

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дичківська І. М., Улюкаєва І. Г.

ВСТУП

Рефлексивна позиція майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Вона реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення в наукових джерелах розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. З огляду на це, можна аргументовано стверджувати, що пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи складають підґрунтя для формування готовності педагога до інноваційної діяльності.

Зауважимо, що процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження. Показником рефлексивного компонента у структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

1. Рефлексія у структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Видокремлення рефлексивного компонента в готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) до інноваційної діяльності пов'язуємо з двома аспектами. По-перше, для особистості,

яка прагне створювати та впроваджувати у життя щось нове, важливості набуває необхідність протистояти супротиву основної маси середовища, що зумовлено психологічним законом комфортності існування. По-друге, для будь-якої інновації існує ризик залишитися невизнаною через невміння реагувати на зауваження, критику, а тому важливою стає постійна рефлексія процесу реалізації інновації та результатів інноваційної діяльності.

Науковці розглядають рефлексію як здатність людини міркувати над власними вчинками; аналізувати хід своїх думок, дій; оцінювати ситуацію з позиції стороннього спостерігача. Так, Л. Рибалко пояснює природу рефлексії у професійній самореалізації майбутнього вчителя як *спосіб мислення*, що сприяє досягненню потреби і результатів професійної самореалізації; *свідомий процес*, який позитивно впливає на розуміння майбутнім вчителем необхідності для найповнішого саморозкриття в процесі фахової підготовки; *самопостереження*, яке є методом професійної самореалізації майбутнього вчителя; *вміння* звертатися до своєї «самості», аналізувати знання про власне «Я»; *вихід* за межі безпосереднього, що розширює освітній простір професійно-педагогічної самореалізації майбутнього фахівця; *самостворювальний процес*, який породжує нові знання про власні можливості професійної самореалізації майбутнього фахівця¹.

У сучасних педагогічних дослідженнях рефлексивний компонент трактують як важливу деталь формування певного особистісного утворення. Т. Яблонська окреслює рефлексивний компонент як окремий блок здібностей, співвіднесених із певною системою зв'язків, і як рівень (модуль) педагогічних здібностей. При цьому науковець акцентує увагу на своєрідності рефлексивної діяльності, що виявляється на межі задатків і здібностей в інтелектуальному розвитку, екзистенційно-практичному спрямуванні, мотивації до самопізнання та самореалізації особистості². На думку А. Крохмаль, рефлексія власних досягнень – це компонент професійного самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів³.

¹ Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 457 с.

² Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2000. 20 с.

³ Крохмаль А.М. Формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних закладів освіти : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2012. 202 с.

Науковці зосереджують увагу на дослідженні особливостей педагогічної рефлексії, визначаючи її важливість для професійної діяльності. М. Марусинець пояснює педагогічну рефлексію як інтегративну рису особистості, яка відображається в рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, ставлення до рефлексивних умінь і рефлексивної діяльності. Науковець зауважує, що пошук педагогом нового сенсу власної діяльності через осмислення своєї позиції в проблемно-конфліктній ситуації впливає на розвиток професійної рефлексії⁴.

Поділяючи таку думку, підкреслимо, що зміна ціннісної системи педагогічної діяльності внаслідок конфліктних ситуацій може стати рушійною силою для створення інновацій, які вихователь розглядає і як продукт для досягнення конкретної педагогічної мети, і як спосіб професійної самореалізації⁵.

Зазначена позиція суголосна з думкою А. Бізяєвої щодо тлумачення педагогічної рефлексії як здатності педагога до аналізу, осмислення й конструювання ціннісної основи власної діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта цієї діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин, що виявляється у сформованості таких компонентів: соціального (аналіз підстав власних соціальних взаємодій з учнями), предметно-змістовного (аналіз своєї професійної діяльності в навчанні учнів), власне рефлексивного (аналіз власного професійного саморозвитку)⁶. Отже, рефлексія в педагогічній діяльності – це процес усвідомлення та осмислення педагогічних проблем, їхнього аналізу та визначення нових шляхів і перспектив розв'язання.

