**Харківський національний педагогічний університет**

**імені Г.С. Сковороди**

**ДЕГТЯР Ганна Олександрівна**

**УДК 378.371**

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

*Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня*

*кандидата педагогічних наук*

Харків 2006

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор

**Гриньова Валентина Миколаївна,**

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, професор кафедри загальної педагогіки.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор

**Барбіна Єлизавета Сергіївна,**

Херсонський державний університет, професор кафедри педагогики та психології;

кандидат педагогічних наук, доцент

**Картавих Олена В’ячеславівна,**

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, завідувач кафедри кримінально-правових дисциплін.

**Провідна установа:** Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, кафедра педагогіки, Міністерство освіти і науки України, м. Одеса.

Захист відбудеться „25” травня 2006 року о 12.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 64.053.04 у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди за адресою: 61002, м. Харків, вул. Артема, 29, ауд. 216.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (61168, м. Харків, вул. Блюхера, 2, ауд. 215-В).

Автореферат розісланий „20” квітня 2006 року.

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради **Л.А. Штефан**

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ**

***Актуальність та доцільність дослідження.*** Головною цінністю освіти на сучасному етапі є розвиток у людини потреби і можливості вийти за межі досліджуваного, здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток та самоосвіту. У зв’язку з цим виникає необхідність у формуванні вмінь аналізувати рівень свого особистісного зростання, своєї діяльності.

Одним із показників сформованої навчальної діяльності студентів є високий рівень її свідомої регуляції. Для того, щоб успішно навчатися у вищій школі, необхідно вміти самостійно організовувати свою навчальну діяльність і, отже, не тільки практично володіти навчальними діями, але й рефлексивно, усвідомлюючи сутність і підґрунтя виконуваних дій, оцінюючи їх відповідність цілям та умовам діяльності і визначаючи на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння знань.

Рефлексія органічно притаманна природі людини – як і свідомість, і пам’ять. Інтерес до неї виявляли в основному філософи, фізіологи, психологи. Поняття “рефлексія” прослідковується вже в ідеях Аристотеля і Платона, а потім у працях таких філософів, як Г.Гегель, Р.Декарт, Д.Дідро, І.Кант, А.Лейбніц, Дж.Локк, Б.Спіноза, Л.Фейєрбах, І.Фіхте, Ф.Шеллінг; у дослідженнях сучасних філософів і методологів (М.Бахтін, С.Гессен, В.Зінченко, Г.Щедровицький), в теорії аналітичної та індивідуальної психології (А.Адлер, У.Олпорт, З.Фрейд, Е.Фром, К.Юнг).

З розвитком тенденції гуманізації освіти поняття “рефлексія” почало розглядатися вітчизняними психологами й педагогами (Б.Ананьєв, А.Бодальов, Л.Виготський, В.Вульфов, В.Давидов, В.Загвязинський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін), оскільки в різних сферах професійної діяльності воно має велике значення. Формування рефлексивної культури – це складний і тривалий процес, який залежить від багатьох чинників. Якщо ми хочемо підготувати фахівця, який буде задовольняти соціальне замовлення суспільства, який самовдосконалюється, самокерується, рефлексує, то починати формування рефлексивної культури у студента необхідно з перших днів навчання у вищому навчальному закладі (далі - ВНЗ). Формування професійної рефлексивної позиції майбутнього фахівця неможливе без попереднього формування загальної рефлексивної культури особистості.

Практика засвідчує, що рефлексивною підготовкою студента займаються викладачі психолого-педагогічних дисциплін, а на заняттях з інших предметів проблемам взаємозв’язку процесу формування предметної і рефлексивної культури зовсім не приділяється увага.

Аналіз праць, спрямованих на розробку проблеми професійної рефлексії, дозволяє зробити висновок про те, що у вітчизняній науці проведені теоретичні та експериментальні дослідження сутності, генезису, видів рефлексії професійної діяльності людини. Існує ціла низка прикладних досліджень, які розкривають механізми здійснення рефлексії в різних видах діяльності. Велика увага приділяється вивченню системної рефлексії, яка стимулює процес творчого саморозвитку особистості вчителя. Однак досі ще не розкриті сутність і структурні компоненти рефлексивної культури студентів педагогічних університетів, зокрема юридичних спеціальностей.

Отже, актуальність проблеми дослідження визначається суперечністю між:

* потребою суспільства в усвідомленні значущості якісної освіти та нездатністю сучасної вищої школи ефективно задовольнити цю потребу;
* значною потребою у фахівців високого рівня рефлексивної культури й фактичним рівнем підготовки студентів у ВНЗ;
* між творчим характером діяльності фахівця і традиційною системою його підготовки.

Актуальність проблеми дослідження та виділені суперечності дозволили сформулювати ***тему дослідження*** ***“Формування рефлексивної культури студентів педагогічного університету”.***

***Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.*** Дисертаційне дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди “Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладах” (РК № 1-200199004104). Тема затверджена Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол №1 від 04 березня 2005 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології АПН в Україні (протокол № 4 від 26.04.2005 року).

***Мета дослідження*** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці технології формування рефлексивної культури майбутнього педагога.

Відповідно до мети сформульовано ***завдання дослідження***:

1. Проаналізувати філософську, психологічну та педагогічну літературу з метою розкриття сутності поняття “рефлексія”.
2. З’ясувати сутність та визначити структуру рефлексивної культури студентів юридичних дисциплін.
3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити технологію формування рефлексивної культури студентів.
4. Уточнити критерії та показники сформованості рефлексивної культури студентів.

***Об’єкт дослідження*** – процес професійної підготовки студентів педагогічних університетів.

***Предмет дослідження* –** технологія формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів.

У ході дослідження було зроблено ***припущення*,** що ефективність формування рефлексивної культури студентів значно підвищиться, якщо в навчальному процесі використати технологію, в якій кожен з етапів (мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний і контрольно-результативний) передбачає, як діяти в ситуації (цілеспрямовано, за планом), які методи навчання обрати (репродуктивні, реконструктивні, творчі), який спосіб (спілкування, впливу) доцільний у даних умовах. Функціонування технології можливе за наявності таких педагогічних умов: усвідомлення студентами значущості рефлексії та сутності рефлексивної культури, включеності студентів у рефлексивну діяльність.

