



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14.015.62

АНАЛІЗ І ПЕРСПЕКТИВИ ВИБОРУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Беляєв С.Б., к. пед. н.,
доцент, професор кафедри педагогіки та психології
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглядається проблема вибору концептуального підходу до формування змісту професійної педагогічної підготовки. Здійснено аналіз практичних підходів, на основі яких традиційно відбувалося формування змісту освіти та проаналізовано перспективи вибору концептуального підходу на основі сучасних наукових теорій.

Ключові слова: зміст професійної освіти, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, технологічний підхід, системний підхід.

В статье рассматривается проблема выбора концептуального подхода к формированию содержания профессиональной педагогической подготовки. Осуществлен анализ практических подходов, которые традиционно использовались при формировании содержания образования и приведен анализ перспектив выбора концептуального подхода на основе современных научных теорий.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, компетентностный подход, деятельностный подход, технологический подход, системный подход.

Belyaev S.B. ANALYSIS AND PROSPECTS OF CHOICE CONCEPTUAL APPROACH TO SHAPING CONTENT OF EDUCATION

The problem of choice of conceptual going near forming of maintenance of professional pedagogical preparation is examined in article. The analysis of practical approaches that was traditionally used for forming of maintenance of education is carried out. An analysis over of prospects of choice of conceptual approach is brought on the basis of modern scientific theories.

Key words: content of vocational training, competence approach, activity approach, process approach, system approach.

Постановка проблеми. Питання визначення змісту професійної підготовки тривалий час залишаються актуальними, що обумовлюється об'єктивними умовами функціонування системи вищої освіти з орієнтацією на запити та вимоги ринку праці і суспільства. До показників ефективності вибору складових змісту професійної підготовки належить попит із боку роботодавців, успішне працевлаштування тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку оптимальних концептуальних засад для реалізації процесу формування змісту освіти, враховуючи законодавчі норми, сучасні наукові підходи, критерії та показники якості професійної підготовки. Конкретизація проблеми визначення змісту професійної підготовки у вищому навчальному закладі педагогічного профілю у відповідності до наших дослідницьких позицій має враховувати тенденції та перспективи конкретизації вимог до її якості. У зв'язку з цим зазначений процес має спиратися виключно на результати моніторингу вимог до якості виконання професійних функцій, викори-

стання сучасних методів, підходів, технологій у педагогічній діяльності. Це забезпечує можливість гнучко реагувати на зміну у законодавчих нормах, наукових теоріях та практиці реалізації змісту освіти у загальноосвітньому навчальному закладі.

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз досліджень із проблеми професійної педагогічної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Беспалько, Є. Белозерцев, А. Брушлинський, А. Вербицький, Б. Вульф, В. Иванов, Т. Ільїна, О. Леонтьєв, Т. Полякова, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадріков) дав підстави зробити висновки, що під час визначення цілей та змісту науковці спираються на загальні вимоги, з допомогою яких можна описувати модель випускника з позиції загальнопрофесійних знань, умінь, особистісних якостей. Перевагою даного підходу є можливість формалізувати професійну діяльність і трансформувати її у модель підготовки фахівця (інтегральну характеристику системи знань, умінь і нави-



чок) з урахуванням ряду вимог: конкретизовані цілі освітнього процесу описуються з допомогою зрозумілих і доступних для вимірювання параметрів очікуваного результату; зміст освіти обґрунтовується на підставі аналізу майбутньої професійної діяльності фахівця; процесуальний бік навчання розробляється на підставі усвідомлення професійного досвіду; визначається процедура контролю та вимірювання якості засвоєння навчальної програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності тощо.

Критичний аналіз даного підходу вказує на його концептуальну невизначеність та відсутність методологічної основи у відборі елементів змісту професійної підготовки.

Метою статті є аналіз досвіду формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів та визначення перспективних концептуальних підходів для формування освітньо-професійної програми підготовки фахівця.