Для організації інноваційної діяльності слушною вважаємо позицію Т. Яблонської, яка акцентує увагу на діяльній аспект рефлексії й розглядає її як основний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини у світі⁷. При цьому, на думку Т. Яблонської, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від

⁴ Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. 420 с.

⁵ Дичківська І.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Видавць О. Зень, 2017. 372 с.

⁶ Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. РГПУ имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.

⁷ Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії у професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2000. 20 с.

зразка-норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії. Отже, рефлексивний компонент готовності до інноваційної діяльності вважаємо актуальним, оскільки саме рефлексія активізує процеси креативного мислення людини. Подібної думки дотримуються і В. Давидов, О. Разимов та інші, які вказують на те, що рефлексія містить як критичні, так і евристичні витоки, оскільки вона є джерелом нового знання⁸.

У праці О. Резван представлено ґрунтовне дослідження рефлексії в контексті розвитку професійно-особистісної позиції майбутнього фахівця. Науковець зауважує, що протягом рефлексивного процесу одночасно відбувається кілька процесів: емоційна оцінка, намагання зрозуміти власні мотиви, вчинки, розробка стратегії поведінки, яка ґрунтується на мотивах. На думку автора, з огляду на функціональність рефлексія є обов'язковим критерієм для будь-якого наукового дослідження. При цьому рефлексія пов'язується зі спроможністю людини здійснити корекцію особистої діяльності⁹.

Особливу увагу акцентуємо на ролі рефлексії для досягнення успіху педагога в соціальних відносинах. При цьому підкреслюємо значущість рефлексивних умінь вихователів-інноваторів, оскільки саме соціальні орієнтири (оцінка і ставлення оточуючих до діяльності) стають зовнішніми чинниками рефлексії та спонукають педагогів до корекції діяльності в межах інноваційних процесів, у результаті чого збільшується ймовірність досягнення успіху¹⁰. Неабиякого значення надаємо і внутрішнім рефлексивним чинникам (думкам, особистісним якостям, емоційним станам, актуальним і потенційним можливостям), усвідомлення й аналіз яких також сприяє корекції діяльності.

Слушною вважаємо і думку науковців щодо ролі рефлексії у протистоянні особистості бар'ерам діяльності. При цьому рефлексія застосовується для реконструкції труднощів, усвідомлення їхніх передумов і фіксації знань із власного досвіду щодо їхнього подолання. У процесі рефлексії інноваційної діяльності відбувається фіксація уваги на перешкоді, що гальмує процес або знижує його результат (бар'єр).

⁸ Давидов В.П., Разимов О.Х. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. Инновации в образовании. 2002. № 2. С. 69.

⁹ Резван О.О. Теоретико-методичні засади формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2016. 457 с.

¹⁰ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-те вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

Педагог-інноватор залучається до аналізу альтернативних шляхів досягнення мети, актуалізації додаткових ресурсів, починає коригувати зміст інновації, тобто виявляє гнучкість у процесі для досягнення результату¹¹.

Узагальнення підходів науковців до розуміння ролі рефлексії в якісному перетворенні професійної діяльності дає можливість виокремити основні причини її стимулювання: бар'єр, проблему, суперечність. Цікавою у вказаному контексті вважаємо думку В. Корнешук, яка, характеризуючи рефлексію професійної діяльності, визначає її «потенційне» і «актуальне» поля. До «актуального» поля науковець зараховує один із компонентів діяльності, який є причиною проблеми й предметом особливої уваги фахівця, підлягає докладному аналізу, виокремленню сильних і слабких сторін, тобто стимулює пошук нових шляхів вирішення проблеми. Усі інші компоненти діяльності при цьому залишаються на периферії свідомості, не зазнають творчого перетворення, тобто існують у полі «потенційної» рефлексії¹².

На нашу думку, зазначену ідею можна використати при розв'язанні проблеми інноваційної педагогічної діяльності, у якій «актуальним полем» стає середовище, де зароджується, збуджується й реалізується інновація, а «потенційним полем» – те середовище, де ця інновація може розповсюдитися за умови ефективної реалізації та високого рівня комунікативної активності її автора¹³.