***Методологічну основу дослідження*** становлять філософські, психологічні та педагогічні положення про особистість як найвищу цінність суспільства, природу і сутність людської діяльності, взаємозв’язок, взаємозумовленість та цілісність явищ і процесів навколишнього світу, активність особистості та її самоцінність; положення гуманістичної філософії і психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл).

***Теоретичною основою дослідження*** є ідеї, положення і висновки, які стосуються:

* теорії діяльності, розвитку особистості та рефлексії (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, О.Асмолов, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.);
* професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (А.Алексюк, Є.Барбіна, А.Бойко, М.Васильєва, О.Дубасенюк, В.Євдокимов, Н.Кузьміна, З.Курлянд. О.Пєхота, М.Подберезський, І.Прокопенко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Троцко, Г.Шевченко та ін.);
* організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (С.Архангельський, В.Безпалько, В.Галузинський, Б.Євтух, І.Тихонов);
* професійної культури спеціалістів (М.Букач, О.Гармаш, В.Гриньова, І.Ісаєв, Н.Крилова, Л.Нечепоренко та ін.);
* рефлексії особистості (А.Бізяєва, Л.Борисова, Т.Давиденко, С.Кондратьєва, Ю.Кулюткін, О.Лушпаєва, А.Маркова, В.Петровський, Г.Сухобська, Г.Щедровицький та ін.).

Відповідно до визначених завдань і гіпотези були використані такі теоретичні та емпіричні ***методи*** дослідження:

теоретичні: аналіз наукової літератури для порівняння та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, розгляду теоретичних питань з метою визначення основних понять;

емпіричні: діагностичні (анкетування, опитування, інтерв’ю, тестування, бесіда, діалог, дискусія), обсерваційні (спостереження, самоспостереження, метод рейтингу, самооцінка) для встановлення рівня сформованості компонентів рефлексивної культури особистості; педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи;

статистичні: кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів математичної статистики (статистична обробка результатів та графічне їх відображення).

***Експериментальна база:*** дослідження проводилось у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.

***Наукова новизна й теоретична значущість одержаних результатів*** полягають у тому, що: *вперше* визначено структуру рефлексивної культури студентів педагогічних університетів, яка включає когнітивно-процесуальний, особистісний, оцінний компоненти; обґрунтовано технологію формування рефлексивної культури педагога; виділені та змістовно схарактеризовані рівні сформованості рефлексивної культури й етапи її становлення; *уточнено* критерії та показники визначення рівнів сформованості рефлексивної культури; *подальшого* розвитку набули способи професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

***Практичне значення одержаних результатів*** полягає в підготовці автором науково-методичного забезпечення щодо формування рефлексивної культури майбутнього педагога, розробці лекційних і семінарсько-практичних занять з міжнародного приватного права з метою формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів.

Теоретичні й методичні результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для оновлення змісту практичних занять з правничих дисциплін; організації практики майбутніх педагогів; під час написання курсових і дипломних робіт студентами з метою професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах ІІІ-ІV рівнів акредитації; у процесі післядипломної освіти педагогів з метою вдосконалення професійної діяльності.

***Вірогідність та обґрунтованість*** основних положень і наукових результатів дослідження забезпечується методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; критичним аналізом стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці; відповідністю методів дослідження його меті й завданням; експериментальною перевіркою гіпотези; поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних результатів, а також позитивними наслідками їх упровадження.

***Апробація результатів дослідження*** здійснювалася через публікацію матеріалів дисертації. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди й кафедри міжнародно-правових дисциплін Інституту економіки і права, а також у виступах на науково-практичній конференції молодих вчених “Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2003, 2005), VIII Міжнародній науково-практичній конференції “Наука і освіта 2005” (Дніпропетровськ, 2005).

Матеріали дослідження ***впроваджено*** в навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (довідка № 03-047 від 4.04.06 р.) та Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (довідка №1005/443 від 11.04.06 р.).

***Публікації.*** Основні теоретичні положення та висновки дисертації знайшли своє відображення в 10 публікаціях, з них 9 – одноосібних, 1 – у співавторстві, 5 – у провідних наукових фахових виданнях, 5 – у матеріалах наукових конференцій.

***Структура та обсяг дисертації*** зумовлені логікою наукового пошуку. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (216 найменувань, з них 2 – іноземною мовою), 15 таблиць, 3 рисунки, 5 формул. Загальний обсяг роботи – 176 сторінок (156 сторінок – основний текст).

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ**

У ***вступі*** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, розкрито ступінь її розробленості, визначено об’єкт, предмет, гіпотезу, мету, завдання; з’ясовано методологічні й теоретичні засади та методи дослідження, наукову новизну, теоретичне і практичне значення результатів наукового пошуку, доведено вірогідність та обґрунтованість одержаних результатів, наведено відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження.

У першому розділі – ***“Рефлексивна культура як психолого-педагогічна проблема”*** – дано науковий аналіз поняття “рефлексія” з точки зору філософів, психологів та педагогів; розглянуто сутність рефлексивної культури, розкрито її структурні компоненти.

Поняття “рефлексія” використовується різними науками: філософією, психологією, фізіологією, етикою, естетикою, кібернетикою, педагогікою. Це призвело до різного його трактування, тому й виникає необхідність дати його етимологічний аналіз. Слово “рефлексія” походить від reflexio (лат.), що означає звернення назад, відображення – форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. У широкому сенсі рефлексію розуміють як міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість. Пізніше в англійській мові з’являється наукове трактування – “to reflect upon” – розмірковувати про...

Сучасні філософські дослідження рефлексії розглядають її як характеристику: природних процесів, що мають “зворотний” рух (подібно до явища в оптиці: відображення світла від поверхні); людського мислення, що досліджує себе, властивість мислення “повертатися до себе” (поняття “рефлексія” ототожнюється з поняттям “розмірковування”).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує велике значення рефлексії для розвитку як окремої особистості, так і соціальної спільноти залежно від змісту завдань життєдіяльності: по-перше, рефлексія приводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дозволяє критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні й майбутньому; по-третє, робить людину (соціальну систему) суб’єктом своєї активності.

