволяє адекватно й ефективно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує особистісний і професійний розвиток і саморозвиток, досягнення ефективності та результативності в навчальній і професійній діяльності. Обґрунтовано структуру рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, схарактеризовано її компоненти: мотиваційно-аксіологічний, змістово-теоретичний, діяльнісно-креативний.

2. Виявлено критерії і показники сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників: особистісний (ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення до здобуття нових

професійних знань і розвитку професійно важливих якостей; спрямованість на самопізнання, самоосвіту та саморозвиток); пізнавальний (узагальненість та усвідомленість теоретичних і прикладних знань щодо рефлексії та рефлексивної культури фахівця; повнота і глибина засвоєння змісту понять; повнота і глибина засвоєння обсягу понять); діяльнісний (сформованість рефлексивних умінь; сформованість онтогенетичної рефлексії; здатність до активного саморозвитку, подолання професійних криз і деформацій). За виявленими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (високий, достатній первинний, елементарний).

3. Визначено, обґрунтовано й впроваджено педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників: наступність і поетапність формування рефлексивної культури в ході фахової підготовки студентів; навчально-методичне забезпечення формування в майбутніх інженерів-будівельників знань про рефлексивну культуру та рефлексивних умінь; створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання задля залучення студентів до рефлексивної діяльності.

4. Розроблено й апробовано модель і експериментальну методику формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, що передбачала такі етапи: мотиваційно-цільовий, теоретико-діяльнісний, продуктивно-творчий, для кожного з яких було визначено цілі й завдання, зміст, методи і форми їх реалізації. Засобами реалізації педагогічних умов виступили: лекційні, семінарські, практичні заняття, самостійна та позааудиторна робота студентів; проблемне, контекстне, інтерактивне, неформальне навчання; рефлексивний тренінг, «Студентський кіноклуб», рефлексивні студії і практикум «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника», екскурсії, рольові та дидактичні ігри, проблемні завдання, дискусії, проєктивні справи, портфоліо тощо.

Доведено статистичну значущість позитивних зрушень щодо

сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників. Прикінцевий етап експерименту засвідчив, що кількість студентів з високим рівнем сформованості рефлексивної культури в ЕГ зросла з 4,46 % до 30,10%; тоді як у КГ – з 4,10 % до 9,43 %; із достатнім – в ЕГ збільшилася із 14,82 % до 45,0 %, а в КГ – з 14,27 % до 22,6 %. Кількість студентів ЕГ, що виявили первинний рівень сформованості рефлексивної культури скоротилася на 11,83 % студентів, тоді як у КГ – зросла на 8,58 %; на елементарному рівні залишилося 1,2 % студентів ЕГ (було 45,15 %), а в контрольній групі 23,87 % (було 46,11 %) досліджуваних. Надійність і статистична значущість отриманих результатів експериментального дослідження перевірена за допомогою обрахування кутового перетворення Фішера ϕ^* та за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. Перспективними напрямками її подальшого вивчення вважаємо розробку змістово-організаційних засад і технологій підготовки та перепідготовки інженерів-будівельників на засадах рефлексивної парадигми освіти, дослідження можливостей дистанційної освіти та самоосвіти у цьому процесі, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / [под ред. В. А. Бодрова]. – М., 1991. – С. 58–67.
2. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме : учеб. пособ. / В. С. Аванесов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 96 с.
3. Алімасова Д. Обґрунтування моделі реалізації системи формування інформатичної компетентності студентів-менеджерів / Д. Алімасова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 59–67.
4. Амеліна С. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів / С. М. Амеліна // Педагогічний альманах : збірник наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 5. – С. 78–83.
5. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 19–27.
6. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. П. Анненкова // Вісник Одеського національного університету. – 2011. – Вип. 8. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_8/ped/Annen.htm.
7. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособ. / О. С. Анисимов ; [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2007. – 218 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 340 с.
9. Атаманюк В. В. Самостійна робота у вищому навчальному закладі / В. В. Атаманюк, Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця. – 2002. – Вип. 6. – Част. 1. – С. 61–64.

10. Ашеро́в А.Т. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А. Т. Ашеро́в, В. Г. Логві́ненко // Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УПА, 2005. – 164 с.

11. Балл Г. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Георгій Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К. ; Ченстохов : [ВПШ у Ченстохові], 2000. – Вип. 2. – С. 217–232.

12. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: [книга для вчителя] / Г. О. Балл. – Київ–Рівне : Ліста-М, 1996. – 168 с.

13. Бабаян Ю. О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя : наук. посіб. / За заг. ред. професора С. І. Якименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 231–266.

14. Барановська Л. В. Теоретичний аспект дослідження проблеми професійної самореалізації особистості / Л. В. Барановська // Проблеми освіти., 2015. – Вип. 84. – С. 49–52.

15. Барбина Е. С. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы : науч-метод. пособ. / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : ІПШО, 1986. – 261 с.

16. Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования / Е. В. Бережнова : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01. – Волгоград, 2003. – 41 с.

17. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.

18. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

19. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
20. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : [кол. моногр. / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
21. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ. – 2004. – 215 с.
22. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білик О. С. – Вінниця, 2009. – 191с.
23. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Е. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
24. Богуславский М. В. Проблемы моделирования в истории педагогических исследований / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М. : Педагогика. – 1991. – Вып. 7. – С. 115–121.
25. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 320 с.
26. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К. : «Вересень», 1996. – 129 с.
27. Бондаренко Т. А. Педагогические условия развития рефлексивной культуры у студентов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Т. А. Бондаренко. – Челябинск, 1999. – 191 с.
28. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивної освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 67–92.
29. Бурбан Н. Дискусія як форма групового спілкування / Наталія

Бурбан // Проблеми гуманітарних наук. – 2001. – Вип. 8. – С. 115.

30. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека : монография / К. Я. Вазина. – М. : Изд-во гос. ун-тской печати, 2002. – 145 с.

31. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Марія Юрійвна Варбан. – К., 1998. – 180 с.

32. Василенко Н. Г. Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформально професійного навчання в Україні / Н. Г. Василенко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : матеріали VII Міжнар. наук. – практ. конф. (м.Київ, 28 жовтня 2014 р.) : у 2 ч. – Ч. 2 / уклад. : Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдеев та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – С. 130–138.

33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. П. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

34. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования : монография / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Альфа, 2003. – 88 с.

35. Вижевська Ю. О. Формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності: автореф дис. ... канд. пед наук : спец. 13.00.04 / Ю. О. Вижевська. – К., 2006. – 21 с.

36. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

37. Волошинська Л. В. Специфіка основних аспектів рефлексії [Електронний ресурс] / Л. В. Волошинська. – Режим доступу : www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/voloshinska.

38. Вульфів Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.

39. Гарнцев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии / М. А. Гарнцев. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 215 с.

40. Герасимова О. І. Концептуальне розуміння категорій «рефлексія» (історико-педагогічний аналіз) / О. І. Герасимова // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». – 2009. – №3. – С. 10–14.

41. Гимпель Л. П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru>

42. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С. У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – № 6. – С. 2–3.

43. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [автор-укл. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

44. Гончарук П. А. Інформаційна основа діяльності // Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – С. 416–419.

45. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 48–67.

46. Горіна О. М. Диференційований підхід до вивчення фундаментальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх інженерів-будівельників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Горіна. – К., 2008. – 23 с.

47. Гулай О. Акмеологічний підхід у системі підготовки фахівців будівельного профілю / Ольга Гулай // Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 594. – С. 47 – 54.

48. Гулай О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : монографія [за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Л. М. Романишиної] / О. І. Гулай. – Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2015. – 388 с.

49. Гулеева О. В. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гулеева. – Чита, 2011. – 205 с.

50. Гулиева С. А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Гулиева. – М., 2002. – 17 с.

51. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова // Стратегические направления реформирования системы образования. — Режим доступа до ресурсу http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm

52. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования профессиональной подготовки специалистов / В. П. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.

53. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : монография / Г. И. Давыдова. – М. : РИД ВЛАДИ, 2008. – 274 с.

54. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во пед. ун-та, 2000. – 440 с.

55. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступа : <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>. – Назва з екрану.

56. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Г. О. Дегтяр / Харків, 2006. – 19 с.

57. Демидко М. Н. Дидактические условия формирования рефлексивных умений у учащихся среднего специального образования

: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / М. Н. Демидко. – Минск, 2003. – 22 с.

58. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / [С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

59. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах : учеб. пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2007. – 248 с.

60. Димченко Н. С. Професійна рефлексія майбутнього менеджера як предмет психологічного дослідження / Н. С. Димченко // Проф. освіта. – 2008. – № 2. – С. 110–121.

61. Дичковський С. І. Педагогічні умови оптимізації та підвищення ефективності культурологічної підготовки майбутніх інженерів засобами дистанційного навчання / С. І. Дичковський, О.В. Уваркіна // Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 18–26.

62. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / Ю. О. Дорошенко. – Режим доступу : www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc (дата перегляду: 13.05.2013).

63. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

64. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М. : РГБ, 1983. – 36 с.

65. Дяченко Н.О. Організаційно-педагогічні умови формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2013/10/02/>

66. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры субъекта педагогической деятельности : монография / В. К. Елисеев. – Липецк, 2003. – 223 с.
67. Желанова В. В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2009. – Вип. 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 132–136.
68. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1988. – 250 с.
69. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
70. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие : монография / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.
71. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту. – К. : Парламентське видання, 2002. – 159 с.
72. Звенигородская Г. П. О феноменологии рефлексии в образовании : [кн. для учителей] / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск : ХГПУ, 2002. – 117 с.
73. Зеер Е. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Электронный ресурс] / Е. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/zeer/>
74. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4–9.
75. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : [монографія] / О. А. Ігнатюк. – Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – 434 с.
76. Ильин Е. П. Методики изучения мотивации и мотивов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006.

77. Ильязова Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/464/30/>, с.17].

78. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / [авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

79. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.

80. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.

81. Калашников В. Г. Образовательная среда контекстного типа как эконсихологический проект / В. Г. Калашников // [Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология](#). – 2014. – № 2. – С. 92–97.

82. Карнелович М. М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М. М. Карнелович // [Вестник Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы. Серыя 4. Правазнаўства. Псіхалогія](#). – 2007. – №2. – С. 1–9.

83. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие / М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.

84. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 424 с.

85. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // [Психол. журн.](#) – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

86. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення [Електронний ресурс] / Т. М. Картель. – Режим доступу: <http://bibl.mk/ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>

87. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи [Електронний ресурс] / К. В. Касярум. – Режим доступу:

http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_1_14.pdf

88. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Качеровська. – Одеса, 2005. – 21 с.

89. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского]. – М., 1979. – 248 с.

90. Князева В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. – М. : Вузовская книга, 2009. – 872 с.

91. Козлакова Г. А. Вища технічна освіта (педагогічний, дидактичний і соціально-психологічні аспекти) : монографія / Г. А. Козлакова, В. К. Марігодов, А. А. Слободянюк. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2001. – 268 с.

92. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К. І. С»., 2004. – 112 с.

93. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 рр.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/prof-tech>.

94. Корнещук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста : теоретичний аспект / В. В. Корнещук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди» : наук-теорет. зб. – 2008. – Вип. 14. – С. 14–16.

95. Кравців О. Рефлексивний тренінг / Олександр Кравців

// Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 145–148.

96. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : [учеб. пособ.] / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СИУ, 1994. – 294 с.

97. Красильникова Г. В. Професійна педагогіка [Електронний ресурс] / Г. В. Красильникова. – Режим доступу : http://bookdn.com/book_303.html (дата перегляду: 23.10.2013).

98. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : «Феникс», 1998. – 512 с.

99. Кремешна Т. І. Організація рефлексивного середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики / Т. І. Кремешна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2015. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 165–170.

100. Кремень В. Г. Якісна освіта формує майбутню державу і її громадян [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень – Режим доступу : <http://www.zn.kiev.ua/nn/show/345/31179/>

101. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народ. образование, 2000. – 272 с.

102. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.

103. Куева Давіла Л. С. Концептуальні засади формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2014. – Сер. 17, Вип. 24. – С. 110–115.

104. Куева Давіла Л. С. Критерії та рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики / Л. С. Куева Давіла // Наука і освіта. – 2014. – № 12, СХХІХ. – С. 148–153.

105. Куева Давіла Л. С. Теоретичне обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики / Л. С. Куева Давіла // [Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх

учителів]: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 2015). – Умань, 2015. – С. 123–128.

106. Кудріна Т. С. Потребнісно-мотиваційна підсистема / Т. С. Кудріна // Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – С. 386–406.

107. Кузьміна Н. В. Предмет акмеології / Н. В. Кузьміна. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

108. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М., 1990. – 119 с.

109. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.

110. Культура жизни личности: проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / ред. : Л. В. Сохань и др. – К., 1988. – 192 с.

111. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дисс. ... канд. пед. наук спец. 13.00.08 / Ю. В. Кушеверская. – Петрозаводск, 2007. – 190 с.

112. Кушнерова Ю. Ю. Место рефлексии как философской категории в процессе обучения студентов / Ю. Ю. Кушнерова // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 310–315.

113. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 65.

114. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

115. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М., 1980. – 340 с.

116. Лепский В. Е. Рефлексивные процессы и новое качество

управленческих решений / В. Е. Лепский // Психол. журн. – 2001. – Т. 22 – № 4. – С. 122–127.

117. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

118. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.

119. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя : монографія. – Одеса : СВД М. П. Черкасов ; Рівне : РДГУ, 2004. – 302 с.

120. Литвиненко С. А. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів / С. А. Литвиненко, В. М. Ямницький // Наука і освіта : наук.-прак. журнал Південноукраїнського Національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – №10. – С. 115–119.

121. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20–26.

122. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

123. Маврина И. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 30–31.

124. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (часть 2). – С. 348–351.

125. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення / В. Максименко // Психолог. – 2005. – № 1. – С. 19–22.

126. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного

дослідження / С. Д. Максименко. – К. : КДІП, 1990. – 240 с.

127. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.

128. Мартинова Н.С. Досвід використання активних методів навчання в системі неформальної туристичної освіти / Н. С. Мартинова // Вісник Луганського Національного Університету ім. Т. Шевченка. – 2009. – №10 (173). – С.38–43.

129. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Івано-Франківськ : Жовтий, 2012. – 419 с.

130. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Валентина Александровна Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.

131. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Москов. психолого-социал. ин-т, 1998. – 200 с.

132. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / Мария Мириманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С.49–66.

133. Моторна С. Є. Тренінг як інноваційний метод рефлексивної діяльності конкурентоспроможного спеціаліста / С. Є. Моторна, Н. І. Недвига // Вісник СевНТУ. Сер. Педагогіка. – 2010. – Вип. 105. - С. 93–98.

134. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской – М.: Педагогика. –1990. – 104 с.

135. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 № 1341. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

136. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
137. Недвига Н.І. Рефлексивний підхід до формування моделі творчого процесу в діяльності студента технічного профілю/ Н.І.Недвига// Вісник СевНТУ.
138. Неформальна освіта / Non-Formal Education // Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект : [колективна монографія] / кол. авт., за заг. ред. проф. Н.А. Сейко ; відп. ред. Н.П. Павлик. — Житомир : Волинь, 2014. – С.120–124.
139. Найдъонов М. І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології / М. І. Найдъонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 197–230.
140. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
141. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57–61.
142. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
143. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1996. – 256 с.
144. Овчаренко С.Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи [Електронний ресурс] / С. Г. Овчаренко. – Режим доступу до ресурсу : www.kdu.edu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc.
145. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. – К. : ІСДО, 1993. –336 с.
146. Орлов А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.

147. Орлова И. В. Тренинг самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
148. Осипова Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т. П. Осипова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки : научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 165–166.
149. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К. – 256 с.
150. Основы психологии : підручник / Заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-е вид., стереотип. –К. : Либідь, 1999. – 632 с.
151. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К.М. Павелків.– Одеса, 2011. – 225 с.
152. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
153. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
154. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за заг. ред. С. О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
155. Пеньковська Н. М. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. М. Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.
156. Пеняева С. А. Рефлексия как системообразующий фактор продуктивной познавательной деятельности студентов / С. А. Пеняева // Пед. науки. – 2006. – №1. – С. 112–114.
157. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-

психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

158. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 272 с.

159. Пехота О. М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ. – Вип. 16 (міжнародний). Педагогічні науки : зб. наук. праць [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С. 21–28.

160. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып.1 (45). – С. 62–66.

161. Пісоцька М. Е. Формування рефлексивних умінь студентів у процесі навчання / М. Е. Пісоцька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2011. – Вип. № 14 (67). – С. 375-379.

162. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : монографія / Н. І. Пов'якель. – [вид. 2, випр. і доп.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.