Виклад основного матеріалу. Конкретизація цілей професійної підготовки належить до важливих категоріальних характеристик, дослідженню якої присвячені праці Ю. Бабанського, В. Беспалька, Т. Ільїної, В. Краєвського, В. Сластьоніна. Ступінь розробленості зазначеної проблематики дає підстави констатувати її складність, яка підсилюється необхідністю вибору об'єктивних критеріїв оцінки якості професійної підготовки, а також включенням елементів планування у визначенні зазначеної мети у формі проектування дій, алгоритмів, операцій, які інтегруються у складну систему, що послідовно веде до очікуваного результату.

Сучасні підходи до формування змісту освітньо-професійної програми ґрунтуються на ідеї дотримання відповідності затвердженій у державному стандарті моделі випускника, що втілюється в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. У педагогічному вимірі формування змісту освіти є моделлю соціального замовлення до системи освіти із багаторівневою структурою: від загальнотеоретичного уявлення про його зміст до узагальненого системного знання про зміст, елементи та структуру, функції соціального досвіду, що мають бути засвоєними суб'єктами навчального процесу.

Як педагогічна категорія, зміст освіти представляє собою модель підготовки випускника, що базується на актуальних потребах відповідної виробничої галузі з урахуванням перспектив її розвитку, потреб індивідууму в особистісному зростанні. Зміст освіти визначається системою наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими обумовлює розвиток особистості,

формування в неї необхідного світогляду та досвіду поведінки, що в сукупності дає право робити висновок про підготовленість до життя в соціумі.

У розрізі даної проблематики І. Драч та Є. Чернишова [1] пропонують здійснювати відбір змісту вищої освіти на загальнодидактичних принципах: науковості, наочності, доступності, відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, єдності змістовної та процесуальної сторін навчання, випереджального розвитку освіти.

Принципами наступності і перспективності; врахування потенційних можливостей для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; можливості остатнього за тривалістю і частотою впливу на кінцеві результати навчання; об'єктивності передумов для організації навчальної діяльності різних рівнів складності пропонує користуватися Т. Козарь [2].

Сучасні наукові позиції щодо процедури визначення змісту освіти свідчать про наявність тенденцій до вибору методологічного підходу чи конкретизованої наукової концепції. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» оновлення цілей і змісту освіти названо пріоритетним напрямом реформування національної системи освіти. Зазначені процеси передбачається здійснювати на основі компетентісного підходу та особистісної орієнтації, врахування світового досвіду та принципів сталого розвитку, переходу від процесної до результатної, компетентісної парадигми освіти.

Аналіз досліджень питання формування цілей та змісту освіти на основі компетентісного підходу (В. Болотов, П. Борисов, А. Вербицький, С. Єфімова, І. Зимня, Н. Кузьміна, Дж. Равен, Ю. Татур, А. Хуторський, М. Бернс), а також різних аспектів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі (В. Баркасі, Н. Бібік, І. Бондаренко, М. Васильєвої, Л. Ващенко, С. Вітвицької, І. Гудзик, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, М. Левківського, О. Локшина, А. Маркової, Г. Мухамедзянової, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоевої, Н. Тализіної, С. Трубачева, Л. Шевчук) засвідчує, що основними чинниками виникнення досліджень питання формування професійної компетентності виступають пріоритетність освіти у сучасному світі, а також залежність інших показників життя від якості отриманої освіти. Зазначені чинники обумовлені:

– переходом до інформаційного суспільства у глобальних вимірах із змінами у пріо-



ритетах, що передбачає перехід від накопичення знань, умінь, навичок, до формування уміння навчатись, оволодіння навичками пошуку інформації, формування здатності до самонавчання впродовж життя;

– глобалізаційними процесами у різних сферах життєдіяльності особистості і суспільства, що вимагає створити умови для набуття особистістю здатності інтегруватися до соціуму, самовизначатися тощо.

Конкретизація завдань сучасної вищої школи у вимірах зазначених протиріч вказує на необхідність виходу за межі традиційного накопичення особистістю професійних умінь у бік усвідомлення нею своєї ролі у суспільстві, розвитку умінь творчого застосування знань на практиці, критичного осмислення отриманих результатів професійної діяльності, що тягне за собою зміни поглядів стосовно процедури формування змісту освіти.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що компетентність розглядається, як: характеристика особистості – здатності, якості, властивості (С. Вершловський, Ю. Кюлюткін, В. Сластьонін, Ю. Татур); процедура розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Л. Сохань); якості педагога, що необхідні для ефективної професійної діяльності (В. Баркасі, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна) тощо. У межах розглянутого компетентнісного підходу метою вищої освіти І. Зязюн [5, с. 13] визначає становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями.