Учені розглядають рефлексію як особливу форму реальності, сутність якої полягає в унікальному досвіді особистісного осмислення, оцінки відношень з різними сферами діяльності індивіда. Отже, рефлексія, як зверненість суб’єкта на себе і свою діяльність, є універсальним механізмом процесу самореалізації.

Поняття “рефлексія” часто стосується діяльності вчителя. Так, К.Вербова, К.Вазіна, Т.Давиденко, І.Ісаєв, С.Кондратьєва, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Г.Сухобська та інші вчені дійшли висновку, що результативність впливу педагога на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам. На думку Ю.Кулюткіна і Г.Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки; у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання й конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей та можливостей просування і розвитку учнів; у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб’єкта.

Розглядаючи рефлексивну культуру педагога, слід ґрунтуватися на положенні про єдність процесів діяльності і свідомості: рівні діяльності характеризуються ступенем їх усвідомлення суб’єктом та специфікою змісту процесів рефлексії на кожному з них. Рефлексивно-діяльнісний аналіз діяльності є провідним у вивченні рефлексивної культури особистості, адже у процесі й результаті рефлексії на всіх компонентах діяльності (мотиваційно-потребнісному, цілепокладаючому, плануючому, організаційному, когнітивному, оцінному), в усвідомленні своїх можливостей, реалізації бажань і здібностей змінити їх, дійсної зміни освітнього середовища, фахівець досягає вершин своєї професійної культури.

Науково обґрунтовано, що рефлексивна культура майбутнього педагога, як особистісно інтегративне утворення включає 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. Рефлексивна культура включає такі структурні компоненти: когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний.

Когнітивний компонент рефлексивної культури включає систему знань про рефлексію, рефлексивну діяльність.

Рефлексивна культура включає систему рефлексивних умінь і навичок (процесуальний компонент), які формуються і розвиваються в процесі діяльності: аналіз відповідності змісту діяльності студентів поставленим завданням; аналіз ефективності методів, які застосовувалися, прийомів і засобів професійно-педагогічної діяльності; аналіз причин успіхів і невдач, помилок і утруднень в ході реалізації завдань навчання; аналіз досвіду своєї діяльності. Крім того, необхідно розвивати інтелектуальні вміння (аналіз, порівняння, узагальнення).

Особистісний компонент рефлексивної культури пов’язаний з поняттям “здібності”, тобто синтезом властивостей людської особистості, які відповідають вимогам діяльності і забезпечують високі досягнення, формуються на основі знань: перцептивні (здібність занурюватися у внутрішній світ особистості, спостережливість); комунікативні (здібність знаходити правильний підхід до іншої людини); педагогічна уява (здібність передбачати наслідки своїх дій, яка пов’язана з педагогічним оптимізмом, вірою в людину); здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності.

Оцінний компонент включає позитивну “Я-концепцію” педагога як систему поглядів, уявлень, суджень, оцінок себе, що існує в його свідомості.

Для педагога з позитивною “Я-концепцією” характерні: гнучкість мислення та прагнення до експериментування; впевненість у здібності до обраного виду діяльності; почуття власної значущості; емоційна врівноваженість, упевненість в собі, життєрадісність; позитивний настрій на іншу людину.

Педагог зі сформованою позитивною “Я-концепцією” здатен глибоко і всебічно аналізувати себе, оточуючих у взаємодії в умовах педагогічного процесу, на відміну від педагога, який спрямовує свої зусилля на неусвідомлений психологічний захист: заперечення реальності; проектування власних недоліків на інших; перенесення внутрішнього конфлікту на зовнішній (інверсія); посилена увага до вчинків інших, їх аналіз з відходом від оцінки себе. Досить часто все сказане поєднується з підвищеною самооцінкою педагогом себе і своєї діяльності. Самооцінка педагога, в якого сформована позитивна “Я-концепція”, ґрунтується на систематичному аналізі, який здійснюється в логіці перебігу професійно-педагогічної діяльності. Безсумнівно, що самоаналіз, який передбачає дослідження найважливіших індивідуальних та особистісних якостей, котрі проявляються в спілкуванні з різними людьми (взаємодії) та в інших видах діяльності, є найбільш імовірною інформацією про особистість педагога. Самооцінка як основа самопізнання виступає в якості провідного методу самоконтролю, який є найбільш об’єктивною формою контролю.

У другому розділі – ***“Експериментальна перевірка технології формування рефлексивної культури студентів”*** – розкриваються загальні питання організації та проведення педагогічного експерименту, аналізуються його результати.

З метою перевірки гіпотези щодо технології формування рефлексивної культури студентів було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь студенти ІV курсу юридичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (61 особа).

Експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу. Одночасне встановлення правомірності, дієвості та ефективності технології формування рефлексивної культури студентів у експериментальних групах під час занять сприяло вдосконаленню їхньої професійної підготовки.

Констатувальний етап експерименту було зорієнтовано на виявлення знань з проблем рефлексії, ступеня розуміння студентами її значущості для професійної діяльності, розвиненості рефлексивних умінь і здібностей. Результати показали низький рівень знань у галузі рефлексії: 69% студентів п’ятого курсу не стикалися з цим поняттям; 61% студентів рідко здійснюють “вихід у рефлексивну позицію”, а 3% з них це роблять у зв’язку зі складною ситуацією, яку необхідно вирішити. У той же час 49% студентів-випускників адекватно оцінюють себе, 31% – мають завищену самооцінку, 20% - занижену. На основі отриманих даних виділили 2 експериментальні групи студентів з різним рівнем сформованості рефлексивної культури. До ЕГ–1 віднесли студентів, які мали адекватну самооцінку, усвідомлювали важливість рефлексії, але мали недостатньо розвинені рефлексивні вміння й здібності; до ЕГ–2 – у яких рефлексивні тенденції особистості не розвинені: неадекватна самооцінка, повністю відсутня потреба та здатність до рефлексії, відсутні знання з проблеми.

Формувальний етап експерименту передбачав реалізацію технології формування рефлексивної культури: як діяти в ситуації (цілеспрямовано, за планом), які методи навчання обрати (репродуктивні, реконструктивні, творчі), який спосіб (спілкування, впливу) доцільний у цих умовах.