163. Подласый И. П. Педагогика [Электронный учебник] / И. П. Подласый // Факторный анализ в дидактике. — Том. 1. — Режим доступа до журналу : <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogika-tom1-podlasyiy-i.p.html>.

164. Познер Д. Руководство по развитию рефлексии у учителя / Д. Познер. – М.: Педагогика, 1994. – 115 с.

165. Полак Л. Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності / Л. Б. Полак // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 69–72.

166. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

167. Попков В. А. Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М., 2001. – 136 с.
168. Пришупа Ю. Ю. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. / Ю. Ю. Пришупа // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологія. – 2015. – Вип. 25. (380). – С. 156–165.
169. Пришупа Ю. Ю. Особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників і педагогічні умови її формування / Ю. Ю. Пришупа // Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – Вип. 15. (268). – С.122–129.
170. Пришупа Ю. Ю. Стан сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників / Ю. Ю. Пришупа // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. № 2 (додаток 2) – 2013 р. – Тематичний випуск «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» – Луцьк : «Волинь Поліграф». – 487 с. – С. 450–457.
171. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 1556-VII.
172. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2011 р. – № 1341.
173. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 12 вересня 1995 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 832/95.
174. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 1719.
175. Професійна освіта : словник : навч. посібник / уклад.

С. У. Гончаренко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

176. Психологічна адаптація молоді до умов ринку: зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1998. – Вип. 2, Ч. 2. С.33–39

177. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

178. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.

179. Раскалінос В. М. Діагностичний інструментарій для визначення рівня рефлексивної компетентності соціальних педагогів : методичний посібник / В. М. Раскалінос. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – 56 с.

180. Раскалінос В. М. Рефлексивна компетентність як результат підготовки майбутніх фахівців / В. М. Раскалінос :зб. наук. праць Бердянського педагогічного університету [„Педагогічні науки”]. – 2012. – № 2. – С. 250–254.

181. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : Per Se, 2002. – 319 с.

182. Рефлексивный подход: от методологии к практике / [под ред. В. Е. Лепского]. – М. : Когито-Центр, 2009. – 445 с.

183. Розин В. М. Методологические записки о природе рефлексии / В. М. Розов // Рефлексия в науке и обучении : тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф. 12-14 ноября 1984 г. – Новосибирск, 1984.

184. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека / В. М. Розин. – М., 1993. – 204 с.

185. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования / Н. С. Розов // Труды исслед. центра. – М., 1991. – 154 с.

186. Романовський О. О. Вища освіта: відповідність вимогам часу / О. О. Романовський // Рідна школа. – 1999. – №7–8. – С. 30–34.

187. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
188. Савицкая Э. Я. Закономерности формирования «модели культурного человека» / Э. Я. Савицкая // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 7–21.
189. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
190. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху: досвід становлення акмеологічної системи ліцею : наук.-метод. посіб. / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
191. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
192. Семенов И. М. Соціокультурні і рефлексивно-психологічні аспекти розвитку інноваційної освіти в світі Болонського процесу / І. М. Семенов // Підсумки Болонського процесу: психолого-педагогічні основи формування особистості конкурентоспроможного фахівця. – Севастополь. – 2010. – С. 96.
193. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
194. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – С. 99–208.
195. Семиченко В. А. Післядипломна освіта в Україні / В. А. Семиченко, 2003. – № 3. – С. 26–30.
196. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / О. Сердюк // Вища школа України. – 2005. – № 1. – С. 60–65.

197. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

198. Сидорчук Н. Л. Діагностування стану сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників / Н. Л. Сидорчук // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 80–83.

199. Сидорчук Н. Л. До питання розвитку рефлексивно-творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей / Н. Л. Сидорчук // Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 18–21.

200. Сидорчук Н. Л. До питання сутності рефлексивних умінь / Н. Л. Сидорчук // Педагогіка та психологія: традиції та інновації: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 54–56.

201. Сидорчук Н.Л. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників: рефлексивна парадигма / Н. Л. Сидорчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 (56). Ч. II. – Рівне : РДГУ, – С. 147–150.

202. Сидорчук Н.Л. Наукові трактування поняття «рефлексивні уміння» в психолого-педагогічній літературі / Н. Л. Сидорчук // Педагогічні та психологічні науки: виклики і сьогодення: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 16–18.

203. Сидорчук Н.Л. Основи формування рефлексивних умінь у майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / Н. Л. Сидорчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в

школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – №2 (12). – Рівне : РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2014. – С. 199–204.

204. Сидорчук Н.Л. Педагогічна рефлексія як вияв творчого потенціалу особистості педагога / Н. Л. Сидорчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9 (52) – Рівне : РДГУ, 2014. – С. 142–146.

205. Сидорчук Н. Л. Педагогічні умови формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників / Н. Л. Сидорчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Вип. 3 (110). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К. Д.Ушинського, 2016. – С. 105–109.

206. Сидорчук Н. Л. Рефлексивні засади професійної підготовки майбутніх інженерів / Н. Л. Сидорчук // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали ІХ Міжнародної науково–практичної конференції студентів та молодих науковців. Ч. 1. Психолого-педагогічний напрям. – Рівне : РВВ РДГУ. – 2016. – С. 157–159.

207. Сидорчук Н. Л. Рефлексія як засіб формування навчальної етичної діяльності студентів / Н. Л. Сидорчук // Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 57–60.

208. Сидорчук Н. Л. Формирования рефлексивной культуры будущих инженеров-строителей в теории и практике педагогической науки / Н.Л. Сидорчук // Международная научная конференция «Актуальные проблемы педагогики и психологии – 2015». Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (31), Issue : 61. – Budapest, Hungary, 2015 – С. 50–53.

209. Сидорчук Н. Л. Формування рефлексивної культури майбутніх інженерів як педагогічна проблема / Н. Л. Сидорчук // Теоретичні питання

культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 53, 2016р. / Заг. Редакція – проф. Матвієнко О.В., укладач – канд. пед. наук, доц. Кудіна В. В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. – С. 68–71.

210. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. / Г. С. Сковорода. – К. : Обереги, 2005. – Т.1. – 528 с.

211. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

212. Слостенин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования / В. А. Слостенин. – М., 1987. – 234 с.

213. Слостенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин, В. К. Елисеев // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.

214. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

215. Слободчиков В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В. И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. – М. : НИИОПП АПН СССР, 1979. – С. 15–20.

216. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.

217. Слободчиков В. И. Психология развития человека [текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 320 с.

218. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. – М., 1996.- 608 с.

Словник-довідник з культури української мови / [Д. Гринчишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак]. – Л. : Фенікс, 1996. – 368 с.

219. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.

220. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 2005. – 400 с.

221. Соціологія: словник термінів і понять / За заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця – К. : Кондор, 2006. – 372 с.

222. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Т. П. Спіріна. – Житомир, 2009. – 22 с.

223. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

224. Степанов С. Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуртрадигме в психологии / С. Ю. Степанов // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1989. – С. 144–153.

225. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

226. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : монография / И. А. Стеценко. – Таганрог : Изд-во Таганрог. пед. ин-та, 2003. – 228 с.

227. Стеценко И. А. Сущность и структура рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов / И. А. Стеценко, Г. А. Полякова // сб. науч. труд. [«Современные направления теоретических и прикладных исследований»]. – Одесса, 2011. – Т. 20. Педагогика, психология и социология. – С. 8–12.

228. Стеценко И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И. А. Стеценко. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 256 с.

229. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої

політики. – К. : « К. І. С.», 2003. – 296 с.

230. Сушенцев О. Є. Теоретичні аспекти моделювання процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання / О. Є. Сушенцев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 481–486.

231. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

232. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден // – М.: Наука, 1987. – 240 с.

233. Третьяков О. В. Нові технології освітнього процесу / О. В. Третьяков // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 120–123.

234. Ульянiч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульянiч // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 49–51.

235. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол. : В. І. Шинкарук (голова). – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

236. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 576 с.

237. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. Дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 / О. Г. Федорцова. – Житомир, 2016. – 20 с.

238. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2008. – 471 с.

239. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии. – М., 2002. – 490 с.

240. Філософія : навч. посіб. / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного. – 4-е вид., стер. – К. : Вікар, 2004. – 516 с.
241. Філософський енциклопедичний словник / [редкол.: В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.] – К.: Абрикос, 2002. – 392 с.
242. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА – М., 2000. – 576 с.
243. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.
244. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 315 с.
245. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : [учеб. пособ.] / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
246. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – Москва, 2002.
247. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю. К. Чернова. – М. : ТолПи, 2000. – 163 с.
248. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 221 с.
249. Шапар В. Б. Рефлексія / В. Б. Шапар // Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х. : Прапор, 2005. – С. 427–428.
250. Шапочкіна О.В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині / О. В. Шапочкіна. – Автореф. ... канд.. пед.. наук : спец. 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 20 с.
251. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 72–77.

252. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 302 с.
253. Шрейдер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 32–41.
254. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
255. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – С. 52.
256. Щедровицкий Г. П. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст / Г. П. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 29–39.
257. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №3–4. – С. 76–120.
258. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. Б. Щербатюк. – Одеса, 2007. – 22 с.
259. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО. – 1999. – Т. 2. – 440 с.
260. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 396 с.
261. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев . – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 113 с.
262. Gore J. M. Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education. A Case Study from the USA / J. M. Gore, R. M. Zeichner // Teaching and Teacher Education. – 1997. – Vol.13. – №21. – P. 119–136.
263. Flemings M. University – Industry Interaction in materials Education at Massachusetts Institute of Technology / M. Flemings // Proceedings of World Congress of Enginnering Educators and Industry Leaders. – Paris : UNESCO, 1996. – Vol.1. – P. 203–206.

264. Hayes C. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world / C. Hayes // – Wasilla : Autodidactic Press, 1998. – 365 p.
265. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – 1991. – P. 7–25.
266. Moon J. Reflection in Learning and professional development : theory and practice / J. Moon. – London : Kogan Page. – 1999. – 230 p.
267. Morris L. V. Higher Education and Sustainability / L. V. Morris // Innovative Higher Education. – 2008. – № 32. – P. 179–180.
268. Pelz M. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Baden und Elsaß im Rahmen des Europaprogramms 'Lerne die Sprache des Nachbarn. / M. Pelz, A. Weckmann // Die Neueren Sprachen 88. – P. 370–395.
269. Posner George J. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching / J. George Posner // Longman. – N.-Y. and L., 1985. – 283 p.
270. Reiser R. A. Examining the Planning Practice Teachers: Reflections of 3 Years of Research / R. A. Reiser // Educational Technology. – 1994. – V. 34 (3). – 43 p.
271. Reflective Teaching / D. Cruickshank, S. Holton, D. Fay, S. Williams, S. Kennedy, B. Myers, S. Hough. Distributed by Phi Delta Kappa 8th and Union Sts., Box 789 Bloomington, A. № 47402. – 1989. – 246 p.
272. Reflective Thinking: The Method of Education [Text] Westport: Comm. – Greenwood Press, 1987. – 194 p.
273. Richert A. E. Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure/ A. E. Richert // Journal of Curriculum Studies. – 1990. – Vol. 22. – №6. – P. 509–527.
274. Russell R. R. Reflection in higher education: a concept analysis / R. R. Russell // Innovative Higher Education. – 2001. – Vol. 26, – № 1. – P. 38–56.
275. White L. A. The concept of culture / L. A. White // American Antropologist. Wach. – 1959. – Vol. 61. – P. 227–251.

276. Zeichner K. Reflections on reflective teaching / K. Zeichner, B. R. Tabachnick // Issues and practices in inquiry-oriented teacher education; eds. B. R. Tabachnick, K. Zeichner. – London: Falmer, 1991. – P. 1–21.

ДОДАТКИ
Додаток А
Діагностичний інструментарій
Анкета для інженерів-будівельників
(розробка Н.Л. Сидорчук)

Стаж роботи _____ , місце роботи

1. Як Ви розумієте поняття:

Рефлексія -

Професійна рефлексія –

Рефлексивні уміння -

2. Продовжіть думку. Завдяки сформованій рефлексивній культурі я зможу ...

3. Чи звертаєтесь до професійної рефлексії у практиці професійної діяльності?

4. З якими труднощами та проблемами в роботі зустрічаєтесь найчастіше?

5. Які напрями підготовки, з Вашого погляду, необхідно удосконалити під час навчання студентів у ВНЗ?

«Дослідження мотивації навчання у ВНЗ»*(методика Т.І. Льїної)***Інструкція**

Відмітьте вашу згоду знаком «+» або незгоду — знаком «-» — з нижче наведеними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера на заняттях – це атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі через пережиті хвилювання і неприємності.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам рис ви більше всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраному авіаційному фаху.
7. Я відчуваю задоволення від розв'язування на заняттях складних задач.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо в університеті.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню авіаційну професію.
10. Я середній студент, ніколи не буду хорошим, і тому не бачу сенсу прикладати зусилля, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я впевнений у правильності вибору своєї професії.
13. Від яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? Відповідь напишіть поруч.
14. При можливості я використовую на іспиті шпаргалки, конспекти і т.д.
15. Найкраща пора в житті – це студентські роки.
16. У мене дуже неспокійний сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння авіаційним фахом, всі дисципліни потрібно вивчати однаково добре.

18. При можливості я б навчався у іншому університеті.
19. Зазвичай, я спочатку беруся за легкі завдання, а складні залишаю накінець.
18. При виборі професії для мене було важко зупинитися на одній з них.
19. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
20. Мені було важко при виборі професії інженера зупинитися на ній.
21. Я твердо впевнений, що професія інженера надасть мені моральне задоволення та матеріальний достаток у житті.
22. Я впевнений, що мій авіафах надасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23. Я вважаю, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом з вищою освітою.
25. З деяких практичних міркувань авіаційний університет найбільш зручний для мене.
26. У мене досить сили волі, щоб вчитися без нагадувань з боку викладачів і адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з величезною напругою.
28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи при цьому мінімум зусиль.
29. Є багато університетів, в яких би я міг вчитися з таким же інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Відповідь напишіть поруч.
31. Я людина, яка дуже всім захоплюється, і всі мої захоплення пов'язані з моєю майбутньою роботою.
32. Хвилювання через іспит чи роботу, яка не виконана вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітна плата після завершення університету для мене не головне.
34. Мені треба бути в дуже хорошому настрою, аби підтримати спільне рішення групи.

35. Я повинен навчитись в університеті, щоб зайняти відповідний соціальний статус, і не йти в армію.

36. Я вивчаю різні дисципліни для того, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки хороші спеціалісти, і я хочу бути схожим на них.

38. Для просування по службі, мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Відповідь напишіть поруч.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати ті дисципліни, які прямо не пов'язані з моєю спеціальністю.

41. Мене сильно турбують можливі невдачі.

42. Найкраще я вчуся після відповідного стимулювання, коли мене підхльостують.

43. Мій вибір авіаційного університету – остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.

45. Щоби в чомусь переконати групу, мені приходится самому дуже наполегливо працювати.

46. В мене, переважно, хороший настрій.

47. Мене приваблює легкість, зручність майбутньої професії.

48. Перед приїздом на навчання, я багато цікавився авіаційним фахом, багато читав про це.

49. Моя майбутня професія найважливіша і найперспективніша.

50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного університету.

Обробка результатів. Шкала «здобування знань» – за згоду з твердженням п. 4 – 3,6 бали; п. 17 – 3,6 бали; п. 26 – 2,4 бали; за незгоду з твердженням п. 28 – 1,2 бали; п. 42 – 1,8 бали (максимум – 12,6 бали). Шкала «оволодіння професією» – за згоду п. 9 – 1 бал; п. 31 – 2 бали, п. 33 – 2 бали, п. 43 – 3 бали; п. 48 – 1 бал і по п. 49 1 бал (максимум – 10 балів). Шкала «отримання диплому» – за незгоду п. 11 – 3,5 бали; за згоду п. 24 – 2,5 бали;

п. 35 – 1,5 бали; п. 38 – 1,5 бала і п. 44 – 1 бал (аксимум – 10 балів).
Питання п. 5,13,30 – нейтральні і в опрацювання не належать.

Методика «Діагностика структури мотивів трудової діяльності»

(автор – Т. Бадоев)

Інструкція. Вам потрібно оцінити своє ставлення до різних чинників, що впливають на задоволеність працею, за семибальною шкалою: дуже задоволений (+ 3 бали), в основному задоволений (+2), скоріше задоволений (+1), задоволений і ні (0), скоріше не задоволений (-1), в основному не задоволений (-2), зовсім не задоволений (-3).

Чинники, що підлягають оцінюванню:

1. Значущість професії.
2. Престижність професії.
3. Вид трудової діяльності.
4. Організація праці.
5. Санітарно-гігієнічні умови.
6. Розмір заробітної платні.
7. Можливість підвищення кваліфікації.
8. Ставлення адміністрації до праці, відпочинку та побуту працівників.
9. Взаємини з колегами.
10. Потреба у спілкуванні та спільній діяльності.
11. Потреба в реалізації індивідуальних особливостей.
12. Можливість творчості у процесі діяльності.
13. Задоволеність роботою в цілому.