Виходячи із традиційних уявлень, що викладені у положеннях знаннево-діяльнісного підходу, як такого, що традиційно визначався провідним у формуванні змісту професійної освіти (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Дьомін, Д. Ельконін, І. Ільясов, А. Кірсанов, М. Каган, О. Леонтьєв, Й. Лінгарт, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Е. Юдін), виникає питання про спільні та відмінні ознаки у позиціях дослідників стосовно визначення цілей освіти із конкретизацією її параметрів у межах конкретизованого виду професійної діяльності. У зв'язку з цим вважаємо доцільним звернення до праць, у яких розглядається проблема формування системи компетенцій із визначенням суті даного особистісного утворення.

Процес переходу до компетентнісної моделі визначення цілей професійної підготовки Н. Бібик характеризує як перенесення акценту з процесу на результат у діяльнісному вимірі, що має наслідком забезпечення спроможності випускника відповідати

запитам ринку, «мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [4, с. 47]. При цьому Л. Коваль виділяє два аспекти переходу на компетентнісно орієнтовану професійну підготовку: модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу (набуття компетентностей); забезпечення формування в учителів умінь цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [3, с. 46].

Суть компетентнісного підходу розкриває В. Химинець [6], вкладаючи у це поняття спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Наведене визначення доводить спільність поглядів науковців, які належать до прихильників знаннево-діяльнісного та компетентнісного підходів у розрізі визначення метою та змістом освіти знань, умінь, навичок, оскільки компетентнісний підхід скеровує освіту на формування широкого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень).

Порівняння знаннево-діяльнісного підходу з компетентнісним показує, що принципово відмінністю виступає характер отриманого в освітньому процесі комплексу знань та умінь. Так, знаннево-діяльнісний підхід, на думку В. Химинець [6], догматично абсолютизував знання і сформував знанневий підхід до навчання. Поступово науковцями було перенесено акцент саме на знання, залишивши поза увагою їх призначення. Компетентнісний підхід додає до традиційних цілей і змісту освіти конкретизовані уміння, які є максимально інтегрованими в структуру особистісного досвіду і відповідають за своїм змістом системі функціональних професійних обов'язків.

Принципово новим акцентом, що з'являється у межах компетентнісного підходу, є переведення комплексу знань, умінь, навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти у різних ситуаціях, що потребують творчого переосмислення й застосування набутого досвіду. У межах традиційних підходів тотожні позиції з'являються у контексті риторики про необхідність забезпечення готовності до успішної професійної діяльності, а продуктивними шляхами виділяють ідеї особистісно-орієнтованої освіти. Їх спільною думкою є приведення суб'єкта діяльності у стан розуміння призначення його знань та умінь, що надає йому відчуття впевненості у своїх можливостях вирішувати різного рівня складності професійні завдання: від репродуктивного



до пошуково-творчого рівня. Хоча ідеї особистісно-орієнтованого навчання не визначають критеріїв формування змісту освіти, вони дають точну характеристику методів і засобів організації освітнього процесу із високими показниками якості його результатів.

У ході дослідження ми звернулися до аналізу змісту професійної педагогічної підготовки, що визначається у межах перелічених науково-педагогічних підходів. З цією метою ми порівняли процес формування професіограми вчителя у межах знаннево-діяльній парадигми зі змістом структурних компонентів професійної компетентності вчителя. Професіограма вчителя складається з опису психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця, які об'єднані у три інтегративні блоки: гуманістичний світогляд, педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, а в сукупності з теоретичними і практичними вміннями (аналітичними, прогностичними, проєктивними і рефлексивними) утворюють цілісну систему.