Успішне функціонування технології можливе за наявності таких педагогічних умов: усвідомлення студентами значущості рефлексії та сутності рефлексивної культури; включення студентів у рефлексивну діяльність на основі отримання і застосування рефлексивних знань (про поетапний характер здійснення рефлексивного виходу, про рефлексивну культуру та способи оволодіння нею, про засоби й способи рефлексивної діяльності), умінь та здібностей (усвідомлено приймати цілі й мотиви, усвідомлено входити в рефлексивну позицію, рефлексувати і планувати свою діяльність, здійснювати оцінку та самооцінку діяльності). У цьому разі використовували інтерактивні методи (бесіди, діалог, дискусію, конкурси).

Формування рефлексивної культури студентів відбувалося за мотиваційно-цільовим, когнітивно-процесуальним і контрольно-результативним етапами.

*Мотиваційно-цільовий* *етап* передбачав усвідомлення студентами значущості рефлексії, рефлексивної культури на основі чіткого визначення цілей професійно-педагогічної діяльності, що викликало напругу сил, але проектувалося з урахуванням “зони найближчого розвитку”; були гнучкими, тобто надавалася можливість уточнення й корегування; діагностованими; передбачався розвиток системи знань, рефлексивних умінь, особистісних якостей і самооцінки; мотивованими на соціальні цінності, тобто викликали прагнення до гуманної взаємодії суб’єктів у правовій сфері та ін. Інтерес, як пізнавальний мотив, був для студента постійним спонукальним механізмом пізнання, стимулював та активізував до засвоєння системи знань і розвитку системи вмінь та здібностей. Для цього використовували матеріали про значущість предмету, викликаючи емоційну реакцію студентів.

Головним джерелом інтересу студентів юридичних спеціальностей був ефективно організований процес навчання, який забезпечував успіх і формував їхню рефлексивну культуру.

Для якісного здійснення технології було розроблено програму самоаналізу. Викладачі постійно проводили спостереження, які передбачали вибір мети та методів, засобів і форм мотивації та стилів відносин у системі “викладач – студент” і “студент – студент”; стимулююче оцінювання результатів; формування відповідального ставлення до учіння; емоційне стимулювання, а також опору на життєвий досвід; створення ситуації успіху; інтелектуальне стимулювання; мозкову атаку; виконання творчих завдань; створення яскравих наочно-образних уявлень; об’єктивну взаємоперевірку або рецензування; самоперевірку, самооцінку, рефлексію діяльності; спонукання до копіювання видатних особистостей; прогнозування майбутньої життєдіяльності; розвиток прагнення бути корисним; задоволення бажання бути значимою особистістю; вільний вибір знань.

Орієнтуючись на цю програму самоаналізу, постійно отримували таку інформацію, яка дозволяла корегувати методику викладання дисциплін, удосконалювати методи і засоби формування рефлексивної культури.

Метою *когнітивно-процесуального* *етапу* технології було засвоєння системи знань: теоретичних (психолого-педагогічні та правові, які забезпечують навчальну діяльність: поняття, правила, закони); знання про сутність рефлексії та рефлексивної культури, рефлексивної діяльності, що сприяють формуванню рефлексивних умінь на основі визначених педагогічних умов.

Цей етап передбачав організацію діяльності студентів на основі сформованих умінь, які сприяли накопиченню досвіду творчої діяльності, розвитку творчого педагогічного мислення (уміння аналізувати ситуацію, давати оцінку як діям студентів, так і власним, знаходити шляхи виходу з ситуації), а також забезпечували у процесі вивчення студентами правових дисциплін творчу роботу з інформацією: визначення в ній проблеми, формулювання гіпотези, складання плану діяльності на основі проведених оцінних суджень, написанню висновків та узагальнень; розробку і використання оригінальних способів розв’язання правових задач та проблем у різноманітних ситуаціях з постійним здійсненням аналізу і самоаналізу власної діяльності та діяльності студентів.

Для цього проводилася така робота:

* На лекціях викладач під час викладу матеріалу намагався використати різні форми подання інформації з метою дійти до кожного, урахувати особистісні особливості сприйняття правничого матеріалу. Основною ж метою була допомога студентові побудувати особистісну модель досліджуваного явища.
* На практичних заняттях викладач демонстрував зразок планування діяльності з вирішення певного завдання: аналіз змісту, постановка мети, вибір оптимальних способів і засобів, визначення принципів, здійснення в змістовному плані, аналіз результатів, коректування. Тим самим викладач спонукав студентів до постійного самоконтролю за своєю діяльністю. На семінарських і практичних заняттях використовувались методи активного навчання. Так, найбільш привабливим для студентів, як показали результати анкетування, був метод мікровикладання. Студентам групи було запропоновано провести частину заняття шляхом уявлення кожного студента в якості дипломованого спеціаліста, який надає юридичну консультацію клієнту (заняття “Юрист-консультант і клієнт”).
* Завдання для практичних занять підбиралися таким чином, щоб крім відпрацьовування матеріалу на алгоритмічному рівні, вводити поступово елементи евристики. У цьому разі велика увага приділялася наочності змісту матеріалу, можливості розгляду досліджуваного поняття в різних ракурсах, що забезпечувало більшою мірою картину досліджуваного матеріалу. Пропонувалися завдання (проблемні і ситуаційні), які сприяли розвитку інтелектуальних умінь (аналіз, порівняння, узагальнення, виділення головного в інформації); ігрова методика “Дилема в’язня”; вправа “Симпозіум у науково-дослідному інституті”; виконання творчих завдань з метою розвитку рефлексивних умінь (вправа “Вислухай – поверни”, запропонована тема семінарського заняття: **“**Правове регулювання правочинів у міжнародному приватному праві”); пізнавальні ігри;методи інтелектуального стимулювання: “мозковий штурм” (“Позитивне”), розвивальна кооперація (вправа “Що таке відповідальність?”);Пропонувалися рольові ділові ігри ( гра “Переконай мене”).