Обробка результатів. Показником загальної задоволеності є сума набраних балів (з урахуванням їхнього знаку — плюс чи мінус).

Методика «Рефлексія на саморозвиток»

(Автор – Л. Бережнова)

Інструкція. Виберіть один із запропонованих варіантів відповіді.

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
 - а) цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?
 - а) за те, що я відповідальний;
 - б) за те, що відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
 - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?
 - а) думаю, що це марна трата часу;
 - б) глибоко не вникав у проблему;
 - в) позитивно, активно включаюся в проект.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
 - а) недостатньо часу;
 - б) немає підходящої літератури і умов;
 - в) не вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які особисто ваші типові труднощі в здійсненні педагогічної підтримки?
 - а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
 - б) маючи великий досвід, труднощів не відчуваю;
 - в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
 - а) вимогливий;
 - б) наполегливий;
 - в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.

- а) рішучий;
- б) кмітливий;
- в) допитливий.

8. Яка ваша позиція в проекті педагогічної підтримки?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть ті якості, які у вас розвинені найбільшою мірою:

- а) сила волі;
- б) завзятість;
- в) обов'язковість.

10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) якби працював так, як і колись;
- б) в новому проекті педагогічної підтримки;
- в) не знаю.

13. Яким вас найчастіше за все вважають ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
- б) в житті завжди є місце самовдосконалення;
- в) насолода життям у творчості.

15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

17. Що вас більше приваблює в проекті педагогічної підтримки?

- а) те, що більшість вчителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;
- б) ще не знаю;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив б свої побутові умови і жив у своє задоволення.

КЛЮЧІ:

Номер запитання	Оціночні бали відповідей		Номер запитання	Оціночні бали відповідей	
1	а) 3	б) 2; в) 1	10	а) 2	б) 3; в) 1
2	а) 2	б) 1; в) 3	11	а) 1	б) 2; в) 3
3	а) 1	б) 2; в) 3	12	а) 1	б) 3; в) 2
4	а) 3	б) 2; в) 1	13	а) 3	б) 2; в) 1
5	а) 2	б) 3; в) 1	14	а) 1	б) 3; в) 2
6	а) 3	б) 2; в) 1	15	а) 1	б) 3; в) 2

7	а) 2	б) 3; в) 1	16	а) 3	б) 2; в) 1
8	а) 3	б) 2; в) 1	17	а) 2	б) 1; в) 3
9	а) 2	б) 3; в) 1	18	а) 2	б) 3; в) 1

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ:

Таблиця 1. Розподіл сумарного числа балів

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижчий за середній
35-39	Середній
40-44	Вищий за середній
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Зразки завдань для діагностики сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників за пізнавальним критерієм

Завдання 1

3. Дайте визначення рефлексії.
4. Розкрийте зміст рефлексивного компонента у професійній діяльності.

Завдання 2

1. Визначте види професійної рефлексії.
2. Дайте визначення рефлексивних умінь.

Завдання 3

1. Схарактеризуйте особливості міждисциплінарного вивчення рефлексії.
2. Обґрунтуйте об'єктивні і суб'єктивні чинники формування і розвитку професійної рефлексії.

Завдання 4

1. Розкрийте зміст поняття «рефлексивна культура інженера-будівельника».
2. Дайте тлумачення перспективної професійної рефлексії.

Завдання 5

1. Обґрунтуйте сутність і взаємозв'язки професійної та рефлексивної культури фахівця.
2. Дайте тлумачення ретроспективної професійної рефлексії.

Завдання 6

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури у професійному становленні сучасного інженера-будівельника.
2. Дайте визначення поняття «комунікативна рефлексія».

Завдання 7

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури у професійному саморозвитку сучасного інженера-будівельника.

2. Визначте поняття «рефлексивні уміння».

Завдання 8

1. Обґрунтуйте роль рефлексивної культури в навчальній діяльності студента.

2. Визначте сутність поняття «рефлексивна децентрація» у професійній діяльності.

Завдання 9

1. Обґрунтуйте роль рефлексії у вдосконаленні професійної діяльності інженера-будівельника.

2. Розкрийте зміст поняття «рефлексивна позиція».

Завдання 10

1. Дайте визначення поняття «рефлексивний вихід»..

2. Розкрийте сутнісні характеристики та особливості рефлексивних умінь студента.

Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»

(автор – А. Карпов)

Інструкція. Дайте відповіді на твердження опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера кожного твердження вкажіть, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1. – абсолютно неправильно;
2. – неправильно;
3. – скоріше неправильно;
4. – не знаю;

5. – скоріше правильно;
6. – правильно;
7. – абсолютно правильно.
1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть абстрагуватися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я покручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Іноді я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо є конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я роздумую над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка. Підсумуйте проставлені бали з питань № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інвертованих балів.

Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інвертувати:

Проставлений бал	77	66	55	44	33	22	11
Інвертований бал	11	22	33	44	55	66	77

Методика «Самооцінка онтогенетичної рефлексії»

[240, с. 244-245]

(Автор – М. Фетискін)

Інструкція. До представлених запитань потрібно дібрати відповіді у формі «так» (+) в разі стверджувальної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

Опитувальник

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керується Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?

13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?

14. Чи подобається Вам Ваша особистість?

15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

Обробка й інтерпретація результатів

За кожен відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожен відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги

більш досвідчених людей.

Додаток Б

Трьохфакторна модель сформованості рефлексивної культури

Показ- ники	Фактори		
	1	2	3
О1	.790		
О2	.668		
О3	.624		
П1		.797	
П2		.735	
П3		.581	
Д1			.616
Д2			.764
Д3			.628
РК	.751	.754	.784

N=50

У таблиці проілюстроване факторне розв'язання компонентів діагностичної методики сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників (представлені лише значущі коефіцієнти кореляції). Як бачимо з таблиці, до складу кожного фактора належить інтегральний показник сформованості рефлексивної культури, що підтверджує наші вихідні теоретичні положення. При цьому звернення до максимальних значень факторної ваги компонентів дозволило виділити три монополярні позитивно навантажені фактори що мали приблизно однакову представленість у структурі сформованості рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників, а саме:

- фактор I – особистісний компонент;
- фактор II – пізнавальний компонент;
- фактор III – діяльнісний компонент.

Додаток В

Програма тренінгу психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів до навчання у ВНЗ

Мета тренінгу – підтримка адаптації до навчання у ВНЗ, розвиток професійної ідентифікації, актуалізація професійно-особистісного потенціалу та формування рефлексивної культури студентів.

Завдання тренінгу:

- активізація мотивації досягнення успіху в навчальній діяльності, внутрішніх рефлексивних ресурсів та креативного потенціалу особистості;
- формування рефлексивної компетентності та усвідомлення власних професійних потреб, інтересів і цінностей, а також перешкод на шляху професійно-особистісного розвитку;
- підвищення самоприйняття та самоусвідомлення, оволодіння студентами методами ефективного цілепокладання щодо професійно-особистісного розвитку.

Методичні засади проведення тренінгу:

Принцип активності: залучення учасників до дискусій, рольових ігор, активізація їх взаємодії.

Принцип об'єктивізації поведінки: забезпечення об'єктивізації завдяки зворотному зв'язку від інших учасників групи та тренера, стосовно власної поведінки.

Принцип партнерської взаємодії: забезпечення ціннісного ставлення до особистості та розуміння інтересів кожного учасника, рівності їх психологічних позицій в умовах спілкування та групової взаємодії.

Принцип безумовного прийняття: полягає у безоцінному сприйнятті учасниками та тренером одне одного.

Правила роботи тренінгової групи

продовження Додатку В

- ◆ Спілкування відбувається за принципом «тут і тепер», що передбачає звернення до обговорення того, що відбувається в групі.
- ◆ Доброзичливість і толерантність щодо висловлювань учасників та під час обговорення пропонуванних вправ і завдань.
- ◆ Заохочення щирості й довірливості у спілкуванні та груповій взаємодії.
- ◆ Все, що відбувається у груповій взаємодії є конфіденційним.
- ◆ Правило «стоп», що забезпечує можливість зупинки групового процесу за вимогою тренера або учасників.

Тренінг складається з 5 блоків. Тривалість кожного заняття - 2-4 години.

Перший блок «Адаптація»

Мета: сприяння психологічній адаптації студентів до навчання у ВНЗ; корекція хибних очікувань і типових ілюзій щодо навчання; активізація навчально-пізнавальної мотивації, знаходження оптимальних моделей поведінки в студентському середовищі та оптимальної стратегії навчання.

Заняття 1. З'ясування адаптаційних проблем

Мета: виявлення в учасників тренінгу типових очікувань, ілюзій та переживань, пов'язаних із процесом адаптації до умов навчання у ВНЗ.

Хід заняття

1. Знайомство.

Ведучий проводить процедуру знайомства учасників у груповому колі.

Ведучий. Ми зібралися, щоб відверто поговорити про певні проблеми, які хвилюють студентів на початковому етапі навчання. Також ми звернемося й до обговорення особливостей вирішення цих проблем, адже разом вирішувати їх буде простіше.

Однак спочатку нам необхідно домовитися про правила нашої взаємодії та спілкування (обговорення та прийняття правил роботи групи).

продовження Додатку В

Важливою запорукою ефективності нашої роботи є відвертість у висловлюваннях та толерантність поводження всіх учасників.

2. *Вправа «Асоціації щодо самого себе».*

Кожному учаснику пропонується назвати своє ім'я і поділитися асоціаціями щодо самого себе: перша – «Я такий, як зараз»; друга – «Я такий, яким був рік тому». Асоціювати себе бажано з явищами природи – погодою, порою року, часом доби тощо.

Вправа дозволяє студентам: у стислій формі надати інформацію про себе; відрефлексувати наявність (або відсутність) особистісних змін, які відбулися протягом останнього року. Ведучий отримує інформацію щодо проблем адаптації й інших особистісних проблем.

Найбільш типовими адаптаційними проблемами є:

1. Хибні, неадекватні очікування та ілюзії щодо навчання.
2. «Зовнішня» мотивація навчання (наприклад, навчання за вимогою батьків, отримання диплома тощо), невизначеність інтересів, життєвих планів і цілей.
3. Необізнаність щодо поведінкових норм і стандартів, прийнятих у ВНЗ.
4. Невизначеність власної стратегії навчання.

Діагностична фаза тренінгу проводиться у формі бесіди.

Ведучий ставить такі запитання:

1. Якими були ваші перші враження від університету і від навчання в ньому?
2. Із якими проблемами зустрілися в перший місяць навчання?
3. Які враження у вас були після перших лекційних та семінарських занять?
4. Чому сприятиме, на вашу думку, навчання у ВНЗ?
5. Яким уявляєте собі студентське життя?

Робота з адаптаційними проблемами раціонального характеру.

продовження Додатку В

Як правило, на цьому етапі виявляються проблеми раціонального порядку, пов'язані зі звичайною необізнаністю випускників шкіл з системою навчання у ВНЗ. Тому ведучий звертається до обговорення відвертих висловлювань старшокурсників про навчання. Зокрема, їх розповіді стосуються таких проблем:

- ✓ Для чого потрібні лекції?
- ✓ Як слухати і як використовувати лекційний матеріал?
- ✓ Як краще поводитися на семінарах і як готуватися до них?
- ✓ Як краще конспектувати навчальний матеріал?
- ✓ Що таке сесія і як підійти до неї «озброєним»?

Робота спрямована не тільки на інформування першокурсників про специфіку лекційних і семінарських занять, але й на знаходження особистісних сенсів у тих формах навчання, які пропонує вищий навчальний заклад.

Вправа «Досвід прожитого дня/ тижня».

Ведучий пропонує учасникам звернутися до рефлексивного осмислення студентами подій прожитого дня, визначення серед них найважливіших та найбільш значимих для навчання та професійно-особистісного розвитку, відповідаючи на запитання: «Що було найбільш значимим для мене за цей час? У чому я вбачаю причини такої події? Чому це мене навчило? Як це може вплинути на подальше навчання та мій професійно-особистісний розвиток, збагачення мого досвіду?».

Заняття 2. Стратегія успішного навчання

Хід заняття

1. Бесіда.

2. У ході бесіди обговорюються стратегії успішного навчання, ефективні способи підготовки до лекційних і семінарських занять. Зокрема, звертаються до обговорюються ситуації, коли студент сумлінно готувався до заняття, але не наважувався підняти руку. Коли ж нарешті його викликає

продовження Додатку В

викладач, то він відчуває розгубленість, невпевненість у своїх знаннях, втрачає логіку відповіді, особливо у випадку додаткових та уточнюючих запитань викладача.

3. *Дискусія «Розблокуй інформаційний потік».* Учасники тренінгу розмірковують над власними особливостями блокування своїх думок і спонтанних міркувань тощо. Задля стимулювання обговорення ведучий ілюструє оповідання.

Ведучий. У нашій пам'яті завжди знаходиться значно більше інформації, ніж ми здатні згадати. Однією з причин цього виступає блокування. Звернемося до такого прикладу. Студенту наснився сон: викладач на семінарі проводить опитування. Студент піднімається, червоніє, не може дати швидкої відповіді, але прикладає зусилля, щоб пригадати вивчене, однак усе марно -нічого не вдається. Тоді викладач звертається з тим самим запитанням до його сусіда, а той одразу дає аргументовану, логічну та правильну відповідь. «Блискуче, – констатує викладач. – А вам - двійка». Поміркуйте над таким сюжетом сну. Чому ж студент спочатку не зміг згадати правильної відповіді?

4. Вправа «Виступ без підготовки». Матеріали: пісочний годинник, фрейм – картка з переліком параметрів універсальної природи, який задає структуру виступу (рис. 1).

ВИЗНАЧЕННЯ – видо-родова належність предмета, явища, події.

ЗОВНІШНІЙ ВИГЛЯД предмета або характерні ознаки події, явища.

СТРУКТУРА предмета або явища.

СЕРЕДОВИЩЕ – типові умови, у яких зустрічається це явище.

ОБМІН – характер обміну з середовищем.

ВИКОРИСТАННЯ – можливі способи застосування предмета чи явища.

ПОХОДЖЕННЯ – генезис предмета або явища.

ПЕРСПЕКТИВИ – прогноз на майбутнє.

продовження Додатку В

Рис 1. Фрейм для вправи «Виступ без підготовки»

Кожному учаснику тренінгу пропонується обрати будь-кого з присутніх й експромтом запропонувати йому лаконічну тему доповіді (наприклад, «сніг», «розум», «радіохвиля» тощо). Обраний має виступити без підготовки з 2-хвилинною доповіддю із запропонованої теми. Виступаючий може користуватися опорним фреймом, з можливими його варіаціями. Ведучий наголошує на тому, що для успішного виступу важливо дотримуватися структури виступу і говорити вільно.

У результаті виконання вправи ведучий акцентує увагу на тому, щоб: доповідачі, які отримують несподівані для себе теми не відмовчувалися, а намагалися висловлюватися; дотриманні структури виступу, досягненні зв'язного й осмисленого мовлення, щирості й послідовності висловлювань.

Заняття 3. Тренінг поведінки: засвоєння норм студентського середовища

Хід заняття

Ведучий коротко пояснює, що студентське спілкування багато в чому відрізняється від спілкування школярів.

1. Вправа «Як стати своїм».

Учасникам тренінгу пропонується ситуація, коли студент нікого не знає з членів своєї академічної групи, але хоче з ними познайомитися. Для цього йому необхідно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як «свого». Програються варіанти такого знайомства, після чого проводиться обговорення. Роль старшокурсників – надання зворотного зв'язку в процесі пошуку оптимальної моделі поведінки (адекватної нормам студентського середовища).

2. Вправа «Перехоплення ініціативи».

Пропонується ситуація конкуренції в неформальному спілкуванні та взаємодії у студентському середовищі. Умови ситуації такі: кожному

продовження Додатку В

студенту хочеться привернути увагу до себе, розповісти щось цікаве і значуще для інших.

Завдання полягає в тому, щоб вдало привернути увагу і зацікавити присутніх, перехопити ініціативу в попереднього мовця, при цьому не образивши його. У ролі того, хто перехоплює ініціативу, виступають по черзі всі учасники тренінгу. Старшокурсники одночасно грають роль експертів і трансляторів певних усталених зразків поведінки у студентському середовищі.

3. *Вправа «Незалежна поведінка».*

Вправа спрямована на тренування поведінки, незалежної від поведінки групи, здатності самостійно приймати рішення в ситуації тиску з боку групи. Ця вправа – модифікація досить відомої тренінгової вправи «Невпевнена, впевнена і агресивна поведінка».