Найвищий результат рефлексії в інноваційній діяльності досягається тоді, коли педагог-інноватор не лише аналізує те, що вже сталося, але й може гіпотетично уявити те, що лише може відбутися, проаналізувавши різні можливі сценарії розвитку подій і визначивши ймовірно найсприятливішу форму організації діяльності. Отже, йдеться про рефлексивні здібності майбутнього вихователя, які включають здатність творчо, по-новому осмислювати і долати проблемні ситуації, виходити із внутрішніх конфліктів, набувати нових сенсів і цінностей.

Зважаючи на виникнення потреби створення інновацій, слід виокремити ще один аспект, що представляє актуальність рефлексії для педагога. Так, уваги заслуговує розвиток вміння вихователя ЗДО

¹¹ Будас Ю.О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. канд. пед. наук; 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 23 с.

¹² Корнешук В.В. Теорія та практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціометричної сфери діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 434 с.

¹³ Дичківська І.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Видавець О. Зень, 2017. 372 с.

зосереджуватися на моменті інтуїтивного невдоволення результатами, усвідомлювати цей свій стан невдоволення й внутрішньо переглядати усі гіпотези щодо нових шляхів, які мають якісно змінити результати. При цьому педагог-інноватор має навчитися відсікати ті з них, які здаються мало правдивими, та приймати рішення стосовно усвідомленої проблеми виражено, обгрунтовано, враховуючи різні їхні варіанти.

Отже, початком рефлексії в інноваційній діяльності є її зупинка через усвідомлення певної проблеми, яка не дозволяє досягти ефективного результату – певного роду суперечність. Ця проблема знижує результативність вмотивованої, але здійснюваної застарілими способами діяльність, а значить породжує нову потребу – змінити способи досягнення мети. Тобто рефлексія стає джерелом народження ідеї про залучення інновацій для досягнення мети кращим, більш ефективним способом.

У дослідженні О. Резван *самосвідомість, самоаналіз, самооцінка та самопізнання* представляються як важливі чинники професійної рефлексії¹⁴. Цілком погоджуючись із цим, зауважимо, що у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до інноваційної діяльності *свідоме* ставлення до своєї професійної діяльності має виявлятися у здатності критично оцінити стереотипи професійної діяльності (ставлення до кожної прийнятої суспільством, професійною спільнотою думки щодо суб'єктів, результатів, чинників цієї діяльності); *потреба у самопізнанні* відбиває розуміння майбутніми вихователями суперечностей між рівнем особистісної готовності до інноваційної діяльності та оцінкою цього рівня з боку професійної групи; *самоаналіз і самооцінка* мають тяжіти до адекватності як в особистісному аспекті, так і в аспекті оцінки готовності до сприйняття інновацій об'єктами професійної діяльності у конкретному середовищі. Отже, рефлексивний компонент готовності до інноваційної діяльності визначає характер оцінки майбутнім вихователем себе як її суб'єкта.

2. Формування рефлексивності та здатності до саморозвитку у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Рефлексивний критерій спрямований на визначення рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх вихователів ЗДО та їхньої здатності до саморозвитку. Показники та методики оцінювання

¹⁴ Резван О.О. Теоретико-методичні засади формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2016. 457 с.

готовності до інноваційної діяльності майбутніх вихователів ЗДО за рефлексивним критерієм представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Показники та методики оцінки готовності студентів до інноваційної діяльності за рефлексивним критерієм

| Показники | Методики |
|---------------------------|--|
| Рефлексивність | Діагностика рефлексивності особистості за методикою А. Карпова (додаток П) |
| Здатність до саморозвитку | Методика Л. Бережної «Діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності» (додаток Р) |

Відповідно до визначених методик діагностики рівень готовності майбутніх вихователів ЗДО до інноваційної діяльності за кожним критерієм було узагальнено згідно зі змістом виявлення кожного показника.