У процесі підготовки і проведення гри викладач і студент виконували кожний свої функції. У викладача – цілепокладання, проектування ходу та результату гри, управління, корекція й аналіз, у студента – учасника гри – цільова орієнтація, самоорганізація, самовираження, самоактуалізація, аналіз, самоаналіз і корекція процесу навчання. Ділова гра сприяла розкріпаченню, невимушеності та комфортності кожного студента, дозволяла їм вийти за межі поведінкових стереотипів. Завдяки емоційності, спонтанності гри студенти органічно включалися в мислетворчий процес, що давало їм можливість виявити особистісні якості, показати рівень юридичних знань і вмінь, створювати умови для ділового співробітництва викладача та студентів.

Для формування рефлексивної культури після закінчення гри робили аналіз результатів її ходу, звернули увагу на правильність і творчість у виконанні ролі, зафіксували почуття, що виникали в студентів. Це дало можливість керувати процесом аналізу проблемних ситуацій, маючи зворотний зв’язок, спостерігаючи за ходом розумової діяльності студентів, їхніми знаннями й уміннями, стимулюючи тим самим процес формування творчого ставлення до професійних знань.

Як показав досвід, студенти з великою відповідальністю і творчістю ставляться до підготовки і проведення фрагментів їхньої майбутньої професійної діяльності.

* Систематично задавалося домашнє завдання з наступною обов’язковою перевіркою в різних формах.
* Відбулися зміни й у виконанні – ІДЗ. Ми відмовилися від викладу теоретичного матеріалу, запропонувавши короткий огляд навчальної літератури за наявною тематикою, щоб допомогти студентові орієнтуватися в роботі із книгою. Студенти мали можливість протягом 2-3 тижнів подумати над своїми прикладами. Потім колективно обговорювали оптимальні строки проведення одного консультаційного заняття, присвяченого розбору питань, які виникли в ході виконання ІДЗ. Кожен студент мав право запропонувати на розгляд приклад зі свого варіанта, але одна умова була обов’язковою: студент мусив попередньо розв’язати це завдання, розібратися, на якому етапі та чому в нього виникли труднощі. Потім група колективно обговорювала та виконувала завдання. Якщо під час розбору першого в семестрі ІДЗ ставили питання тільки сильні студенти, тим самим показуючи зразок фактично рефлексивної діяльності, то через деякий час до роботи підключилися й сталі “середнячки”, а потім і більш слабкі студенти.
* Деяким студентам із числа встигаючих було запропоноване нове завдання: перевірка ІДЗ товаришів. Здійснення цього завдання йшло винятково добровільно. Частина студентів не усвідомила важливості навчального аспекту нового завдання, були й такі, хто зізнавався, що це завдання не під силу. Ті ж студенти, хто виявив цікавість до завдання, якісно зробили перевірку ІДЗ, а потім провели індивідуальну роботу над помилками з тими, чиї зошити їм дісталися.
* Залікові заходи проводилися за схемою: теоретичні питання + аудиторна контрольна робота + індивідуальне домашнє завдання. На першому етапі кількість питань було обмежено невеликим числом. Аудиторна контрольна робота містила типові завдання, метою такої роботи був контроль за алгоритмічним рівнем освоєння навчального матеріалу.
* Було змінено підхід до залікових заходів: з кожною темою збільшувалася кількість питань-завдань з теорії досліджуваної теми, змінювався і якісний характер питань, що вимагало від студентів більше часу на підготовку, читання додаткової літератури. У той же час це підсилило взаємодію в групі. Студенти експериментальних груп здебільшого спільно готувалися до залікових заходів, що позначилося на поліпшенні якості підготовки. Виділилася група студентів з гарною правничою підготовкою і високими професійно-педагогічними даними. Ці студенти першими звітували з теми, а потім виступали в ролі асистентів викладача, будучи для своїх товаришів не тільки екзаменаторами, але й репетиторами, які мали зрозуміти, чому окремі студенти зазнають труднощів у вирішенні завдань та розумінні теорії.
* Організація самостійної роботи студентів впливала на сформованість професійних умінь і навичок, а також сприяла перевірці можливості її практичної реалізації в ході виробничих та педагогічних практик, де вони мали можливість продемонструвати набуті вміння з фахових дисциплін;

Реалізація педагогічних умов вимагала конкретної роботи в групах. Так, зі студентами групи ЕГ-1 використовували ситуації, що вимагали від них продуктивної рефлексивної діяльності. Система тренінгових вправ передбачала активне використання раніше отриманих рефлексивних знань та вмінь, розвиток рефлексивних здібностей, ігрові ситуації допомагали закріпленню рефлексивних здібностей і подальшому розвитку самооцінки, сприяли вмінню конгруентно виражати своє справжнє “Я”, передавати партнеру розуміння його дій. Зі студентами групи ЕГ-2 реалізовувалися комплексно всі зазначені педагогічні умови, особливо зверталася увага на усвідомлення ними сутності та значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності.

У дослідженні акцентувалась увага на сформованість інтелектуальних умінь, оскільки вони мають важливе значення для здійснення рефлексивної діяльності. Виконання завдань різного типу (репродуктивних і творчих), вирішення рефлексивних завдань дозволили сформувати вміння аналізу й синтезу, порівняння та узагальнення, виділення головної думки в змісті тексту або завдання, що сприяло більш глибокому їх розумінню. Аналіз діагностичних контрольних робіт підтвердив пряму залежність між сформованістю цих умінь і появою обґрунтованих відповідей студентів, усвідомленої оцінки знань і самооцінки.

У ході експерименту діагностувався рівень сформованості вміння аналізувати правові завдання та ситуації й давати їм оцінку та оцінку діяльності одногрупників у процесі їх вирішення. Отримані дані підтверджують припущення про те, що розвиток даного вміння зумовлений якістю правових знань студентів та їхнім умінням застосовувати ці знання в процесі аналізу.

*Контрольно-результативний етап* технології передбачав оцінку і корекцію результатів діяльності та рівня сформованості творчого ставлення до професійних знань з метою:

* виявлення викладачами результатів готовності студентів до рефлексивної діяльності на основі аналізу виконання творчих завдань, якості написання рефератів, розробки проектів, виступів студентів на науково-практичних конференціях;
* самоаналіз студентами своєї діяльності;
* складання програм індивідуальної корекції з метою підвищення рівня сформованості творчого ставлення до професійних знань.