Ведучий пропонує відтворити таку типову проблемну ситуацію: студентська група проявляє негативне ставлення до активності в навчанні окремого студента. Після його успішної відповіді на семінарі деякі члени групи проявляють це:

- ✓ неverbально;
- ✓ ставлячи іронічні запитання «Куди ж ти так пориваєшся, схоже, що ти у нас найрозумніший?»;
- ✓ у звинуваченнях і погрозах «Ти хочеш, щоб ми виглядали дурнями? Почекай, улаштуємо тобі бойкот».

Студент повинен дати впевнену, але неагресивну відповідь негативно налаштованій групі. Якщо виникають труднощі, він може обрати собі «двійника» (наприклад, старшокурсника), який буде verbально або неverbально доповнювати його відповідь.

Ведучий запитує учасників тренінгу, з якими ще типовими та складними ситуаціями вони зустрічалися. Після чого відбувається рольове розігрування цих ситуацій.

продовження Додатку В

Заняття 4. Мотиваційний поштовх

Мета: підвищення мотивації навчання пов'язане з актуалізацією життєвих планів, мріями щодо професійної самореалізації.

Хід заняття

1. Групова дискусія «Чи можна силою думки формувати життєві події?»

Ведучий пропонує для обговорення таку точку зору:

Сучасні вчені висловлюють думку: те, про що ми думаємо і мріємо з високою інтенсивністю, здійснюється. Тому мають значення наші внутрішні запити й прагнення. Керуючись життєвим досвідом, люди часто не наважуються мріяти «про велике» (успішну кар'єру, професійні досягнення, статок), а мріють про дрібниці, які їм здаються досяжними: купити нову річ, поїхати на відпочинок тощо. Таким чином душевні сили «розмінюються» на дрібниці.

Наприклад, зараз у вас ще немає вищої освіти, ви думаєте: «Мені б отримати диплом, а далі будемо бачити». Але, отримавши диплом, розумієте, що вам цього замало, потрібне ще гарне місце роботи. Тільки тепер ви розумієте, що пропустили кілька можливостей непоганого працевлаштування, які перед вами промайнули ще під час навчання. А чому? Тому що з самого початку не наважилися мріяти і про роботу також. Отже, людина, яка звертається до мінімуму, програє в часі, досягненнях.

Вправа «Моя майбутня самореалізація».

Ведучий: Уявіть, будь ласка, що протягом наступних 10-15 років ваше життя здійснюватиметься відповідно з найкращими побажаннями і очікуваннями. Тепер уявіть самого себе через 10 років. А зараз подумки дайте відповідь на мої запитання:

- ✓ Скільки вам років?
- ✓ Як ви виглядаєте зовні?
- ✓ Де і ким ви працюєте?

продовження Додатку В

- ✓ Який ви професіонал? Що конкретно вмієте, можете робити; яку роль відіграєте в тій організації, де працюєте?
- ✓ Яке ваше матеріальне становище?
- ✓ Які ваші плани на майбутнє?

Далі проводиться обговорення тих образів, які вдалося уявити учасникам тренінгу. Необхідно прагнути надати цим образам максимальної визначеності, яскравості.

ДРУГИЙ БЛОК «ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ ЯКОСТЕЙ»

Заняття 1. Моє справжнє «Я»

Мета: Допомогти відкрити своє «Я», усвідомити необхідність самовдосконалення.

Хід заняття

Вправа 1. «Справжнє «Я».

Мета: Відкрити своє справжнє “Я”, усвідомити якості особистості, досягнути вищого рівня самосвідомості. «Я і моє ім'я». Спочатку кожному з учасників пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику собі за кожною буквою імені (наприклад: Світлана - самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна). Для кращої демонстрації почати можна ведучому, а за ним будуть представлятися всі інші учасники. Продовжити знайомство можна також наступною вправою.

Вправа 2. «Хто Я?».

Мета: Дати собі самооцінку «Хто Я?».

Кожному учаснику пропонується відповісти на запитання «Хто Я?», та записати на аркуші паперу. Бажано, щоб було не менше 10 відповідей, які характеризують людину з різних позицій. При цьому враховувати будь-які свої характеристики, риси, інтереси, емоції – усе, що вважається доцільним, щоб описати себе фразою, яка починається з «Я». Я – здібний студент; Я –

продовження Додатку В

люблячий син/дочка; Я – люблю поезію; Я – завжди прагну більшого; Я – оптиміст; Я – імпульсивний; Я – буваю непостійним; Я – лідер і не люблю аутсайдерів; Я – образливий; Я – просто супер... (за власним відчуттям). Потім по черзі кожен зачитує свої характеристики, інші повинні уважно слухати, щоб потім поставити запитання.

Вправа 3. «Найцінніша якість» (розповідь про якість, яку найбільше ціную в людях та собі).

Мета: розкрити такі якості особистості, як свобода вибору і відповідальність за нього, довіра до свого власного «Я».

Пропонується кожному з учасників поміркувати над тим, яку якість понад усе цінує в людях. Після цього пропонується пригадати (чи вигадати) коротке оповідання, історію, випадок, в якому йшлося б про таку якість. Один із учасників, наприклад, представляє таку метафору: «Ця історія трапилась дуже давно, в старовинному місті, в якому жив великий мудрець. Слава про його мудрість розлетілась далеко за околицями міста, але був у місті чоловік, який заздрив його славі. І вирішив він придумати таке запитання, на яке мудрець не зміг би дати відповіді. Він пішов у поле, спіймав метелика, посадив його у зімкнуті долоні і подумав: «Запитаю я у Мудреця: скажи мені, наймудріший, який метелику мене в руках - живий чи мертвий? Якщо він скаже - живий, я стисну долоні і метелик загине, а якщо скаже, що мертвий, я розкрию долоні і метелик полетить. Ось тоді всі зрозуміють, хто з нас мудріший. Так усе й сталося. Заздрісник спіймав метелика, затис його в долонях і пішов до мудреця. І запитав у того: «О, наймудріший, який метелик у мене в руках - живий чи мертвий?» і тоді мудрець, який дійсно був дуже розумним чоловіком, відповів: «Все в твоїх руках...».

Після кожної розповіді йде групове обговорення, даються відповіді на запитання: Про яку якість йдеться в даній метафорі?; Чи є для вас цінною та якість, про яку згадується?

продовження Додатку В

Після дискусії ведучий пропонує учаснику, який висловлюється, назвати обрані ним якості. Дана вправа дозволяє розкрити такі якості особистості, як свобода вибору і відповідальність за нього, довіра до свого власного «Я».

ЗАНЯТТЯ 2. Пізнаю самого себе

Мета: Розвиток самопізнання як одного із шляхів розвитку особистісно значимого досвіду. Розвиток такої форми діалогу як «Сократівська бесіда».

Вправа 1. «Сократ і ми».

Мета: з'ясувати розуміння мети самопізнання засобом «Сократівської бесіди».

На початку учасникам тренінгу пропонується до уваги маленька інформація: «Засновником традиції такого філософствування, коли в центрі роздумів виявляється людина, її свідомість і моральність, був Сократ: «Я даю собі та іншим людям пораду, що звучить майже як заповідь: «Пізнай самого себе!». А тим часом досі ще не знаю себе. Більше того, в собі, в своїй душі, я знаходжу такі закутки, про які запрягся б на річці Стіксі, що вони не мої».

Запитання для діалогу: Чому вимогою Сократа є самопізнання, а не пізнання навколишнього світу?

Вправа 2. «Спілкування – це гра життєвих ролей».

Мета: Розвиток самопізнання, впевненості у спілкуванні, невимушеності.

У спілкуванні ми приймаємо ролі і пропонуємо якісь ролі іншим. Актор грає роль Гамлета, а Гамлет грає ролі: сина, племінника, коханого, люблячого, месника, мислителя, переслідувача, блазня, судді, божевільного... Не можна знайти життєву ситуацію, де б не приходилось поєднувати кілька ролей. Учасникам тренінгу пропонується побудувати подібним чином і поля своїх головних життєвих ролей. Для кожної ролі визначити п'ять головних якостей особистості, які забезпечують життєдіяльність цієї ролі.

Вправа 3. Референтні групи у самопізнанні.

продовження Додатку В

Мета: розвиток самопізнання шляхом порівняння, роль друзів (інших референтних осіб) у самопізнанні.

Учасники тренінгу отримують схематичне зображення «Я-образу», людини, який постає як індивідуально-варіативна реальність, що формується і розвивається під впливом певної діяльності. Знання кожного про самих себе виникає на основі порівнянь з іншими. Таким чином, система Я-образів і характер поведінки з іншими завжди є показником не тільки того, як людина уявляє інших, але й того, як вона оцінює сама себе, тобто існує «Я» – для інших («ідеальне Я») і «Я» – для себе («реальне Я»). На основі цього студентам пропонується схарактеризувати в кількох словах кожен з усіх представлених «Я-образів» та усвідомити, ідентифікувати ці якості. Ідентифікація забезпечує механізми соціалізації, посилює суб'єктивний компонент у розвитку «Я-концепції».

ЗАНЯТТЯ 3. Розвиваємо у собі відкритість

Мета: Розвиток емоційної відкритості.

Вправа 1. Клімат у групі.

Мета: створення позитивного психологічного клімату в групі.

Кожному з учасників пропонується на початку заняття подарувати всім присутнім свою посмішку та побажання на сьогоднішній день. Ця вправа допоможе створити доброзичливу атмосферу, буде сприяти позитивному настрою в групі тренінгу.

Вправа 2. «Особистісне самопізнання».

Мета: поглиблення особистісного самопізнання.

Ведучий дає інструкцію: знайти такий жест, який найбільше характеризує відкритість учасника та побути певний час у такому положенні. Потім знайти жест, який характеризує закритість від оточуючих.

Учасники експериментують з положеннями (переходять від одного до іншого та навпаки), прислухаються до усіх змін, що відбуваються з ними. В результаті чого знаходять жест як щось «середнє», нейтральне для себе.

продовження Додатку В

Пропонується побути в такому положенні та поділитися своїми враженнями і відчуттями. Після завершення вправи - узагальнення отриманого досвіду.

Вправа 3. «Почуття свободи».

Мета: розвиток почуття свободи, відкритості новому досвіду.

Ведучий розповідає метафору. «Жила-була гусінь, яка цілісінькими днями повзала на гілках дерева. Але одного разу вона зупинилась і почала звивати кокон, обплітати себе тонкими шовковими нитками. Досить скоро повністю заховалася від очей. Всередині кокону було м'яко, тепло і темно. Гусінь відчувала, що з нею щось відбувається. Пройшов деякий час, і в коконі їй стало тісно. Вона напружилась і кокон розірвався, а її торкнуло сонячне світло. Навколо відкрився дивовижний світ, переповнений фарбами і звуками. Спочатку гусінь злякалася - що ж вона буде робити без кокона, який зігрівав її і захищав? Вона поглянула вниз - перед нею стелився величезний луг, наповнений квітами. Казкове відчуття свободи наповнило її і вона розкрила крила і злетіла. Так гусінь перетворилась у метелика».

Вправа 4. «Без маски».

Мета: розвиток відкритості у спілкуванні; розвиток творчої уяви, комунікативних умінь і навичок.

Учасники по черзі беруть картки, які знаходяться в центрі кола, і без підготовки завершують речення, початок якого записано на картці. Група прислухається до інтонації, голосу, оцінюючи міру щирості. Якщо визнається, що сказане було щирим, то вправу продовжує інший учасник. Якщо ж визнається нещирість сказаного, шаблонність, учасник робить ще одну спробу. Зміст незакінчених речень: «Під час спілкування з іншими людьми, мені подобається, коли...», «Мені особливо не подобається, коли...», «У незнайомому товаристві я відчуваю...», «Мене лякає те, що...», «Близькі люди інколи...», «Дуже приємно, коли...», «Я очікую від спілкування з людьми...», «Якщо у спілкуванні назріває конфлікт...», «Якщо співрозмовник

продовження Додатку В

каже, що я неправий...», «Якщо під час розмови мене перестають слухати, то...», «Те, що інша людина відчуває під час нашого спілкування...».

Заняття 4. Залучення моделей підтримки

Мета: надати можливість спостерігати характери реальних людей із минулого та сьогодення й досягнути їхні моральні цінності.

Вправа 1. «Реальність моральних цінностей».

Мета: надати можливість звернутися до прикладу, яким слугують реальні люди та їхні моральні цінності, наповнені реальним життєвим змістом.

У центрі уваги – герої. Кожному учаснику пропонується обрати два герої: один з минулого, інший – сучасник. Дізнатися про нього якомога більше інформації і познайомити учасників тренінгу. Це можуть бути усні звіти, рольові ігри, танці, живопис. Нехай учасники ідентифікують вирішальні моменти чи поворотні пункти в житті героїв і відобразять у рольовій грі ці події. Важливо відзначати роль індивідуального вибору чи особистої відповідальності цих людей.

Вправа 2. «Вільний».

Мета: засобом уявної екстремальної ситуації, яка моделюється, допомогти учасникам побачити нові цілі, які відкриваються на основі розвитку особистісно значимого досвіду.

Учасники знайомляться з інструкцією: «Кожен із нас має багато бажань і цілей. Деякі з них ми усвідомлюємо і прагнемо їх задовольнити. Про інші – лише здогадуємося, а частина бажань прихована у глибинах нашого невідомого. Що відбудеться, якщо ми станемо ясніше і чіткіше розуміти бажання і цілі?»

Уявіть собі, що ви прийняли чарівну пігулку, яка на деякий час усуває всі стримуючі фактори засвоєні правила і моральні норми. Ви звільняєтесь від несміливості, нерішучості, тривожності, від внутрішньої цензури і всякого зовнішнього тиску. Дія чарівної пігулки триває протягом тижня. Що

продовження Додатку В

ви будете робити у цей період? Що будете говорити? Як буде виглядати ваше життя? Що ви будете відчувати? Напишіть, як ви прожили цей тиждень? Ви маєте на це пів години. Після завершення поміркуйте, чи могли б ви зробити щось із того, що записали без дії чарівної пігулки. Свої міркування запишіть.

Вправа 3. «Отриманий досвід».

Мета: налаштувати учасників на інтеграцію отриманого в процесі тренінгу особистісно значимого досвіду.

Притча. У сиву давнину жив на світі юнак, який шукав істину. Хтось підказав йому, що істина знаходиться в глибокій криниці в горах. «Запитай криницю в чому істина, і вона повідає тобі про це». Юнак знайшов криницю, запитав її та отримав відповідь. «Іди на майдан в своєму селищі. Там ти знайдеш те, що шукаєш». Сповнений надій він пішов на майдан і там виявив три крамниці. В одній продавали кусочки металу, в іншій - кусочки дерева, в третій - тоненький дрiт. Здавалося, що ніщо не має відношення до розкриття істини. Розчарований, він повернувся до криниці, але з неї чулося лише відлуння. Юнак продовжував свої пошуки істини, і поступово спогади про криницю розвіялись. Однієї ночі він почув звуки чудової мелодії. Хтось натхненно грав на ситарі. Юнакові захотілось наблизитись і дізнатись як народжується ця музика. Він підійшов до музиканта і дивився на його пальці, які танцювали по струнах, а потім почав розглядати ситару. І тут його вразило несподіване відкриття: інструмент був виготовлений з тонких дротикових струн, металу і дерева, саме таких, які він бачив у крамницях, але не надав їм значення. І тільки після цього він зрозумів послання криниці: нам уже дане все, що ми потребуємо. Наше завдання – зібрати все разом і використати за призначенням. Чимало не має значення, коли ми розглядаємо окремі фрагменти. Проте, коли вони об'єднуються, то виникає нове цілісне розуміння.

Вправа 4. Зворотній зв'язок

продовження Додатку В

Мета: допомогти ведучому і членам групи отримати інформацію про почуття учасників, пов'язаних з процесом занять. Чого я навчився.

Учасникам пропонується оцінити те, що їм вдалося досягти, виходячи із запропонованої системи оцінювання. Вдалося досягти повністю – 3 бали; вдалося досягти частково – 2 бали; в основному не вдалося – 1 бал; абсолютно не вдалося – 0 балів.

БЛОК ТРЕТІЙ «ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМОКОНТРОЛЮ»

Заняття 1. Емоційна компетентність як життєвий ресурс

Мета: виявлення очікувань учасників, тренінгова самодіагностика емоційної компетентності; інформування про емоційну сферу людини; моделювання образу емоційно-компетентної людини.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Вправа 1. «Мій настрій».

Мета: створити у групі невимушену атмосферу спілкування, доброзичливості; сформувати позиції взаємодії та налаштованості на тему тренінгу.

Учасникам по черзі пропонується намалювати на фліп-чарті кольоровими олівцями свій настрій та написати під малюнком своє ім'я. Це може бути щось конкретне («дощова погода», «штормове попередження», «сонце», «квіточка» тощо) або абстрактне: лише лінії, форми, різні кольори. Після виконання вправи кожен учасник називає своє ім'я та за бажанням розповідає, що його малюнок означає.