Визначення критеріально-показникової бази дослідження дозволило організувати констатувальний експеримент в експериментальній і контрольній групах студентів. Результати виявлення готовності до інноваційної діяльності за рефлексивним критерієм і показником у групах представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Результати сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх вихователів ЗДО за рефлексивним критерієм (констатувальний зріз, %)

| Рівні | ЕГ (296) | | КГ (292) | |
|----------------------------------|----------|------|----------|------|
| | осіб | % | осіб | % |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Рефлексивний критерій</i> | | | | |
| <i>Рефлексивність</i> | | | | |
| – адекватний | 25 | 8,4 | 29 | 9,9 |
| – середній | 133 | 44,9 | 132 | 45,2 |
| – неадекватний | 138 | 46,7 | 131 | 44,9 |
| <i>Здатність до саморозвитку</i> | | | | |
| – високий | 27 | 9,1 | 27 | 9,2 |
| – середній | 165 | 55,7 | 168 | 57,5 |
| – низький | 104 | 35,2 | 97 | 33,3 |

Аналіз результатів констатувального зрізу за рефлексивним критерієм виявив у більшості студентів часткову сформованість умінь усвідомлювати, аналізувати й корегувати власний рівень готовності до інноваційної діяльності, що корелює із частково-позитивним ставленням до самовдосконалення (залежить від зовнішніх стимулів

(зауважень, пропозицій). Отже, такі результати визначають достатню валідність та об'єктивність застосованих методик.

Важливим чинником готовності до інноваційної діяльності майбутнього вихователя дошкільної освіти вважали сформованість його рефлексивного компоненту. Слід зауважити, що рефлексія діяльності студентів, яка відбувалася систематично у ході експериментальної роботи протягом виконання ними різних видів завдань, сприяла формуванню у майбутніх педагогів рефлексивної професійної позиції – такої, що виявляє здатність оцінювати педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

Для формування інноваційної поведінки майбутніх вихователів широко використовували рефлексивно-інноваційні методи навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності. Особливість цих методів полягала у принциповій інноваційній відкритості, творчому розумінні кожного педагогічного завдання. Так, у процесі ігрових методів навчання обов'язковою була рефлексія діяльності та результатів, яка здійснювалася через відповіді на запитання: «Які процеси відбувалися у групі?», «Які ідеї забезпечували групову роботу?», «Як організаційно упорядкована була група?», «Чи було зроблено максимально можливе для досягнення результатів?», «Що можна було б покращити для результативності?».

У процесі представлення власних інноваційних проєктів у межах навчальних занять та їхнього обговорення й захисту важливим вважали використання проблемно-рефлексивного полілогу, який забезпечував актуалізацію й розвиток творчих можливостей студентів до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень. У межах такого полілогу популярності набув метод «заборони» на повторення ідей, що забезпечував максимальне осмислення альтернативних рішень.

Результати практичного застосування інноваційних методик у групах дітей дошкільних закладів рефлексувалися через моніторинг змін особистості дитини й порівняння їх зі змінами, що є результатом класичного виховання. Крім того, обов'язковою вважали рефлексію бажання дитини брати участь в інновації, що виявляло її потенціальну цікавість для дітей відповідного віку та методичну грамотність її реалізації.

У процесі педагогічної практики рефлексії підлягали моменти:

– дозволу або недозволу вихователя-практика та методиста ДЗ на впровадження інновації, при цьому у випадку недозволу студенти намагалися усвідомити його причину, якою могла бути як недостатня методична готовність інновації до реалізації, так і консерватизм самого вихователя-практика, що виявляється у супротиві будь-яким інноваціям;

– ступінь розуміння дітьми змісту методики – майбутній вихователь мав усвідомлювати, наскільки легко діти можуть включатися у нову діяльність. При цьому певні ускладнення ставали орієнтиром для своєчасної корекції інноваційної методики згідно з особливостями конкретної дитячої групи;

– відгуки батьків про інновацію – для студентів було важливим усвідомлювати, яким чином батьки отримали інформацію про реалізацію інновації: якщо про це розповіла дитина, то можна вважати нову методику такою, що її зацікавила, а значить позитивною для вікового розвитку.