Для того, щоб процес самоконтролю проходив ефективно, студентів знайомили з критеріями ефективності в цьому напрямі, методами контролю і самоконтролю, які сприяли усвідомленню й оцінюванню власних дій і поведінки.

Студентам надавали можливість контролювати і корегувати результати своєї діяльності на основі сформованих мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, виділення головного), а також сформованої критичності мислення. Майбутні спеціалісти у сфері права не просто сприймали готові обґрунтування, а вчилися логіці доказів, стежили за розвитком своїх думок, що сприяло формуванню вміння робити узагальнення, прогнозувати висновки, оцінювати результати як власної діяльності, так і інших людей.

Організовуючи контроль (поточний, вихідний, підсумковий), ми прагнули до формування у студентів особистісного ставлення до знань і діяльності, розвитку “Я - концепції” та самооцінки.

Для найбільшої ефективності контролю організовувалися “міні-заліки” з кожної теми, причому заздалегідь заготовлялися критерії і чітко визначалася мета заліку. За такої організації контролю студенти бачили свою тенденцію просування вперед, що мало велике значення для їхньої мотивації. Отже, досягалася більш повна і різнобічна перевірка знань студентів, ніж на підсумковому заліку або іспиті.

На цьому етапі використовувалися такі методи: самоуправління діяльністю (робота під керівництвом викладача або студента, надання дозованої допомоги, самостійна робота та ін.); методи контролю і корекції (експертний контроль і корекція: усний, писемний, лабораторний, машинний контроль і корекція); методи взаємного контролю і корекції (коментоване виконання завдань, взаємоперевірка, рецензування, колективний огляд знань і вмінь та ін.); методи самостійного контролю та корекції (рефлексія діяльності, самоперевірка, перевірка за допомогою комп’ютера, робота над помилками та ін.).

Основними засобами виступали: контрольні завдання і питання, вікторина, кросворд.

Формами, які використовувалися, були: семінар-співбесіда, письмова контрольна робота, диктант, залік, захист творчих завдань, аналіз помилок.

Загалом же в ході експериментального дослідження доведено, що розроблена технологія формування рефлексивної культури суттєво вплинула на якість рефлексивної діяльності студентів.

У дисертації розкрито конкретні зміни, які відбулися в експериментальних групах порівняно з контрольними, що позитивно вплинуло на рівні сформованості рефлексивної культури студентів (див. табл. 1).

Таблиця 1

***Узагальнені результати експериментальної роботи (%)***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерії і показники | Експериментальні групи (61 особа) | | | | Контрольні групи (34 особи) | |
| До експер. | | Після експер. | |
| ЕГ-1 | ЕГ-2 | ЕГ-1 | ЕГ-2 | Конст.зріз | Контр.зріз |
| Якість знань:   * повнота; * глибина; * дієвість | 30,6  28,7  24,4 | 35,5  32,2  30,0 | 83,1  81,8  80,6 | 60,0  57,8  57,8 | 26,4  26,8  24,8 | 40,9  38,4  36,8 |
| Аналіз і самоаналіз діяльності:   * + здійснюють;   + частково здійснюють;   + не здійснюють | 7,5  56,9  35,6 | 33,3  43,3  23,3 | 70,0  26,3  3,7 | 67,8  20,0  12,2 | 7,4  58,3  34,3 | 20,2  50,8  28,9 |

Якісний аналіз результатів показав, що студенти вільно володіють правовими поняттями та видами знань, обізнані з поняттям “рефлексивна культура”, її сутністю та компонентами, правильно обґрунтовують залежність між рівнями сформованості компонентів рефлексивної культури та їх впливу на результативність навчального процесу.

Було встановлено, що після експерименту постійно здійснюють самоконтроль 70% студентів ЕГ-1 групи і 67,8% студентів групи ЕГ-2, частково це роблять відповідно 26,3% і 20%, не здійснюють цього лише 3,7% і 12,2%.

За допомогою анкетування та бесід установили, що до експерименту в групі ЕГ-1 мали інтерес до занять з юридичних дисциплін 62% студентів, а після експерименту – 94%; у групі ЕГ–2 відповідно 17% і 59% (у той же час у контрольній групі 28,5% ). Ціннісні орієнтації також змінилися: сприймати іншу людину як цінність, прислухатися до її думки, позитивно, але в той же час об’єктивно і практично, оцінювати її дії й вчинки вважають за потрібне 98% студентів групи ЕГ-1 (до експерименту-63%); 47% студентів групи ЕГ-2 (до експерименту-17%). У контрольних групах результати такі: констатувальний зріз - 18% студентів, контрольний - 31%.

Вважаємо, що отримані результати можна пояснити тим, що в процесі занять постійно акцентувалася увага на необхідності та доцільності постійного аналізу й самоаналізу діяльності й поведінки один одного, вияву позитивних емоцій і вміння слухати співрозмовника, здійснювалася орієнтація на розвиток інтересу до рефлексивної культури.

Для оцінки ефективності запропонованої технології, що сприяла формуванню рефлексивної культури студентів, визначили критерії та показники (рефлексивні вміння, здібності до рефлексивної діяльності, наявність позитивної мотивації рефлексивної діяльності), які відображають суттєві характеристики рівнів сформованості рефлексивної культури й диференціюються як високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується наявністю теоретичних знань у студентів про рефлексію та рефлексивну культуру і позитивним ставленням до їх розвитку; сформованістю рефлексивних умінь та здібностей студентів до рефлексивної діяльності; наявністю високого рівня мотивації рефлексивної діяльності.

Для середнього рівня характерне прагнення до розуміння поняття і процесу рефлексії; чітке і правильне розуміння змісту рефлексивної культури; активно-позитивне ставлення до рефлексії як до професійно-значущої властивості особливості викладача, але недостатньою сформованістю рефлексивних умінь і здібностей до рефлексивної діяльності.

Студенти з низьким рівнем сформованості рефлексивної культури відчувають утруднення в розумінні сутності рефлексії; рефлексивні вміння і здібності до рефлексивної діяльності не розвинені; відсутня позитивна мотивація до рефлексивної діяльності.

Покажемо динаміку змін у рівнях сформованості рефлексивної культури у студентів (див. табл.2).