Обговорення. Які думки виникають, коли дивитеся на спільний малюнок? Який переважаючий настрій групи? Як впливає настрій однієї людини на інших? Як впливає настрій на події, що відбуваються у житті? Як вважаєте, чи можна навчитися управляти власним настроєм?

Вправа 2. «Основні норми взаємодії».

продовження Додатку В

Мета: підготовка групи до ефективної роботи на тренінгу шляхом погодження норм.

Для злагодженої спільної роботи пропонується запровадити певні правила, норми й дотримуватись їх. Основні норми пропонує ведучий і записує на фліпчарті після обговорення та погодження з групою. Додаткові правила від учасників також можна включити у перелік, якщо вони відповідають дружній атмосфері, і група з ними погоджується. Список норм закріплюється на помітному місці, щоб можна було звернутися до нього при потребі.

Обговорення (на вибір, залежно від ситуації). Як ухвалені норми вплинуть на спільну роботу? Яка поведінка допомагає, а яка – заважає плідній роботі під час тренінгу? Чи можна ці правила застосовувати в повсякденному житті? Що зміниться? Чи може це сприяти вдосконаленню емоційної компетентності? Як дотримання норм може допомогти в майбутній професійній діяльності? Чи існують перешкоди для їх застосування? Які саме?

Вправа 3. Я сподіваюся – я побоююся.

Мета: сформулювати власні сподівання від тренінгу; спонукати учасників ділитися своїми думками, почуттями і побоюваннями.

Ведучий пропонує учасникам написати на окремих картках їхні сподівання і побоювання, пов'язані з майбутнім тренінгом. Наприклад: «Я сподіваюся, що тренінг допоможе мені навчитися зберігати рівновагу у напружених ситуаціях. Я побоююся, що тренінг буде нудним». Підписуватися не потрібно. Ведучий зачитує записки по одній, наклеює їх на фліп-чарт, по можливості групує за тематикою. Потім група обговорює, що потрібно зробити для того, щоб сподівання здійснилися, а побоювання зникли.

Обговорення. Для чого взагалі потрібно визначати свої сподівання, побоювання?

продовження Додатку В

Вправа 4. Портрет емоційно-компетентної людини.

Мета: створення спільно з учасниками образу емоційно компетентної людини і поступове його уточнення та збагачення під час наступних занять; ідентифікація поняття «емоційна компетентність»; усвідомлення впливу емоційної компетентності на життєздійснення; налаштування учасників на підвищення власної емоційної компетентності у тренінговій діяльності з метою подальшого перенесення цього досвіду в життєвий простір.

Для більш поглибленого розуміння обговорюваної теми та пошуку якостей емоційно компетентних людей, звернемося до народної мудрості. Афоризми коротко і зрозуміло передають накопичену століттями мудрість, пояснюють людям причини багатьох життєвих явищ. Кожному учаснику пропонується вибрати одну чи декілька карток з написаними на них думками, прочитати й дати короткий коментар в контексті обговорюваної теми. Перелік рекомендованих мудрих висловів наведений у таблиці. Під час виконання вправи ведучий виконує роль фасилітатора, тобто спрямовує, активізує думку, ставить запитання, підказує, коментує, а також допомагає уточнювати якості та вміння емоційно компетентної людини. Усі думки записуються на фліп-чарті.

Обговорення. Що означає «бути емоційно компетентною людиною»? Для чого потрібно вміти управляти емоціями? Чи кожна людина може бути емоційно компетентною? Які з вказаних умінь можете опанувати, якщо захочете?

Вправа 5. Самооцінка емоційної компетентності.

Мета: самооцінка емоційної компетентності, розвиток самосвідомості, оволодіння навичками практичного самопізнання, підсилення мотивації самовдосконалення.

Самооцінювання – цінне джерело самопізнання. Кожен учасник отримує бланк самооцінки з переліком емоційних компетенцій. Список якостей можна доповнювати, дописуючи у вільних рядках. Завдання

продовження Додатку В

учасників – відповідно до своїх уявлень визначити власний рівень емоційної компетентності. Якщо комусь цікава думка інших про себе, можна про це запитати або попросити заповнити чистий бланк самооцінки. Порівняйте профіль самооцінки та профіль оцінки вас іншими учасниками. Ведучий допомагає узагальнити результат.

Обговорення. Що нового довідалися для себе чи про себе? Як оцінили себе і як вас оцінили інші? Чи велика різниця в оцінці?

Вправа 6. Чинники впливу на емоційну компетентність.

Мета: визначення чинників, від яких залежить розвиток емоційної компетентності.

Ключовим поняттям тренінгу є емоційна компетентність/інтелект. Тому напишемо це слово посередині аркуша паперу. Оскільки поняття несе змістове навантаження, тому пропоную методом мозкового штурму висловити думки, асоціації, образи стосовно нього. Ведучий за допомогою запитань активізує діяльність учасників та записує думки, висловлені ними, навколо центрального слова. Коли ідеї вичерпані, ведучий з'єднує лініями логічно пов'язані між собою поняття за допомогою кольорових фломастерів, утворивши «грона». Отримані «грона» необхідно озвучити, а також обґрунтувати встановлені зв'язки. Наприкінці ведучий узагальнює результат спільної роботи, вказує на найважливіші внутрішні і зовнішні чинники впливу на емоційну компетентність.

Вправа 7. Рефлексія «Тут і тепер».

Мета: ознайомити з суттю процесу рефлексії, підсумувати результати участі у занятті.

Пропонується кожному учаснику описати свої переживання, почуття, думки, що виникають у процесі групової роботи. Орієнтовні запитання:

Як почуваетесь зараз?

Що нового дізналися під час заняття?

Що було найбільш важливим для вас?

продовження Додатку В

Що хотілося б обговорити чи уточнити додатково?

Після того, як цю процедуру виконано, ведучий розтлумачує поняття «рефлексія» і пояснює необхідність її включення до тренінгу. Рефлексія (лат. «reflexio» – відображення) – це процес самоаналізу й самопізнання: роздуми про себе, осмислення власних дій та їх закономірностей, аналіз власних думок і переживань.

Рефлексія – це інтелектуальний процес, ніби внутрішнє розслідування, під час якого людина, спостерігаючи за власними думками, почуттями, емоціями, діями, критично їх осмислює. Рефлексуючи, людина здобуває нове знання, досвід, зокрема, емоційний. При розвиненій рефлексії легше управляти собою та розуміти себе, бути у злагоді із собою, вирішувати життєві завдання.

Просить учасників пригадати свої очікування на початку тренінгу, порівняти їх з отриманими результатами. «Подивіться, будь-ласка, на ті очікування, про які ми говорили на початку нашої роботи, і визначте, наскільки вони справдилися». Якщо очікування виповнені на сьогоднішньому занятті, можете його зняти, звільнивши місце для наступних очікувань. Те ж зробіть і з побоюваннями. Якщо вони нейтралізовані, відклейте їх і киньте у смітничок. Якщо ще актуальні, нехай залишаються, будемо з ними працювати на наступних заняттях.

Мотивуючий контроль

1. Ухвалення норм взаємодії на заняттях потрібно для:

- А) розваги;
- Б) створення сприятливого клімату в групі;
- В) узгодження дій;
- Г) інша відповідь.

2. Що означає поняття «управління собою»?

- А) ставити цілі та їх досягати;
- Б) обирати стиль поведінки, тип емоційної реакції залежно від ситуації;

продовження Додатку В

- В) стримувати емоції, не показувати іншим;
- Г) тримати під контролем власні емоції.

3. На відміну від емоцій, для почуттів характерні такі ознаки:

- А) мають короткотривалий характер реагування на ситуацію;
- Б) є довготривалими;
- В) відображають стійке і узагальнене емоційне ставлення людини до конкретних об'єктів;
- Г) є ситуативними.

4. Оберіть правильне твердження

- А) Переживання завжди суб'єктивні, вони не існують поза психікою.
- Б) Емоції спричиняються суто зовнішніми чинниками.

5. Які твердження про рефлексію є правильними:

- А) це процес пізнання людиною самої себе, власного внутрішнього світу;
- Б) це розуміння інших людей в процесі спілкування;
- В) вміння рефлексувати і емоційна компетентність не мають взаємозв'язку.

Вправа 8. Я хочу і здійснию.

Мета: активізація бажань і дій вдосконалення емоційної компетентності.

Кожен учасник отримує паперову стрічку (жовту – для сонечка або білу – для ромашки). Ведучий пропонує написати відповідь на запитання: «Які емоційні компетенції я хочу вдосконалити у майбутньому?». Відповіді, написані на стрічках, присутні наклеюють у формі промінців чи пелюсток до жовтого кружечка. Потім ведучий усередині жовтого кружечка пише спонукальну фразу: «Я це хочу і здійснию!».

Домашнє завдання. Написати есе на тему: «Спілкуватися серцем – це означає...».

Заняття 2. Емоційна саморегуляція

продовження Додатку В

Мета: формування відповідальності за власні емоційні реакції, самоконтролю поведінки та готовності до управління власними емоціями в усталених і емоційно напружених життєвих ситуаціях; розвиток компетенцій емоційної саморегуляції: корегування інтенсивності та викликання бажаних емоцій, відновлення емоційної рівноваги, опір негайним бажанням виплеснути емоції; вербалізація емоцій та почуттів; сприймання та розуміння невербальної мови тіла і рухів; вибір аутентичних і адекватних ситуації способів емоційного самовираження.

*ХІД ЗАНЯТТЯ**Вправа 1. Невербальне привітання*

Мета: формування навичок невербальної взаємодії.

Кожен учасник показує жест привітання, інші його повторюють. Коментар. Спілкування між людьми відбувається не лише на вербальному рівні, а й на невербальному. Кожне слово, міміка, жест, інтонація, тембр і гучність голосу, дотик і дії партнерів несуть інформацію. За дослідженнями А. Меграбіана, у спілкуванні 7% інформації передається за допомогою слів; 38% – звуковими засобами (включаючи тембр та інтонацію голосу, силу звуку), 55% – жестів.

Вправа 2. Заборона на емоції.

Мета: усвідомлення відповідальності за власні почуття, формування готовності до управління емоційними реакціями.

Попросіть зголоситися і вийти у центр кола одного добровольця. За допомогою хусток, шарфів «заблокуйте» йому всі канали сприйняття та передачі інформації:

рот – щоб не сварився і не кричав (зав'яжіть хусточкою рот);

очі – щоб не бачили нічого негідного, не виказували ненависть, гнів, невдоволення, щоб не плакали (пов'яжіть хусточку на очі);

вуха – щоб не чули нічого зайвого (затуліть шарфом вуха);

продовження Додатку В

ноги – щоб не копалися і не ходили в погані компанії (перев'яжіть хусточкою ноги);

душу – щоб не страждала (пов'яжіть шарф на тулуб в ділянці серця).

Після завершення процедури запитайте учасників: «На що спроможна така людина? Чи може висловити свою думку? Спостерігати, бачити прекрасне? Творити, обіймати, висловлювати радість? Рухатися в житті (можна легко підштовхнути)? Співчувати, радіти, довіряти?».

Поступово звільняйте учасника, супроводжуючи свої дії оптимістичними висловлюваннями. Наприклад: «Розв'яжемо очі, щоб ви могли бачити прекрасне і насолоджуватися ним» тощо.

Обговорення. Спочатку запитайте добровольця: «Як ви себе зараз почуваете? Що відчували впродовж виконання вправи?»

Потім перехід до групового обговорення. Що робити з негативними емоціями? Що нас очікує, коли стримуємо емоції, тобто забороняємо собі їх виказувати? (Невисловлені емоції породжують страх і руйнують душу). Якщо пригнічувати емоції недоцільно, тоді як бути? (Емоції варто висловлювати і робити це в коректній формі). Емоції – це енергія, якою можна мудро скористатися для позитивних змін.

Виникає очевидне запитання: як конструктивно управляти емоціями, використовувати їхню енергію? Продовжуємо наші дослідження.

Вправа 3. Міняємося місцями.

Мета: усвідомлення взаємозв'язку емоцій з діями, виявлення стереотипних емоційних реакцій. Учасники сідають на стільці у коло. Стільців є на один менше, ніж учасників. Ведучий починає вправу словами «Поміняйтесь місцями ті, хто, коли (емоція) робить (дія)...». Учасники, що мають названу ознаку, швидко встають і міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим. Приклади: Поміняйтесь місцями ті, хто коли злиться, гримає дверима. Поміняйтесь місцями ті, хто коли

продовження Додатку В

ображається, не дивиться в очі. Поміняйтесь місцями ті, хто коли радіє, готові обняти весь світ.

Обговорення. Які емоційні реакції характерні для більшості з вас? Чи є взаємозв'язок між емоціями і діями? Обґрунтуйте свою відповідь.

Вправа 4. Що робити з негативними емоціями? Конструктивно управляти емоціями – це означає...

Мета: звернення до досвіду групи стосовно питання управління негативними емоціями, активізація творчого ставлення до життя.

Об'єднайте учасників у малі групи і запропонуйте їм написати по 10 будь-яких слів, які спадають на думку. Потім, використовуючи ці слова, придумати конструктивні та деструктивні способи управління негативними емоціями (наприклад: журнал – порвати і викинути у смітник; олівець – зробити масаж рук; фарби – малюнок емоції, мітла – прибрати в квартирі, склянка – налити і випити води та ін.). Пропозиції стосовно управління емоціями записати на окремих картках. У цій вправі заохочуються застосування власного досвіду учасників щодо управління негативними емоціями, гумор, творчість. Потім лідери груп по черзі презентують результати, наклеюють картки на фліп-чарт. Після презентації можна запропонувати учасникам назвати ще інші способи управління емоціями та їх записати. Наприкінці ведучий структурує досвід групи, акцентуючи увагу на техніках управління емоціями

Вправа 5. Асоціації. Техніка метафоричного висловлення почуттів.

Мета: збагачення знань учасників про емоційну сферу; розвиток емоційного самовираження за допомогою образів.

Учасникам пропонується написати асоціації до словника емоцій і зачитати їх. Можна ставити уточнюючі запитання. Наприклад, гнів – шторм на морі; піднесення – повітряна кулька; нетерпіння – вітер; страх – заєць тощо. Техніка метафоричного висловлення почуттів. Емоції і почуття важливо висловлювати. І в цьому можуть допомагати образи, які виникають.

продовження Додатку В

Застосування метафор, порівнянь, гумору допомагає пом'якшити гостроту комунікативної ситуації. Давайте пригадаємо фрази, за допомогою яких люди описують свій внутрішній стан, і скажемо їх за бажанням («Я почуваюся... на сьомому небі, не в своїй тарілці» тощо).

Вправа 6. Зобрази емоцію.

Мета: розвиток умінь передавати, сприймати, інтерпретувати невербальну інформацію у процесі спілкування; розширення експресивного репертуару учасників.

Окрім вербальної існує ще мова виразних рухів. Почуття, емоції – це внутрішні реакції, які мають зовнішні прояви, вони можуть бути висловлені через основні канали самовираження – рухи, голосові прояви й очі (А. Лоуен). Зазвичай люди використовують усі канали комунікації водночас. Смуток зароджується всередині, зовні виражається сльозами, похмурістю. Сльози є майже універсальною ознакою смутку. Гнів може проявитись як крик. Від злості людина може червоніти, тремтіти. Люди, які нервують, кусають губи, вкриваються потом. Щасливі люди «випромінюють» позитив. Сміх є досить поширеною ознакою радості та задоволення. Плач, крик або сміх сприяють послабленню напруження та зниженню стресу. Переживання емоцій – це один бік медалі, а їхнє вираження і вивільнення пов'язаної з ними енергії – інший. Вираження емоцій відбувається на вербальному й невербальному рівнях. Іноді можна почути: «Я не знаю, як передати це словами». Мається на увазі, що почуття настільки глибокі або складні, що для них важко підібрати слова і легше передати невербальною мовою.

І варіант. Кожному учаснику пропонується вибрати картку, на якій записана назва емоції, та показати її за допомогою невербальних засобів. Для виконання цієї вправи можна скористатися словником емоцій, запропонувавши добровольцям самим вибрати слово-почуття (не говорячи нікому, яке саме) і показати його. Завдання групи у тому, щоб вгадати, який емоційний стан демонструється. Кожного разу після того, як стан названий,

продовження Додатку В

потрібно запитати у спостерігачів, за якими ознаками вони його визначили. Це дає можливість сформувати «банк» невербальних проявів емоцій та використовувати його у майбутньому. Сором'язливим учасникам можна запропонувати показати емоцію, сидячи на стільці спиною до усіх.

II варіант. Можна підготувати набір карток, на яких відзначені емоції і частини тіла, за допомогою яких ці емоції потрібно виразити, наприклад: сум – обличчя, радість – губи, гордість – спина, страх – ноги, смуток – руки та ін.

III варіант. Учасники витягують по дві картки, на одній з них – емоція, на іншій – експресивна частина тіла, за допомогою якої її потрібно показати.