У межах захисту курсових робіт і практики відбувалося обговорення кожного інноваційного проекту, результати чого також ставали поштовхом для рефлексії майбутнього вихователя. Зокрема, студенти мали усвідомлювати причину заданих запитань, частину інноваційної готовності, до якої вони належать. Наприклад, якщо запитання задавалися щодо уточнення теоретичних положень створення інноваційної методики, то студент мав усвідомити або недостатність знань про педагогічні інновації, або недосконалість логіки представлення власного теоретичного доробку. Якщо більшість запитань стосувалися деталізації змісту методики, то рефлексія мала спрямувати студента до усвідомлення значущості проведеної роботи, оскільки такі питання свідчать про цікавість до теми, її перспективність для реалізації у педагогічному середовищі.

Процес широкого визнання інноваційних проектів (у межах зовнішнього середовища) рефлектувався через усвідомлення студентами цінності їхнього педагогічного продукту, що визначалося через рівень затребуваності його вихователями-практиками, у популярності в батьківських колективах. Немалого значення для рефлексії рівня інноваційної готовності майбутніх вихователів набували процеси критики педагогічною спільнотою інновації, виокремлення слабких місць проектів, деталізації уваги на конкретних компонентах проектів, що мали бути удосконалені. Отже, рефлексія результатів реалізації інновацій відбувалася внаслідок розвитку здатності майбутніх вихователів реагувати на критику, зауваження, усвідомлювати позитивні сторони інноваційної майстерності.

З огляду на те, що готовність до інноваційної діяльності вимагає від вихователя-інноватора здатності протистояти супротиву від основної маси середовища, зумовленого психологічним законом комфортності існування, важливим є формування рефлексивних умінь студентів, пов'язаних із усвідомленням причин неприйняття інновації, що дозволить у майбутньому визначати шляхи переконання суб'єктів взаємодіяльності у позитивності інновації.

Згідно із зазначеним, у зміст курсу «Інноваційні педагогічні технології» було закладено тему «Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога», в межах якої студенти не лише отримували знання про особливості супротиву інноваціям від професійного середовища, але й вчилися реагувати на дії педагогів-консерваторів, що ускладнюють процеси запровадження, розповсюдження та популяризації інновацій. Зокрема, у межах практичних занять було використано низку вправ, які розвивали рефлексію причин несприйняття інновацій педагогами. Слід зазначити, що для розуміння причин зовнішньої критики інновацій було необхідно орієнтувати студентів на самоусвідомлення слабких місць інноваційних методик.

Однією із вправ, що дозволяла здійснювати критичний аналіз нововведень, була «Позиційна дискусія», яка реалізовувалася через взаємодіяльність трьох груп. Перша група мала завдання визначити конкретну суспільну проблему й запропонувати її вирішення шляхом введення конкретної інноваційної методики. Завданням другої групи було з'ясування усіх альтернативних варіантів щодо запропонованого нововведення, таким чином спростувавши його значущість. Обов'язок третьої групи визначався аналізом і пошуком конструктивного рішення двох запропонованих проектів, компромісом, який створювався внаслідок синтезу ідей двох попередніх груп. При цьому усе позитивне, що напрацьовувалося на всіх етапах вправи, мало фіксуватися, а потім – підлягати рефлексії.

Враховуючи те, що механізми проживання, розгортання подій висвітлюють ті негативні моменти, які були непомітні при розробленні самого нововведення, корисною для рефлексії процесу народження інновації вважали вправу «Аукціон рішень», суть якої полягала у поглибленому аналізі запропонованих проектів. За допомогою механізму «продажу» розроблених проектів кожен із них проходив аналітичну експертизу, а «грошима» виступали наслідки від впровадження інновації. Якщо інновація набирала велику кількість негативних наслідків (або зауважень), то вона виключалася зі списку. Таким чином «Аукціон проектів» створював можливості глибоко і детально проаналізувати розвиток наслідків від впровадження нововведення залежно від різних протиріч і конфліктів. У результаті виключалися ситуації, коли рішення приймалися методом проб і помилок, кожне з них було визначене згідно з аналітичною експертизою. Отже, рефлексивно-інноваційні методи допомагали актуалізувати, переосмислити попередній досвід, виявити нові відношення і проблеми дошкільного закладу майбутнього, налаштувати студентів на зацікавлене конструктивне ставлення до новацій.