Таблиця 2

***Порівняльна характеристика експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості рефлексивної культури студентів***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Традиційна підготовка  КГ(63 особи) | | | | Вплив комплексу умов | | | | | | | |
| ЕГ-1 (31 особа) | | | | ЕГ-2 (30 осіб) | | | |
| конст.зріз | | контр.зріз | | початок | | кінець | | початок | | кінець | |
| осіб | % | осіб | % | осіб | % | осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Низький | 21 | 61,8 | 16 | 47,1 | 20 | 64,5 | 5 | 16,1 | 17 | 56,7 | 5 | 16,7 |
| Середній | 10 | 29,4 | 13 | 38,2 | 9 | 29 | 13 | 41,85 | 11 | 36,7 | 14 | 46,7 |
| Високий | 3 | 8,8 | 5 | 14,7 | 2 | 6,5 | 13 | 41,85 | 2 | 6,6 | 11 | 36,6 |

Зіставляючи результати, отримані в експериментальних і контрольних групах, можна зазначити такі зміни, що відбулися в рівнях сформованості культури. Так, в експериментальній групі ЕГ-1 на 48,4%, в ЕГ-2 на 40% зменшилася кількість студентів, що володіють низьким рівнем сформованості рефлексивної культури, у той час як у контрольної – тільки на 14,7%; на кінець експерименту середній рівень сформованості рефлексивної культури виявився характерним для 41,85% студентів експериментальної групи ЕГ-1 і для 46,7% студентів експериментальної групи ЕГ-2 проти 38,2% контрольної; на 35,35% в ЕГ-1 і на 30% в ЕГ-2 збільшилася кількість студентів, що досягли високого рівня сформованості рефлексивної культури, у той час як у контрольної – лише на 5,9%.

Різниця в результатах експериментальних і контрольних груп переконливо свідчить, що формування рефлексивної культури студентів як майбутніх педагогів відбувалася більш ефективно завдяки цілеспрямованому впливу комплексу виділених нами педагогічних умов.

**ВИСНОВКИ**

1. Аналіз досліджень дає підставу розглядати рефлексію як форму активного особистісного переосмислення людиною того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості, необхідних для успішного здійснення діяльності; а також виділити такі механізми професійної рефлексії, як фіксація, проблематизація, самовизначення, самооцінка, мотивація. Такий підхід визначає цілісне уявлення про рефлексію як єдність її особистісних та інтелектуальних критеріїв.

2. Вважаємо, що рефлексивна культура є особистісним інтегративним утворенням, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються студентом через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін професійного й особистісного вдосконалення.

3. Теоретично обґрунтовано, що рефлексивна культура має такі структурні компоненти: мотиваційний, когнітивно-процесуальний, особистісний, оцінний. Усі компоненти тісно взаємодіють між собою.

3.1 Мотиваційний компонент рефлексивної культури має забезпечити усвідомлення студентом основних мотивів педагогічної діяльності, а також мотивів поведінки інших студентів, уміння виділяти позитивні тенденції в структурі мотиваційних утворень і співвідносити їх з негативними тенденціями в мотивації.

3.2 Когнітивно-процесуальний компонент передбачає усвідомлення, контроль і саморегуляцію власних професійних дій, психічних станів, що виникають у процесі виконання педагогічної діяльності на основі системи знань і розвинених умінь.

3.3 Особистісний компонент має сформувати рефлексивні здібності, які сприяють вирішенню професійних завдань і самовдосконаленню.

3.4 Сутність оцінного компонента полягає в адекватній оцінці своєї професійної діяльності, а також особистості в цілому.

4. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування рефлексивної культури, функціонування якої можливе за наявності педагогічних умов усвідомлення студентами значущості рефлексії та сутності рефлексивної культури, включеності студентів у рефлексивну діяльність. Їх створення забезпечило високу якість рефлексивних знань – 81,8% в ЕГ-1 і 58,5% в ЕГ-2, а також сформованість рефлексивних умінь і здібностей у 91,2% студентів групи ЕГ-1 і 61,3% - ЕГ-2; критичність і логічність суджень і висловлювань; постійного аналізу й самоаналізу діяльності, ставлення до навчальної діяльності; з’явилася потреба у взаємодії з викладачами і студентами; постійної оцінки й самооцінки діяльності і поведінки. За допомогою анкетування та бесід установили, що до експерименту в групі ЕГ-1 мали інтерес до занять з юридичних дисциплін 62% студентів, а після експерименту – 94%; у групі ЕГ-2 відповідно 17% і 59% (у той же час у контрольній групі 28,5% ). Ціннісні орієнтації також змінилися: сприймати іншу людину як цінність, прислухатися до її думки, позитивно, але в той же час об’єктивно і практично, оцінювати її дії і вчинки вважають за потрібне 98% студентів групи ЕГ-1 (до експерименту – 63%); 47% студентів групи ЕГ-2 (до експерименту – 17%). В контрольних групах результати такі: констатувальний зріз - 18% студентів, контрольний – 31%.

5. Критеріями сформованості рефлексивної культури є теоретичні знання про рефлексію; рефлексивні вміння; здібності до рефлексивної діяльності; наявність мотивації рефлексивної діяльності; усвідомленість процесу формування рефлексивної культури.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, щодо формування рефлексивної культури та вимагають подальшого вивчення.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО В ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ:**

***Статті у наукових фахових виданнях:***

1. Дегтяр Г.О. Педагогічні умови формування рефлексивної культури студентів // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2005. – Вип. 22. – С.44‑48.
2. Дегтяр Г.О. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Слов'янськ: Слов’янський державний педагогічний університет, 2004. – Випуск XXII. – С.93-97.
3. Дегтяр Г.О. Сутність рефлексії особистості // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. Пр. – Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2004. – Вип. 13. – С.113-117.
4. Дегтяр Г.О. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості // Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті: Зб. наук. пр. – Харків: Стиль-Іздат, 2004. – С.48-52.
5. Дегтяр Г.О. Чинники формування рефлексивної культури студентів // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. пр. – Харків: Стиль-Іздат, 2004. – С.36-42.