Обговорення. Які емоції найлегше розпізнати за невербальними виявами? Чому деякі люди стримані у демонструванні своїх емоцій? Якщо двоє посварилися, а лише один із них виглядає сердитим, чи означає це, що другий не сердиться?

БЛОК ЧЕТВЕРТИЙ «ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ ТА СЕНСИТИВНОСТІ»

Заняття 1. Чи потрібна мені емпатія?

Мета: створення умов для кращого знайомства учасників; виявлення очікувань, ознайомлення з поняттям емпатії, розвиток рефлексивності та вміння активного, емпатійного слухання, здатності розуміти іншу людину; оволодіння моделями ефективної емпатійної взаємодії.

Вправа 1. «Очікування».

Мета: визначити очікування учасників.

Тренер пропонує кожному учаснику написати на стікерах свої очікування від заняття, доповнюючи наступні речення:

- 1) Від тренера я очікую...
- 2) Від інших учасників я очікую...
- 3) Від себе я очікую...
- 4) Від участі в цьому тренінгу я очікую...
- 5) Мета, яку я маю намір досягти ...

продовження Додатку В

По закінченню презентація напрацювань. Стікери прикріплюються на плакаті.

Вправа 2. Дискусія «Чи потрібна мені емпатія?».

Мета: виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності.

Перед учасниками ставиться запитання, на яке вони повинні знайти якомога більше варіантів відповіді.

Учасники висловлюють ідеї, які спадають на думку, розмірковуючи над запитанням: «Чи потрібно мені вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?». Усі ідеї записуються без оцінок та коментарів. Після висловлювання учасниками усіх думок, відбувається активне обговорення проблеми у групі. По його завершенні тренер підводить підсумок. Ведучий повинен бути готовий до висловлювання різних, іноді суперечливих поглядів та міркувань щодо порушеної проблеми.

Вправа 3. Міні-лекція «Що таке емпатія?».

Мета: одержання нової корисної інформації, визначення актуальності запропонованої теми, зацікавлення учасників.

Емпатія (англ. empathy від (грец. patho – співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання.

Слово «емпатія» походить від грецького “patho”, що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс “ем” означає спрямований (скерований) усередину.

Емпатія може розглядатися як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатію вважають емоційним резонансом на переживання іншої людини, оскільки вона засновується на почуттях та не залежить від інтелектуальних здібностей. Неможливо уявити людське існування без здатності співчувати і співпереживати. Людина, яка здатна «вчуватися» в іншого, його сутність, влитися у його світ, здатна зрозуміти іншу людину, увійти з нею в контакт і взаєморозуміння, тобто здійснити повноцінне

продовження Додатку В

спілкування. Майстерність вчування у стан іншої людини, проникнення у світ її переживань, почуттів можна і потрібно розвивати.

Учасникам пропонується дискусія: «Значення емпатії в житті людини», по завершенні якої тренер підводить підсумок.

Вправа 4. «Комплімент».

Мета: навчитися спостерігати й відзначати позитивні сторони особистості іншого, виявляти увагу та зацікавленість іншою особою; створити і підтримувати позитивний емоційний фон, сприятливий психологічний клімат у групі.

Позиція учасників: учасники утворюють два кола: внутрішнє і зовнішнє (повернені обличчям один до одного). Кожен учасник висловлює комплімент тому, хто стоїть навпроти і чекає зворотнього компліменту, потім посувається вправо і робить те ж саме, допоки не зустрінеться з першим учасником.

Вправа 5. «Спільна мова».

Мета: формування рефлексивності та навичок налагодження психологічного контакту за певних умов, розвиток чутливості до розуміння стану іншої людини.

Позиція учасників: учасники групуються у трійки. Учасникам слід домовитися між собою, наприклад, про те, де, коли та навіщо вони мають зустрітися із обмеженням засобів спілкування. Так, один гравець сидить із зав'язаними очима і не рухається, а інший повторює його позицію.

У зворотньому зв'язку учасники відбувається рефлексія набутого досвіду: «Як було у тій чи іншій ролі? Що дало виконання такої вправи?».

Вправа 6. Малюнок «Переживи чийсь почуття».

Мета: розвиток рефлексії набутого досвіду емпатії, формування здатності розуміти почуття та переживання інших людей.

Учасники сидять у колі. Отримують завдання зобразити на аркуші паперу ту людину (дитину), яка викликає емпатію (можливо, фізично слабка людина, дитина, яку постійно дратують, цькують, особа, яка втратила когось із родичів і т. п.). На виконання завдання дається 10 хвилин.

продовження Додатку В

Наступний етап – презентація малюнка. Учасники розповідають про те, що зображено від імені персонажу. Слід відтворити те, у якому стані перебуває людина, які почуття та емоції вона переживає, що її найбільше хвилює. Також описати ті ситуації, які викликають у цієї особи стрес, сильні переживання, емоційний тиск.

У зворотному зв'язку учасники діляться досвідом рефлексії: «Що відчували після проведення вправи? Що найбільше вразило, зачепило при її виконанні?».

Вправа 7. «Рука».

Мета: надати можливість учасникам пізнати психоемоційний стан іншої людини за допомогою контакту-дотику, розвивати здатність вчуватися у внутрішній світ іншого.

Позиція учасників: учасники сидять у колі. Тренер дає інструкцію: «Покладіть руки на коліна, потім праву і ліву руку перекладіть на руки сусідів, Протягом 2 хвилин спробуйте заглибитись у сприйняття рук своїх сусідів, намагаючись визначити, яка ця рука (напружена, розслаблена, добра), яку людину ви відчуваєте за цією рукою, який її психоемоційний стан, що вона вам передає, як на вас впливає».

Зворотний зв'язок: рефлексування на того досвіду: «Що відчували, заглибившись у сприйняття рук сусідів? Чи достатньо точно вчувся у ваш психоемоційний стан інший учасник?».

Вправа 8. «Подаруй мені квіточку».

Мета: формувати вміння знаходити відповідну інтонацію та стиль спілкування з людьми.

Учасники сидять у колі. Одному з членів групи дають квіточку. Володар квітки може подарувати її тому, кому забажає. Усі інші учасники намагаються отримати цей подарунок, тому по черзі звертаються до власника квітки з відповідним проханням. Однак мають можливість такого звертання лише один раз. Власник квітки вислуховує усі прохання, а потім робить вибір і віддає подарунок. Після цього відбувається групове обговорення.

У зворотньому зв'язку відбувається обговорення: «Які труднощі виникли при виконанні вправи? Чим саме переконало чи підкупило прохання

продовження Додатку В

людини, якій ви подарували квітку? Як ви у своєму житті досягаєте бажаного у проханні?».

Загальногруппова рефлексія заняття.

ЗАНЯТТЯ 2. Розвиток сенситивності та емпатії

Мета: здатність відчувати себе, інших і ситуацію; розвиток розуміння невербальної поведінки інших людей; тренування здатності вираження своїх почуттів за допомогою невербальних засобів спілкування і розуміння того, які почуття намагалася висловити інша людина.

Вправа 1. Вербалізація ознак експресії емоційних станів.

Мета: вербалізація ознак експресії емоційних станів.

Потрібно описати експресивні ознаки шести емоційних станів: радості, подиву, відрази, гніву, страху, страждання, на які кожен член групи орієнтується при упізнанні емоційних станів іншої людини.

Учасники описують емоційні стани самотійно на окремих листках. Пізніше по черзі зачитується написане для спільного обговорення. Учасники можуть відзначити загальні ознаки, скорегувати неадекватні ознаки.

Вправа 2. Експресія емоційного переживання

Мета: навчитися експресивним проявам емоційного переживання

Усі учасники вільно переміщаються в кімнаті з закритими очима. Тренеру потрібно подбати про безпеку переміщення учасників у просторі кімнати. Потім за командою тренера зупиняються і відкривають очі. Тренер дає інструкцію стати обличчям до того члену групи, який виявився найближчим. Далі тренер пропонує: «Уявіть, що перед вами незнайома людина, постійте і мовчки погляньте один на одного». Після цього нову закривають очі і рухаються по кімнаті. Тренер знову всіх зупиняє, просить відкрити очі та, утворити пару з тим, хто поруч.

Тренер пропонує нову інструкцію: «Уявіть, що ви зустріли свого найкращого друга». Знову закривають очі і рухаються по кімнаті, по команді зупиняються і відкривають очі, поділяються на пари.

продовження Додатку В

Наступна інструкція: «Уявіть, що перед вами ваш найлютіший ворог». Знову всі закривають очі і рухаються. Тренер просить усіх зупинитися, відкрити очі, знайти собі пару.

Заключна інструкція: «Уявіть, що перед вами людина, у якої велике горе, яку потрібно заспокоїти». Учасники виконують запропоноване завдання.

По завершенні вправи відбувається рефлексія набутого досвіду та обмін враженнями у груповому колі.

Вправа 3. Розвиток здатності розуміти емоційний стан партнера.

Мета: розвиток здатності розуміти емоційний стан партнера та здатності до рефлексії набутого досвіду.

Ведучий, у ролі якого по черзі виступає кожен із учасники, виходить у коридор. Інші відтворюють пози і вираз обличчя відповідно обраного кожним емоційного стану. Тренер запрошує ведучого, якому пропонується відгадати, емоційні стани за виразом учасників. Той член групи, у кого не вдалося відгадати, стає ведучим.

Вправа 5. Вибір за привітанням.

Мета: навчитися пізнавати людину за тактильними відчуттями.

Одна людина стає в центр із закритими очима. До нього підходять всі по черзі і тиснуть руку. Ведучий, якщо хоче співпрацювати таким партнером направляє його направо, якщо не хоче наліво.

Рекомендації. Вправа виконується мовчки. Після чого член групи, який знаходиться в центрі, відкриває очі і дивиться, кого куди він направив. За бажанням учасників вправу можна виконати кілька разів. В обговоренні звертаються до того, що тактильний контакт дає неусвідомлювану інформацію, а причини, за якими зроблено вибір, пояснити важко.

Вправа 5. Кінцівка.

продовження Додатку В

Мета: рефлексія набутого досвіду та підведення підсумків за цим блоком.

Учасники встають і кладуть руки на плечі один одному. Стають у коло. Тренер пропонує передати енергію, тепло по черзі кожному члену групи. Все робиться мовчки, не поспішаючи. Вправу можна використовувати як спосіб посилення згуртованості групи, виникнення почуття «ми», особливо після вправ, що викликають багато негативних емоцій, розбіжності, конфлікти.

Рекомендації. Тренеру в ході занять бажано уникати оцінних, критичних зауважень, також слід захищати членів групи від критичних висловлювань чи агресивних випадів з боку інших членів групи. Необхідно створити атмосферу прийняття, підтримки, схвалення членів групи. Ведучий не тільки допомагає відпрацювати певні техніки, а своєю поведінкою демонструє те, як потрібно встановлювати контакти.

БЛОК П'ЯТИЙ. «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI»

Заняття 1. «Професійне «Я»

Вступна частина: «Пропоную виконати вправу, спрямовану на аналіз дитячих бажань і мрій стосовно вашого професійного вибору».

Вправа 1. «В дитинстві я хотів бути...».

Мета вправи: створення у групі доброзичливої невимушеної атмосфери.

Інструкція: «Пропоную кожному з вас протягом 3 хвилин написати на картці, ким ви хотіли бути в дитинстві і чому. Картки не потрібно підписувати». По завершенні завдання тренер збирає усі картки учасників, перемішує їх і знову роздає учасникам.

«Вам пропонується відчутти себе в образі невідомого автора,

продовження Додатку В

прочитати написане та висловити свої припущення стосовно того, чи змінилася його думка тепер, коли він став дорослим. Якщо змінилася, то чому? А хто, на вашу думку, може бути автором?». Учасники висловлюють власні припущення.

«А зараз попрошу розповісти про те, чому саме обрали свою професію, як змінилися з часом професійні уподобання».

Учасники по черзі виконують завдання. Звертатися із запитаннями до виступаючого можуть усі учасники групи.

Вправа 2. «Професійні стереотипи».

Мета вправи: виявлення професійних стереотипів і робота з ними.

Інструкція: «Виходячи з того, що стереотипи – це певні усталені твердження, вам пропонується зараз на аркушах паперу дати опис стереотипних уявлень, пов'язаних із представниками вашої професії.

Проаналізуйте, як стереотипи впливають на тих, хто в них вірить і на інших людей. Підкреслить, будь ласка, ті властивості з написаного на аркуші, які, на вашу думку, відповідають вам особисто. Здайте не підписані аркуші. Спробуйте відгадати, хто автор кожного з них.

Тренер збирає не підписані аркуші та зачитує те, що на них написане. Учасники висловлюють власні припущення. У випадках, коли автор визначений, тренер пропонує йому висловитися з приводу того, які стереотипи він вважає позитивними, а які негативними в контексті його особистісної самореалізації, та яким чином вони впливають на його поведінку й ставлення до нього інших людей.

Вправа 3. «Рекламний ролик».

Мета: професійна презентація себе групі.

Інструкція: «Вам пропонується презентувати себе як фахівця. Уявіть, що ви створюєте свій власний рекламний ролик, головним персонажем якого є ви самі. Спробуйте підкреслити власні позитивні

продовження Додатку В

риси та представити себе у найбільш позитивному вигляді. На підготовку до виконання цієї вправи вам надається 5 хвилин».

Учасники презентують свої доробки.

Вправа 4. «Моя мотивація».

Мета вправи: допомогти учасникам зрозуміти власні мотиви вибору напряму професійної самореалізації.

Інструкція: «Ознайомтесь, будь ласка, з перерахованими мотивами і визначте, які з них є для вас найбільш актуальними. Проранжуйте мотиви за ступенем значущості їх особисто для вас. Познайомте, будь ласка, з отриманим переліком групу».

Вправа 5. «Мої позитивні риси».

Мета вправи: визначення позитивних рис та підвищення професійної самооцінки.

Інструкція: «Пригадайте ваші позитивні професійні риси. При формулюванні позитивних рис не знецінюйте власні переваги. Ці властивості будуть створювати першу колонку на аркуші. У другій колонці ви можете відмітити не властиві вам професійно сприятливі риси, які б ви хотіли в собі розвинути.

А зараз я пропоную кожному з вас прочитати такий перелік та прокоментувати його. Для виступу надається 2 хвилини. Коли будете висловлюватися, говоріть відверто та впевнено, при цьому ви не повинні пояснювати іншим, чому саме вважаєте ті або інші властивості власною позитивною рисою.

Професійно позитивними можуть бути різні якості, в залежності від фаху людини, водночас є певний особистісний стрижень, який є запорукою та передумовою професійного успіху будь-якої людини».

Вправа 6. «Шлях зростання».

Мета вправи: розвиток автономності професійної самооцінки.

Інструкція: «Кожному учаснику пропонується пройти від однієї

продовження Додатку В

стіни до протилежної - туди і назад, кілька разів. На вашому шляху буде забезпечено супроводження групи. При цьому, коли учасник рухається до однієї стіни, група повинна всіляко вихвалити його професійну діяльність, прогнозувати світлі перспективи, а потім, за ходом зворотного руху, група повинна всіляко компрометувати його професійну діяльність, критикувати її та прогнозувати невдачі. Завдання учасників спокійно рухатися, не реагуючи ні на негативні, ні на позитивні підкріплення».

Завершення руху кожного учасника відбувається на позитивних підкріпленнях.

Ведучий звертається до групи: «Знову зберемося у великому колі, і вам пропонується відповісти на кілька запитань: Чиї висловлювання заважали ходити? Які переживання виникали? Що нового дізнались про себе? Що допомагало зберігати рівновагу?».

Насамкінець тренер зауважує, що у груповому обговоренні відбувалося визначення певних механізмів впливу на професійну самореалізацію.

Заняття 2. «Професійна кар'єра»

Мета: аналіз цілей і ресурсів задля їх досягнення.

Вправа 1. «Моя мета».

Мета вправи: актуалізація мотивів та ресурсів для досягнення визначеної мети.

Інструкція: «Пропоную сформулювати мету, яка є актуальною для вас найближчим часом, та занотуйте її. Уявіть, що хтось з ваших друзів досяг успіху в реалізації такої мети. Поміркуйте, як знання про успіхи ваших друзів допомагають вам у досягненні власної мети.

Поміркуйте над тим, як в досягненні цієї мети допомагає вам ваша сім'я. Згадайте про значиму подію, яка відбулася з вами нещодавно. Це може бути, як радісна подія, так і неприємна або амбівалентна. Поміркуйте, як саме ця подія може допомогти вам у досягненні вашої

продовження Додатку В

мети».

(Пауза кілька хвилин).

Поділіться, будь-ласка, у групі вашими цільовими орієнтирами та розкажіть про те, як інші люди чи події впливають на ваші можливості їх реалізації».

Вправа 2. «Пастки-капканчики».