Результати сформованості рефлексивного компоненту готовності до інноваційної діяльності майбутнього педагога дошкільної освіти були представлені у виявленні показників рефлексивного критерію. Визначено, що позитивна динаміка такого критерію спостерігалася за показниками «рефлексивність» і «здатність до саморозвитку». При цьому адекватність рефлексивності збільшилася у студентів ЕГ на 24,0% (71 особа), а високий рівень здатності до саморозвитку активізувався на 18,6% (55 осіб), тоді як у студентів КГ зрушення за зазначеними показниками відбулися на +5,5% (16 осіб) та +3,8% (11 осіб) відповідно.

Середній показник рефлексивності зафіксовано у 56,4% студентів (167 осіб), що на 11,5% більше початкового етапу, а в КГ позитивний приріст склав лише 8,6% (із 132 осіб до 157). Середній показник здатності до саморозвитку в ЕГ зріс на 8,2% (із 55,7% до 63,9%), а в КГ – на 4,1% (із 57,5% до 61,6%). В той же час неадекватність рефлексивності усе ще спостерігається у 33 студентів ЕГ (показник знизився із 46,7% до 11,2%) і 90 студентів КГ (динаміка 14,1%), що і відобразилося на низькому рівні здатності до саморозвитку: в ЕГ – 8,6% (25 студентів, динаміка – 26,8%), в КГ – 25,4% (74 студенти, динаміка 7,9%).

Пояснюємо це тим, що студенти ЕГ навчилися усвідомлювати та регулювати власні очікування щодо професійного та суспільного власних інноваційних проєктів, адекватно реагувати на конструктивну критику, робити висновки щодо необхідності постійно розвиватися у професії, підвищуючи рівень власної педагогічної майстерності та активності у популяризації інновацій у професійному середовищі. Рефлексивність студентів активізували різновекторні педагогічні впливи, які здійснювалися в межах створення та захисту курсових робіт: у процесі дозволу викладача-наукового керівника реалізувати на практиці представлену у теоретичній частині інновацію, в отриманні такого ж дозволу від вихователя-методиста у базовому ЗДО, у сприйнятті теоретично обґрунтованої та експериментально реалізованої інновації спільноту батьків дітей (через отримані відгуки) та колективом вихователів (через подальше застосування запропонованих студентами інновацій у практиці ЗДО).

Результати сформованості здатності до рефлексії та саморозвитку майбутнього вихователя дошкільного закладу за показниками рефлексивного критерію представлено на рис. 1 і 2.

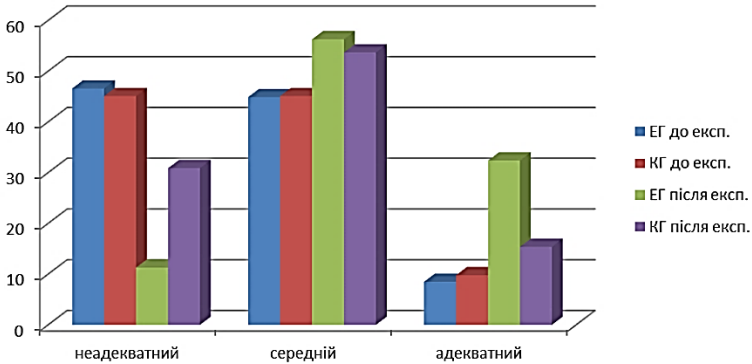


Рис. 1. Порівняльні гістограми змін рефлексивного критерію (за показником «рефлексивність») студентів ЕГ та КГ

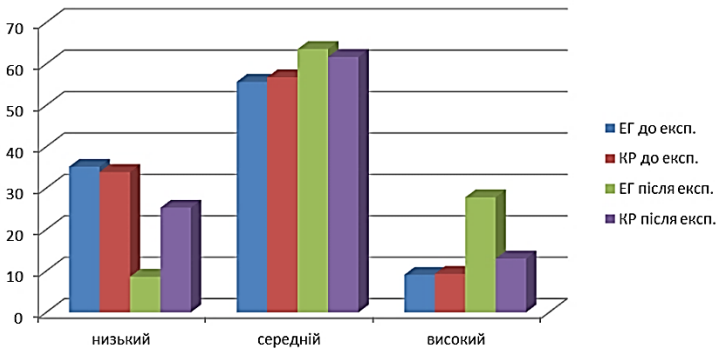


Рис. 2. Порівняльні гістограми змін рефлексивного критерію (за показником «здатність до саморозвитку») студентів ЕГ та КГ