***Матеріали і тези конференцій:***

1. Дегтяр Г.О. Професійна рефлексія викладача як наукова проблема: Матеріали наук.-практ. конфер. молодих вчених “Методологія сучасних наукових досліджень”. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2005. – С.15.
2. Дегтяр Г.О. Рефлексивна діяльність особистості: Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конфер. “Наука і освіта 2005” // Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Том 32. – С.3-4.
3. Дегтяр Г.О. Трудове та побутове влаштування осіб, які звільняються з місць позбавлення волі: Захист соціальних та економічних прав людини: Міжнародні стандарти і законодавство України: Матеріали наук.-практ. конфер. – Київ: Київський юридичний інститут МВС України, 2004. – Ч. 2. – С.177-179.
4. Дегтяр Г.О., Рибалко Л.С. Компоненти професійної самореалізації особистості студентів ВНЗ: Матеріали наук.-практ. конфер. молодих вчених “Методологія сучасних наукових досліджень”. – Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2003. – Вип. 4. – С.44-45.
5. Дегтяр Г.О. Організація ефективної трудової зайнятості засуджених і працевлаштування звільнених осіб з місць позбавлення волі: Актуальні проблеми науки трудового права в сучасних умовах ринкової економіки: Матеріали наук.-практ. конфер.; м. Сімферополь, 19-20 травня 2003 р. – Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ МВС України, 2003. – С.60-62.

***Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів.*** – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2006.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів.

Уперше визначено структуру рефлексивної культури студентів педагогічних університетів, що включає когнітивно-процесуальний, особистісний, оцінний компоненти; обґрунтовано технологію формування рефлексивної культури педагога; виділено й змістовно схарактеризовано рівні сформованості рефлексивної культури та етапи її становлення; уточнено критерії та показники визначення рівнів сформованості рефлексивної культури; подальшогорозвитку дістали способи професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Результати експериментальної роботи засвідчили ефективність реалізованої педагогічної технології формування рефлексивної культури студентів.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивна культура, технологія, педагогічні умови.

***Дегтярь А.А. Формирование рефлексивной культуры студентов педагогических университетов.*** – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды. – Харьков, 2006.

Диссертационная работа является теоретико-экспериментальным исследованием проблемы формирования рефлексивной культуры студентов педагогических университетов.

В диссертации определено, что рефлексивная культура является личностным интегративным образованием, включающем комплекс знаний, умений и способностей, которые реализуются студентом через специальные действия, направленные на выявление, оценку и обобщение наиболее важных признаков педагогического процесса с целью достижения его качественных изменений профессионального и личностного усовершенствования.

Доказано, что все структурные компоненты рефлексивной культуры находятся в тесном взаимодействии: мотивационный компонент рефлексивной культуры предполагает осознание студентом основных мотивов педагогической деятельности, а также мотивов поведения других студентов, умение выделять положительные тенденции в структуре мотивационных образований и соотносить их с отрицательными тенденциями в мотивации; когнитивно-процесуальний компонент предусматривает осознание, контроль и саморегуляцию собственных профессиональных действий, психических состояний, которые возникают в процессе выполнения педагогической деятельности на основе системы знаний и развитых умений; личностный компонент предусматривает сформированность рефлексивных способностей, которые оказывают содействие решению профессиональных задач и самосовершенствованию; оценочный компонент заключается в адекватной оценке своей профессиональной деятельности, а также личности в целом.

В исследовании акцентируется внимание на сформированность интеллектуальных умений, поскольку они имеют важное значение для осуществления рефлексивной деятельности. Выполнение задач разного типа (репродуктивных и творческих), решение рефлексивных заданий позволило сформировать умения анализа и синтеза, обобщения и сравнения, выделения главного в содержании текста или задачи, что способствовало более глубокому их пониманию. Анализ диагностических контрольных работ подтвердил прямую зависимость между сформированностью умений выделять главное и появлением обоснованных ответов студентов, осознанной оценки знаний и самооценки.

Теоретически обоснована и экспериментально проверена технология формирования рефлексивной культуры, функционирование которой возможно при наличии педагогических условий осознания студентами значимости рефлексии и сущности рефлексивной культуры, вовлечения студентов в рефлексивную деятельность.

Для оценки эффективности предложенной технологии, которая содействовала формированию рефлексивной культуры студентов, определили критерии и показатели (рефлексивные умения, способности к рефлексивной деятельности, наличие положительной мотивации рефлексивной деятельности, осознанность процесса формирования рефлексивной культуры), которые отображают существенные характеристики уровней сформированности рефлексивной культуры и дифференцируются как высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризуется наличием теоретических знаний студентов о рефлексии; положительным отношением к их развитию; сформированностью рефлексивных умений и способностей к рефлексивной деятельности; наличие высокого уровня мотивации рефлексивной деятельности.

Для среднего уровня характерно стремление к пониманию понятия и процесса рефлексии; четкое и правильное понимание содержания рефлексивной культуры; активно-положительное отношение к рефлексии как к профессионально-значащему свойству особенности преподавателя; однако не всегда присутствуют рефлексивные умения и способность к рефлексивной деятельности.

Студенты с низким уровнем сформированности рефлексивной культуры ощущают затруднения в понимании сущности рефлексии; рефлексивные умения и способности к рефлексивной деятельности не развитые; отсутствует позитивная мотивация к рефлексивной деятельности.

Результатами экспериментальной работы доказана эффективность реализованной технологии формирования рефлексивной культуры студентов.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивная культура, технология, педагогические условия.

**Degtyar G.O. Students’ reflexive culture formation in pedagogical universities.** – Manuscript.

The dissertation for the scientific degree of candidate of pedagogical science, speciality 13.00.04 – theory and methodology of professional education. – Kharkiv G.S.Skovoroda National Pedagogical University. – Kharkiv, 2006.

The dissertation is a theoretical and experimental research of the problem of students’ reflexive culture formation in pedagogical universities.

The structure of students’ reflexive culture that includes cognitive process, personal and evaluating components is defined; the technology of teacher’s reflexive culture formation is substantiated; the levels of reflexive culture and stages of its formation are defined and characterized; the criteria and indices to define the levels of reflexive culture formation are specified; ways of students’ professional training in higher pedagogical educational establishments are further researched. The results of the experimental study have proved the efficacy of the worked out technology of students’ reflexive culture formation.

**Key words:** reflexion, reflexive culture, technology, pedagogical conditions