Мета вправи: підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до досягнення професійних цілей та можливостей подолання цих перешкод.

Інструкція: «Ми звернемося до аналізу можливих труднощів на шляху до власної професійної мети. Зверніть увагу на те, що труднощі можуть бути як зовнішніми, що пов'язані з іншими людьми або обставинами, так і внутрішніми, що зумовлені внутрішніми особливостями самої людини. Подумайте також про те, яким чином можна подолати ці труднощі, та як це зробити найбільш ефективно.

(Пауза 5 хвилин).

А зараз розкажіть, будь ласка, іншим членам групи про ваші міркування з цього приводу. Коли ви називатимете актуальну для вас перешкоду, учасник, який сидить через дві людини від вас повинен сказати як саме можливо подолати цю перешкоду. Учасник, який назвав перешкоду визначатиме шляхи її подолання. Далі за участю групи ми визначимося з найбільш оптимальними шляхами вирішення проблеми».

Вправа 3. «Три речення».

Мета вправи: рефлексія сенсу власної професійної діяльності, отримання зворотного зв'язку для визначення відображеного професійного самоствавлення, розвиток поглядів один на одного у професійному вимірі.

Інструкція. «Напишіть, будь-ласка, на окремих картках три речення, у яких відображається сенс вашої професійної діяльності, ваші

продовження Додатку В

професійні принципи тощо. Кожне речення пишеться на окремій картці. При цьому ви можете подавати інформацію про себе, виходячи із міркувань власної психологічної безпеки. Картки не підписуються.

Пауза 5 хвилин.

Потім ми змішаємо картки і кожен з вас витягне по 3 картки. Далі, по черзі по колу, за годинниковою стрілкою, кожен учасник читає вголос речення, написані на картках та віддає їх тим членам групи, які, як йому здається, є їх авторами. Той, хто отримав картку, без коментарів залишає її у себе. При цьому ніхто з інших учасників не висловлює власних міркувань щодо авторства та не робить ніяких зауважень.

Якщо при первинному розподілі карток (від тренера), дістанеться власна картка, то учасник повинен, прочитати саме її в першу чергу, а потім передати картку іншому учаснику.

Далі відбувається певна кількість обертів, у процесі яких учасники читають чужі картки та передають їх передбачуваним авторам. Коли ж хтось із учасників отримує власну картку від іншого члена групи, то він залишає її в себе та не передає її далі, про що повідомляє групі після оголошення. У випадку, коли отримуєте чужу картку, то в наступному колі зачитуєте її та передаєте тому члену групи, кого вважаєте автором тексту.

Гра продовжується доти, доки всі картки не будуть правильно розподілені. На закінчення відбувається останнє коло, у ході якого кожен учасник зачитує три власні картки».

Вправа 4. «Цвітіння троянди».

Мета вправи: усвідомлення внутрішнього «Я», стимулювання внутрішньої енергії, життєвої сили.

Інструкція: «Сядьте якомога зручніше. Закрийте очі та глибоко подихайте, дозвольте тілу розслабитися.

Уявіть собі трояндовий кущ з квітами та бутонами. Зверніть увагу

продовження Додатку В

на один з бутонів, який ще повністю закритий. Зосередьтеся на цьому образі, утримуючи його в центрі вашої свідомості.

Уявіть, що зелена чашечка починає розкриватися, оголюючи поки що закриті пелюстки квітки. Нарешті, перед вами відкривається весь бутон, утворений із рожевих пелюсток. Пелюстки починають повільно розкриватися. Це відбувається доти, доки перед вами не з'явиться прекрасна троянда, в усій повноті цвітіння. Спробуйте відчуті її запах.

Уявіть, що сонячний промінь легенько торкається пелюсток троянди, освітлює та зігріває її. Зосередьтеся на цьому образі. А зараз спробуйте ототожнитися з трояндою. Уявіть собі, що ви стали трояндою або помістили цю квітку в себе. Сила, яка дає життя троянді, здатна пробудити у вас внутрішнє «Я» та проявити все те, що воно випромінює.

Уявіть собі, що ви стали трояндовим кущем. Ваше коріння знаходяться в землі, звідки надходять поживні речовини. Ваші листя та квіти ростуть та прагнуть вгору, живляться енергією сонячного світла та зігріваються нею.

Уявіть, що ви – інші трояндові кущі, рослини та дерева. Ви - усе, що існує завдяки цій життєвій енергії, частка великого цілого, усїєї планети. Намагайтесь утримати це відчуття протягом певного проміжку часу. Потім відкрийте очі та повільно поверніться в кімнату.

Поділіться, будь ласка, враженнями та відчуттями від виконання вправи. Що вам найбільше сподобалося? Що не сподобалося? Що вас вразило?».

Обговорення результатів роботи тренінгу

А зараз я пропоную вам відповісти на наступні запитання.

Що вважаєте найважливішим із того, чому ви навчилися під час роботи у групі? Що цікавого ви дізналися про себе? Чому навчилися під час спілкування з іншими членами групи? Які уміння допомогли вам краще пізнати себе та інших? Як ви можете використати те, чому навчилися у

продовження Додатку В

групі? Що вам не сподобалося в роботі групи? Над чим вам хотілося б попрацювати в майбутньому? Які професійно-особистісні знання та уміння хотілося б засвоїти в майбутньому?

Час виконання 25 хвилин.

Заключний етап Тренер піднімається, простягає вперед руку і звертається до групи: «Мені було приємно працювати з вами. Кожен учасник може висловитися сказати групі на прощання та торкнутися рук один одного».

Додаток Д
ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ
РЕФЛЕКСИВНИХ СТУДІЙ
«ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
ІНЖЕНЕРА-БУДІВЕЛЬНИКА»

Пояснювальна записка

У сучасних умовах актуалізуються потреби підготовки компетентних та висококваліфікованих фахівців, здатних до адаптації та вирішення професійних завдань. Виразна освітня тенденція до формування активної особистісної позиції випускників технічних ВНЗ передбачає орієнтацію студентів у сфері знань про себе, власні освітні потреби та потенціал, можливості їх реалізації та розвитку в процесі професійної освіти. У зв'язку з цим постають запити формування професійної рефлексії та рефлексивної культури студентів, уміння займати рефлексивну позицію в ході власного професійно-особистісного становлення й розвитку. Зважаючи на те, що формування й розвиток сучасних компетентних фахівців ґрунтується на рефлексії, то зростає необхідність формування рефлексивної культури як інтегральної особистісної якості, що дозволяє ефективно вирішувати професійні завдання.

Рефлексивні студії виступають складовою неформального навчання в системі професійної підготовки сучасних компетентних фахівців зі спеціальності 6.060101 «Будівництво» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр. У змісті курсу висвітлені теоретичні і практичні проблеми рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника як суб'єкта професійної діяльності.

У розробці програми та змісту рефлексивних студій керувалися потребами налагодження міжпредметних зв'язків, інтеграції з гуманітарними галузями наукового знання (філософія, психологія, педагогіка тощо), актуальних запитів професійної діяльності. Предметом курсу рефлексивних студій виступила система теоретичних положень та практичних підходів

продовження Додатку Д

щодо основ професійної рефлексії та рефлексивної культури сучасного інженера-будівельника як суб'єкта професійної діяльності.

Метою курсу виступило оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Мета курсу реалізовувалася через розв'язання освітніх завдань:

- формування у студентів теоретичних і прикладних знань щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури та рефлексивних умінь, створення умов для освоєння змісту та основних засобів здійснення рефлексії у професійній діяльності;

- розвиток спрямованості майбутніх інженерів-будівельників на професійну діяльність, настанов на професійно-особистісний саморозвиток та осмислення результатів навчально-професійної діяльності з метою самовдосконалення;

- налагодження міжпредметних зв'язків та інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання з проблем професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

У розробці рефлексивних студій були враховані принципи: науковості, системності, систематичності та послідовності, міжпредметних зв'язків, доступності, актуальності, зв'язку теорії і практики, поєднання навчання та самоосвіти, використання різних форм організації навчання тощо. Зміст рефлексивних студій обіймав не тільки науково-прикладні знання, але й екзистенційно-ціннісні виміри, що визначали ефективність та результативність дій сучасного фахівця, обумовлених вибором спрямованості професійно-особистісного розвитку.

Курс рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника» розрахований на 54 години. У ході

продовження Додатку Д

рефлексивних студій використовуються такі форми навчальної роботи: лекції, бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, контекстне навчання, тренінг, проблемні завдання та ситуації, самостійна робота. Вивчення окремих тематичних блоків супроводжують оглядово-настановчі лекції, лекції-презентації та консультації за запитами студентів. Також студенти залучаються до самостійної проблемно-варіативної роботи та розробки проектних завдань у малих групах. Вивчення матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні забезпечується завдяки використанню інтерактивного навчання. Завдяки цьому студенти навчаються співвідносити нове з раніше засвоєними знаннями, аналізувати їх, засвоювати інформацію як особистісне знання.

У ході рефлексивних студій «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника» студенти повинні знати:

- філософські та психолого-педагогічні теорії рефлексії та різноманітність підходів до розуміння рефлексії;

- форми, види структуру та зміст рефлексії, поняття «професійної рефлексії», «рефлексивної культури» та «рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника»;

- структуру рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника, вимоги до знань, умінь, навичок та особистості майбутнього інженера-будівельника у зв'язку з рефлексивним підходом в освіті;

- методи і прийоми формування й розвитку професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника, особливості рефлексивного аналізу професійної діяльності.

набути умінь:

- рефлексивного аналізу навчально-професійної діяльності та застосування отриманих знань на практиці;

- проектувати власний професійно-особистісний розвиток з рефлексивних позицій;

продовження Додатку Д

– діагностувати й аналізувати рівень сформованості рефлексивної культури.

ПРОГРАМА РЕФЛЕКСИВНИХ СТУДІЙ

Тема 1. Рефлексія як загальнонаукова категорія (6 годин).

Рефлексія у філософії, психології і педагогіці. Рефлексія як форма теоретичної діяльності людини та розумовий процес. Спрямованість рефлексії на самоспостереження та аналіз, розуміння й усвідомлення себе (власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів та станів). Рефлексія як джерело пізнання.

Рекомендована література: 4, 5, 8, 10, 13, 16, 19, 21, 24, 30, 31, 32, 4, 57, 63, 64, 72, 73, 76, 77, 83.

Тема 2. Генеза наукового вивчення рефлексії (8 годин).

Зародження уявлень про рефлексію в давньогрецькій і давньоримській філософії. Розвиток вчень про рефлексію у філософії Середньовіччя. Емпірична (Дж. Локк), логічна (Г. Лейбніц), трансцендентальна (Г. Шеллінг, Г. Гегель) і абсолютна стадія еволюції поняття «рефлексія». Дослідження рефлексивних процесів у руслі сучасних вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень. Зарубіжні та вітчизняні науково-прикладні дослідження рефлексивної проблематики.

Вивчення ролі рефлексії у професійній підготовці фахівців (Г. Балл, В. Бондар, Н. Бібік, І. Зязюн, С. Максименко, В. Моляко, Н. Ничкало, Н. Пов'якель, В. Семиченко, О. Савченко, Т. Титаренко, В. Рибалко та ін.).

Рекомендована література: 2, 4, 8, 9, 10, 13, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 40, 45, 48, 57, 60, 61, 62, 63, 67, 73, 78, 83.

Тема 3. Професійна рефлексія: структурно-змістова характеристика (8 годин).

Професійна рефлексія як предмет наукового аналізу: типологія і структура, аспекти вивчення. Роль і місце рефлексії у професійній діяльності. Професійна рефлексія як інтегральна характеристика суб'єкта професійної

продовження Додатку Д

діяльності. Рефлексивне мислення та рефлексивне позиціонування. Види та провідні характеристики професійної рефлексії.

Рекомендована література: 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 22, 24, 27, 31, 34, 35, 40, 41, 44, 47, 48, 57, 73, 76, 83.

Тема 4. Проблеми та перспективи професійної підготовки сучасного інженера-будівельника (4 год.).

Сучасні виміри підготовки майбутнього інженера-будівельника у сучасному освітньому просторі. Проблеми і перспективи розвитку інженера-професіонала інформаційного суспільства. Проблема формування інженера-будівельника як конкурентоспроможного фахівця за умов модернізації освіти України. Роль і місце рефлексивної культури у професійній підготовці та професійному становленні майбутнього інженера-будівельника. Самоосвіта та самостійна робота як шляхи професійного становлення та вдосконалення майбутнього інженера-будівельника.

Рекомендована література: 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 22, 24, 27, 31, 34, 35, 40, 41, 44, 47, 48, 57, 73, 76

Тема 5. Рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника (8 годин).

Рефлексивна культура як професійна якість особистості. Сутність та взаємозв'язки професійної та рефлексивної культури. Поняття «рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника». Рефлексивна культура майбутнього інженера-будівельника: структурні компоненти, критерії і показники сформованості. Шляхи ефективної реалізації рефлексивних умінь у навчально-професійній діяльності.

Рекомендована література: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 29, 35, 36, 38, 39, 46, 52, 54, 59, 65.

Тема 6. Формування рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника у ВНЗ (4 години).

продовження Додатку Д

Особистість та професійна діяльність учителя як предмет рефлексивного осмислення. Об'єктивні і суб'єктивні чинники формування і розвитку рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника. Професійна рефлексія як механізм адаптації до змінних умов професійної діяльності сучасного інженера-будівельника.

Прийоми і методи формування й розвитку професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника. Фіксоване спостереження, ведення професійного щоденника, самозвіт, аналіз проблемних ситуацій, виконання спеціальних вправ і вправ-опитувальників як стратегія розвитку професійної рефлексії. Вправи, що спонукають до самоаналізу та осмисленню власних дій, професійних і особистісних якостей. Роль складання рефлексивного автопортрета «Я очима інших».

Рекомендована література: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 29, 35, 36, 38, 39, 46, 52, 54, 59, 65.

Тема 7. Рефлексивна культура та професійно-особистісний саморозвиток сучасного інженера-будівельника.

Аналіз моделей і практики розвитку рефлексивної культури. Професійна компетентність як основа професійної майстерності інженера-будівельника. Інновації та творчість у професійній діяльності. Рефлексивна культура та вдосконалення професійної діяльності інженера-будівельника.

Розвиток рефлексивної культури та професійне самовиховання сучасного інженера-будівельника. Педагогічні умови розвитку рефлексивної культури сучасного інженера-будівельника. Професійна рефлексія у профілактиці професійної деформації особистості фахівця. Рефлексивний аналіз власної навчально-професійної діяльності. Професійний саморозвиток та самовиховання сучасного інженера-будівельника. Рефлексивне освітнє середовище як чинник професійного та особистісного розвитку майбутнього інженера-будівельника. Програма професійно-особистісного зростання майбутнього інженера-будівельника.

продовження Додатку Д

Рекомендована література: 2, 4, 8, 9, 10, 13, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 40, 45, 48, 57, 60, 61, 62, 63, 67, 73, 78, 83.

Рекомендована література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підруч.] / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів :науковий посібник [„Формування професійної компетентності майбутнього вчителя”] / [за заг. ред. професора С. І. Якименко]. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – С. 231–266.
3. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрями її розв’язання / Г.А.Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / [ред.: С.О. Мусатов]. – Рівне, 1995. – С.10–16.
4. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М. В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С. 28–30.
5. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
6. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивної освітньої діяльності / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 67–92.
7. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 80–83.
8. Вульффов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульффов, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.
9. Желанова В.В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Збірник наукових праць. –Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009.– С. 132–136.
10. Зязюн І. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько–фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
11. Карнаухова Л. О. Рефлексія як самоаналіз діяльності та її результатів / Л. О. Карнаухова // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 4. – С. 17–21.
12. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии / А.В.Карпов, И.М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002. – 234 с.
13. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности /А.В.Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.

продовження Додатку Д

14. Корольчук М.С., Криворучко П.П. Історія психології: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, П.П.Криворучко. – К.: Ельга, Ніка Центр, 2004. – 248 с.
15. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. К.: ТО «КММ», 2006. – 240с.
16. Найдюнов М.І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько–психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 197–230.
17. Олексюк В. Р. Тренінг педагогічної рефлексії / В. Р. Олексюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 5. – С. 30–41.
18. Освіта України: [нормативно–правові документи]. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
19. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога–практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6. – С. 3–6.
20. Рефлексивный подход : от методологии к практике : сборник статей / Институт философии РАН ; под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито–Центр, 2009. – 445 с.
21. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Наук. – метод. журнал. – 2003. – Вип. 2 (6). – 230 с.
22. Семиченко В.А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке, 2001. – 427с
23. Степанов С.Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С.Ю. Степанов, О.А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск: НГУ, 1995. – С. 266–271.
24. Стеценко И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов: монография / И.А.Стеценко. – Ростов–н/Д: Изд–во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
25. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості // Р.Й. Тур //Управління школою [наук. метод. журнал]. – Харків, 2004. – №13. – С.22–24.
26. Український Я. І.,Штокала М. Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості // Вісник: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – № 7. – С. 17–23.
27. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

Додаток Е

Змістово-методичне забезпечення рефлексивного практикуму «Основи рефлексивної культури майбутнього інженера-будівельника»

Метою практикуму виступило поглиблення теоретичних знань та удосконалення практичних умінь щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників.