ВИСНОВКИ

Таким чином, педагогічну рефлексію ми визначаємо як інтегративну рису особистості, яка відображається в рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, ставлення до рефлексивних умінь і рефлексивної діяльності. Завдяки цьому відбувається осмислення та переосмислення професійних проблем, висунення ідей щодо їх подолання у розв'язанні професійних завдань, вибір відповідних способів і стратегій, що є адекватними природі

педагогічної діяльності і такими, які склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта.

Виокремлення рефлексивного компонента в готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності пов'язуємо з двома аспектами. По-перше, для особистості, яка прагне створювати та впроваджувати в життя щось нове, важливості набуває необхідність протистояти супротиву основної маси середовища, що зумовлено психологічним законом комфортності існування. По-друге, для будь-якої інновації існує ризик залишитися невизнаною через невміння реагувати на зауваження, критику, тому важливою стає постійна рефлексія процесу реалізації інновації та результатів інноваційної діяльності.

У дослідженні актуалізовано вплив на організацію систематичної рефлексії діяльності майбутніх вихователів протягом виконання ними різних видів завдань, застосування рефлексивно-інноваційних методів навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності (проблемно-рефлексивного полілогу, моніторингу змін особистості дитини, рефлексії результатів педагогічної практики). Результатом оволодіння студентами рефлексивними вміннями стало формування у них рефлексивної професійної позиції – такої, яка виявляє здатність педагога оцінювати себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

АНОТАЦІЯ

У науковому дослідженні представлено розгляд проблеми формування рефлексивної позиції майбутніх вихователів у процесі підготовки до інноваційної діяльності в теоретичній і експериментальній площинах. Педагогічну рефлексію визначено як інтегративну рису особистості, що відображається в рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, ставлення до рефлексивних вмінь і рефлексивної діяльності.

Встановлено, що рефлексивний компонент у структурі готовності до інноваційної діяльності є актуальним, оскільки саме рефлексія активізує процеси креативного мислення людини. Виокремлення рефлексивного компонента в готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності обґрунтовано з двох позицій. По-перше, для особистості, яка прагне створювати та впроваджувати в життя щось нове, тому важливості набуває необхідність протистояти супротиву основної маси середовища, що зумовлено психологічним законом комфортності існування. По-друге, для будь-якої інновації існує ризик залишитися невизнаною через невміння реагувати на зауваження, критику, через що важливою стає постійна рефлексія процесу реалізації інновації та результатів

інноваційної діяльності. Зазначено, що сформованість рефлексивного компоненту є важливим чинником готовності до інноваційної діяльності майбутнього вихователя дошкільної освіти.

Доведено, що для формування рефлексивної позиції майбутніх вихователів ефективним є використання рефлексивно-інноваційних методів навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності (проблемно-рефлексивного полілогу, моніторингу змін особистості дитини, рефлексії результатів педагогічної практики).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. РГПУ имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.

2. Будас Ю.О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. канд. пед. наук; 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 23 с.

3. Давыдов В.П., Разимов О.Х. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 69.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

5. Дичківська І.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Видавець О. Зень, 2017. 372 с.

6. Корнещук В.В. Теорія та практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціометричної сфери діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 434 с.

7. Крохмаль А.М. Формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних закладів освіти : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2012. 202 с.

8. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. 420 с.

9. Резван О.О. Теоретико-методичні засади формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2016. 457 с.

10. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 457 с.

11. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2000. 20 с.

Information about the authors:

Dyckivska I. M.,

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology (Preschool and
Correctional) named after Professor Ponimanska T. I.

Rivne State University of Humanities
12, S. Bandery str., Rivne, 33028, Ukraine

Uliukaeva I. G.,

Ph. D. in Education, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool Education
Berdiansk State Pedagogical University

4, Schmidta str., Berdiansk, Zaporizhzhia region, 71100, Ukraine