Завдання практикуму:

- поглиблення у студентів теоретичних і прикладних знань щодо професійної рефлексії та рефлексивної культури та удосконалення рефлексивних умінь;

- розвиток спрямованості майбутніх інженерів-будівельників на професійну діяльність, настанов на професійно-особистісний саморозвиток та осмислення результатів навчально-професійної діяльності з метою самовдосконалення.

Практикум обіймав мотиваційно-особистісну та особистісно-діяльнісну складові як взаємодоповнюючі напрями поглиблення рефлексивних знань та вдосконалення рефлексивних умінь студентів. У ході рефлексивного практикуму використовуються такі форми навчальної роботи: бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, тренінг, проблемні завдання та ситуації, самостійна робота.

Мотиваційно-особистісний складова

Вправа «Точка зору». Група обирає актуальну тему для розмови. Наприклад: Інженер-будівельник – найпрестижніша професія! (Інженером-будівельником може стати кожен; Для того щоб стати інженером-професіоналом, потрібен лише досвід тощо). Після погодження теми група

продовження Додатку Е

поділяється на підгрупи: прихильники та їх опоненти. Учасники обирають собі партнерів із протилежної команди. Завдання: схилити партнера до своєї точки зору. Учасникам пропонується вибудувувати розмову в декілька етапів, після кожного з яких партнер повинен погодитися.

Вимоги до виконання: повага до думки партнера, уникання засудження та критики.

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Боротьба мотивів». Учасники отримують списки мотивів оволодіння професією інженера-будівельника, спільними зусиллями доповнюють його та самостійно обирають найбільш значимий і обґрунтовують своє рішення.

Обладнання: бланк зі приблизним списком мотивів, як-от: престиж, слава, родинні традиції, навчання зі своїми друзями, можливість служити людям, заробіток, значення для економіки країни, легкість отримання роботи, перспективи роботи, спілкування з людьми, оволодіти знаннями, різноманітність роботи за змістом, романтичність, творчий характер праці, складність професії, спокійна робота, можливість професійного вдосконалення.

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Внутрішні і зовнішні мотиви». Введучий дає наступну інструкцію: «Уявіть собі, що ви шукаєте роботу. Ви хочете, щоб нова робота задовольняла вас з точки зору як зовнішніх, так і внутрішніх мотивів. Зазначте п'ять умов, що належать як до перших, так і других, при виконання яких ви будете задоволені своєю роботою».

Приклад зовнішніх мотивів: високий заробіток, пільги, соціальний пакет,

страхування. Приклад внутрішніх мотивів: відповідальна робота, гнучкий графік роботи, приємний колектив, можливість творчої самореалізації тощо.

продовження Додатку Е

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Потік». Учасники концентруються на майбутній професійній діяльності, уявляють професіонала, відслідковують свій настрій, налаштовуються на позитивні результати майбутньої професійної діяльності, внутрішньо налаштовуються та концентруватися на успішному професійному майбутньому.

Після завершення вправи ведучий пропонує відобразити на малюнках свої емоційні враження від уявлюваного (все те, що захочеться намалювати).

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Лотерея». Кожному учаснику пропонується на трьох картках написати по одному мотиву діяльності інженера-будівельника. Далі картки змішуються і кожен картку, обговорюючи написане.

Вправа «Моє ставлення». Учасники вибирають ролі, крізь призму яких можуть продемонструвати своє ставлення до професії інженера-будівельника: студент, школяр, дитина, священик, лікар, журналіст, вчитель, потенційний клієнт, філософ, людина похилого віку тощо.

По завершенні відбувається рефлексивне осмислення результатів роботи та обговорення у групі.

Вправа «Піктограма». Протягом 5-10 хвилин учасники презентують своє професійно-особистісне «Я» через символи і позначки, що якнайбільше відображають життєві захоплення, спосіб життя чи яскраво виражені риси характеру. Пізніше анонімні малюнки представлялися в колі, а учасники визначали кому саме належить та чи інша піктограма та обгрунтовували свою позицію.

По завершенні відбувається рефлексивне осмислення результатів роботи та обговорення у групі.

Вправа «Людина на своєму місці». Учасники поділяються на дві команди. Перша команда виступає від імені студентів, інша – від імені

продовження Додатку Е

фахівців. Роздаються листи паперу, на яких команда студентів малює картину на тему: «Чудова пора студентства», а команда професіоналів – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на своєму листі відзначає 6 атрибутів студентства і 6 атрибутів професійної зрілості, а також найбільш важливий. За вказівкою ведучого, команди обмінюються листами і записують по 6 мінусів вказаного періоду і підкреслюють головний.

По завершенні відбувається рефлексивне осмислення результатів роботи та обговорення у групі.

Вправа «Прогулянка в гори». Учасники діляться на пари. Кожен малює процес навчання у вузі у вигляді вершин гір (вершини – це події, досягнення, важливі моменти навчання, коли кожен був найуспішніший). Далі учасники розповідають один одному про події, згадуючи всі деталі, почуття, за шаблоном: «Коли я робив ... я відчував ...», «Коли зі мною відбувалося ..., я відчував ...».

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Відро». Кожен учасник на листку зазначе негативні почуття й емоції, пов'язані з думками про майбутню професійну діяльність. Потім всі сідають у коло, в центрі якого стоїть відро або кошик, у який можна покласти свої записи. За бажанням учасники зачитуть те, що ними було написано, також листки можна порвати.

Рефлексія у групі результатів виконання вправи.

Вправа «Частина мого Я». Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього пропонує символічно намалювати різні частини «Я».

Індивідуальна рефлексія результатів виконання вправи у вигляді есе.
Загальногрупова рефлексія результатів виконання вправи.

продовження Додатку Е

Вправа-медитація «Золотий мандрівник». Сядьте зручно у кріслі. Закрийте очі і глибоко подихайте. Уявіть, що золоте сяйво поступово заповнює ваше серце, руки і ноги. Тіло починає світитися. Ви глибоко дихаєте. Від вас випромінюється золоте світло. Уявіть, що у вашому серці знаходиться золота куля світла. Це золотий мандрівник. Подивіться, куди він вас поведе, послухайте, що він вам скаже. Після цього відкрийте очі. Тепер золотий мандрівник завжди з вами. Ви можете думати про нього як про врівноваженість, спокій, силу або світло, що несе любов.

Індивідуальна та групова рефлексія виконання вправи.

Вправа «Яким я буду через п'ять років». Один учасник сідає на «гарячий стілець». Решта учасників створюють навпроти нього півколо. Ведучий пропонує: «Погляньте на учасника, який сидить у центрі. Ви добре знайомі з ним. Яким ви уявляєте його через п'ять років? Розкажіть, де він буде працювати, чим буде займатись у вільний час. Чи буде у нього сім'я, діти? Як він буде виглядати». Під час висловлювань групи «гарячий стілець» мовчить. Можна розширити часову перспективу (через 10-20 років).

По завершенні висловлювань учасників, ведучий звертається до «гарячого стільця» із запитаннями:

Яким уявляєте своє майбутнє?

Чого очікуєте?

Чого побоюєтеся?

Індивідуальна (у вигляді есе) та групова рефлексія виконання вправи.

Проективна вправа «Опис життєвого шляху успішного інженера-будівельника». Студентам, ідентифікуючи себе в ролі успішного інженера-будівельника, пропонується скласти опис життєвого шляху. Пізніше учасники здійснюють контент-аналіз своїх описів за такими індикаторами:

- самореалізація у всіх сферах життя;
- самореалізація у професійній діяльності;
- самореалізація в особистісній сфері;
- кар'єра по-вертикалі.

продовження Додатку Е

Особистісно-діяльнісна складова

Вправа «Поганий інженер-будівельник». Група обирає учасника на роль «поганого фахівця». Інші розбиваються на дві групи, завдання першої групи – визначення та опис проявів негативних рис «поганого інженера-будівельника»; завдання іншої групи – обґрунтування особливостей проявів такої риси і пошук позитивних потенційних можливостей «поганого інженера-будівельника» задля професійно-особистісного зростання.

Ведучий зазначає, що висловлювання спрямовуються лише «поганому фахівцю», але не торкаються на особистості. Учасник в ролі «поганого інженера-будівельника», у свою чергу, висловлюється з приводу почутого і обґрунтовує характеристики «хорошого фахівця-професіонала».

Індивідуальна (у вигляді есе) та групова рефлексія виконання вправи

Вправа «Ключі». Ведучий демонструє учасникам набір ключів, що символічно виражають можливість щось відкрити і закрити для себе. Пізніше кожен учасник, тримаючи в руках ключі, має можливість розповісти всім про свої цілі. Він може вирішити, який ключ і за якої причини найбільше підходить для певних цілей, а також з чим ціль пов'язана: відкриттям чогось, або навпаки, закриттям.

Індивідуальна та групова рефлексія виконання вправи та звернення до власних цілей.

Вправа «Професійний почерк». Групі пропонується описати різні стилі діяльності роботи інженерів-будівельників, які відрізняються за своїми професійно-особистісними якостями, та представити у групі образи цих людей за допомогою рольової гри.

Олег П., 28 років, закінчив НУВГ, мати та батько – лікарі, не одружений, з почуттям гумору, комунікабельний, працює інженером у державній будівельній компанії.

продовження Додатку Е

2) Оксана З., 48 років, закінчила Київський інженерно-будівельний інститут, мати-одиначка, інтелігентна, делікатна дама, працює інженером-будівельником у комунальному міському підприємстві.

3) Арсен К., 46 років, закінчив Одеський будівельний інститут, кандидат наук, одружений, має двоє дітей, серйозний, відповідальний, засновник будівельної фірми.

4) Федір Н., 39 років, закінчив НУВГ, одружений, троє дітей, ініціативний, приватний підприємець, прораб.

5) Оксана Ф., 34 роки, випускниця Одеської будівельної академії, не одружена, цікава, симпатична, сентиментальна, архітектор-дизайнер у приватній фірмі.

Групова підсумкова рефлексія.

Вправа «Гроші на справу». Ведучий повідомляє групі, що якийсь невідомий філантроп пожртвував гроші (1 мільйон гривень), для того щоб учасники могли витратити їх на свій професійний розвиток і реалізацію професійних цілей. Кожному учаснику пропонується написати на папері свої бажання та сформулювати цілі, які можливо досягнути при наявності такої суми грошей. Далі група у трійках складає «лист цілей», які забезпечуються необхідними витратами. У групі відбувається представлення й обговорення результатів роботи кожної підгрупи.

Групова підсумкова рефлексія.

Вправа «Реклама». Учасники діляться на чотири підгрупи і працюють над створенням реклами будівельних послуг. Після представлення своїх доробків підгрупами, шляхом голосування визначається, яка реклама була найцікавіша, найоригінальніша.

Групова підсумкова рефлексія.

продовження Додатку Е

Вправа «Професійний девіз». Кожному учаснику пропонується сформулювати свій девіз, який відобразить професійне кредо, відношення до професійного світу та до себе як професіонала.

Групова підсумкова рефлексія.

Вправи «Моя життєва та професійна позиція». Вправа вибудовується на змістовому аналізі суджень студентів про життєві та професійні цінності, позиції, про сенс життя і успішність професії. На початку заняття (до 10-15 хвилин) учасники переглядають підготовлені викладачем цитати (15-20 висловлювань) з домашніх завдань студентів (есе «Моя життєва та професійна позиція»), а пізніше кожен відбирав ті, що найбільше відгукнулися.

Пізніше студенти залучалися до обговорення уподобань кожного (методом «Мікрофон» чи «Незакінчене речення»). Групова дискусія надавала можливість студентам висловити власні погляди на життя та професійну діяльність та ознайомитись з уявленнями інших, відстоювати власну позицію в спільному обговоренні.

Вправа «Пастка». Надається 5 хвилин на те, щоб учасники визначили проблеми, які можуть виникнути на шляху до реалізації професійних цілей діяльності юриста. Перешкоди можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми, що залежать від самої людини.

Визначаючи проблеми, кожен учасник повинен поміркувати і про те, як їх подолати. Після цього кожен учасник по черзі називає по одній проблемі-пастці, адресуючи її по циклічному принципу, учаснику, що сидить через дві людини від нього.

Групова підсумкова рефлексія.

Запитання для створення рефлексивних ситуацій у взаємодії студентів у малих групах для визначення індивідуальної траєкторії професійно-особистісного саморозвитку

Постановка цілей

продовження Додатку Е

- Чого Ви бажаєте досягнути у професійно-особистісному саморозвитку?
- Яким убачаєте результат? У який часовий проміжок прагнете домогтися бажаного?
- Яким бачите свій успіх?
- Чи достатньо чітко можете сформулювати свою мету та визначити кроки до її досягнення?
- Яким чином будете досягати своєї мети?
- Чого б Ви хотіли досягти в найближчому майбутньому?

Усвідомлення реальності

- Якщо вашу мету позначити у 100%, у якій точці від 0 до 100 Ви перебуваєте в даний час?
- Що потрібно додати до існуючої ситуації, щоб на 20% наблизитися до 100 % позначки?
- Від чого в даний момент залежить подальший розвиток подій? На що саме, як і в якій мірі можете впливати особисто Ви? Хто ще впливає на ситуацію?
- Які люди із найближчого оточення знають про Ваше бажання досягти цієї мети?
- Які побоювання виникають у зв'язку з цією ситуацією? Які перешкоди бачите на шляху до накресленого? Кого ще зачіпає те, що з Вами відбувається?
- Як себе почуваєте у випадку, коли щось не вдається? Що належить до внутрішніх барерів? Що робили раніше задля поліпшення ситуації?
- Які ресурси Вам потрібні задля першого кроку? Які ресурси потрібні для досягнення мети?

продовження Додатку Е

- Якими можливостями володієте, але не використовуєте? Що заважає вам рухатися у професії?

Створення й пошук ресурсів, накреслення кроків реалізації

- Які умови для отримання бажаного вважаєте ідеальними, а які – неприйнятними?
- Від кого залежить реалізація визначених вами етапів та завдань?
- Що вважаєте головним у ситуації руху до досягнення мети професійно-особистісного саморозвитку, а що – другорядним?
- Які дії обираєте, що і в якій послідовності зробите для реалізації накресленого?
- Що вважаєте обов'язковим, що є бажаним, а без чого цілком можна обійтися в реалізації задуманого?
- Які кроки потрібні для усунення внутрішніх та зовнішніх чинників, що протидіють реалізації мети?
- Яка підтримка Вам знадобиться?
- Як можете оцінити власну впевненість в реалізації мети (від 1 до 10)?
- Як можуть допомогти Вам члени мікрогрупи, до якої належите?
- Що можна зробити вже сьогодні? За якими критеріями будете оцінювати свій успіх?

Зворотній зв'язок

- Що сьогодні було важливим і цінним для Вас? Який досвід отримали завдяки виконанню завдання?
- Чи залишилися запитання чи проблеми, до яких хотіли б звернутися?
- Що ще, на Вашу думку, потребує додаткового уточнення? У чому можуть полягати принципово відмінні підходи до реалізації мети?

продовження Додатку Е

- Якщо б до розмови приєднався людина, яка не чула обговорення, як би Ви коротко пояснили сенс того, що відбувалося?

Додаток Є

**Обчислення критерію φ^* експериментальної групи в результаті
формульованого етапу експерименту**

Рівні Експерименту \ Етапи	Високий та достатній рівень	Первинний та елементарний рівень	Суми
На початку	73 (39,9%)	110 (60,01%)	183
Наприкінці	128 (69,95%)	55 (30,05%)	183
Суми	201	165	366

Визначимо величини кутів φ^* для кожної відсоткової частки:

$$\varphi_1(40\%) = 4,08,$$

$$\varphi_2(60\%) = 4,00.$$

Підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi_{емп}^* = (4,08 - 4,00) \cdot \sqrt{\frac{201 \cdot 165}{201 + 165}} = 0,08 \cdot 9,52 = 0,7616,$$

Порівняємо отримане емпіричне значення φ^* з критичними значеннями:

$$\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05) \quad \text{і} \quad \varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01)$$

**Обчислення за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова в результаті
формульованого етапу експерименту**

$$\lambda = 0,163 \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 118}{120 + 118}} = 1,26$$

Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{ЕГ}^* - \Sigma f_{КГ}^*$ d
$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
0,409	0,246	0,163
0,892	0,797	0,095
1	1	

продовження Додатку Є

Обчислення результатів прикінцевого етапу експериментально-дослідної роботи за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова дозволило побудувати «вісь значущості».