З позиції компетентнісного підходу модель фахівця утворюється, як інтегральна характеристика ключових компетентностей (роботи Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєра, С. Зинов'єва, І. Зимньої, О. Кисельової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, А. Маркової, К. Митрофанова, О. Овчарук, Е. Огарьова, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Ткачова, Л. Хоружої, А. Хуторського, М. Чошанова, Н. Яциної): пізнавальної, особистісної, самоосвітньої, соціальної, здоров'я особистості, творчої.

У розрізі розуміння суті професійної компетентності Г. Полякова визначає структурними компонентами: когнітивний (методологічні, загальнонаукові, методичні, технологічні знання), діяльнісний (методологічні, методичні, технологічні вміння і навички), соціально-комунікативний (здатність до соціальної взаємодії та ефективної комунікації), особистісний (особистісні і професійно значущі здібності та якості) [7, с. 82–83].

Процедура знаннево-діяльній та компетентнісного підходів до визначення системи цілей професійно-педагогічної підготовки, на наш погляд, потребує уточнення та конкретизації на основі методології технологічного підходу в освіті. Це обумовлюється рядом об'єктивних чинників: необхідністю приведення цілей професійної підготовки у відповідність до вимог щодо визначення мети педагогічної взаємодії у межах технологічного підходу; присутністю освітніх технологій у технологічній схемі реалізації окреслених завдань; тех-

нологічністю, як однією з ознак професійної педагогічної підготовки.

Слід відзначити, що професійна підготовка в умовах активного використання педагогічних технологій торкається питань міждисциплінарного рівня, оскільки в її межах вивчаються принципи, прийоми, методи, форми оптимізації освітнього процесу, що досягається на технологічному рівні спеціально створеною системою процедур; жорстка регламентація дій учителя, в межах якої вказує та її технологічність, а висока ймовірність досягнення чітко визначеного результату розкриває актуальність даного підходу.

Враховуючи принципи, вимоги та практичні підходи до формування змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, ми взяли за основу блочно-модульний підхід (С. Батишев, Н. Борисова, Н. Бородіна, Н. Ерганова, В. Гаврилов, В. Єрмоленко, К. Кязімов, Г. Лаврент'єв, Н. Лаврент'єв, П. Юцявічене, М. Чошанов, Т. Шамова, Б. Скіннер), оскільки, з одного боку, він ґрунтується на аналізі професійної діяльності, вимог до її виконання, а з іншого – відповідає вимогам системного, діяльнісного, технологічного підходів і забезпечує достатнє підґрунтя для впровадження блоку змістовних модулів, що відповідають нашим дослідницьким позиціям стосовно суті професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій. При цьому ми дотримуємося вимог особистісно-орієнтованого підходу в освіті (І. Бех, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, Е. Плигін, В. Серіков, І. Якиманська), як такого, що дає можливість забезпечити особистісний розвиток студента, створити передумови для формування індивідуальної освітньої траєкторії. При такому підході якість очікуваних результатів професійної підготовки відповідатиме вимогам компетентнісного підходу в освіті.

Конкретизація змістовних модулів у межах блочно-модульного підходу, як і у випадку використання змістовно-компонентного підходу, має ґрунтуватися на конкретизації компонентів знань, що утворюють зміст професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. Виходячи з розуміння суті зазначеного поняття у межах вимог щодо виконання професійної педагогічної підготовки виникає достатня база для конкретизації зазначеної системи змістовних модулів. У даному процесі ми дотримувалися позиції діагностичного визначення мети із дотриманням поетапної її конкретизації, що дає можливість послідовно уточнювати зміст блоків навчальних дис-



циплін за такими базовими вимогами, як: чітко визначати якості, які необхідно сформулювати і можна виділити на фоні інших якостей із допомогою зручних способів і критеріїв діагностики; розуміти мету вимогою і замовленням, а не визначати чи призначати її у межах навчального закладу; мета має співвідноситися з умовами навчання і може бути у повній мірі реалізованою; чітко визначена мета конкретизується до рівня можливості контролю за її досягненням із використанням об'єктивних критеріїв, що дає можливість конкретизувати зміст, методи, засоби, форми навчання; об'єктивні критерії визначення мети мають унеможливити абстрактність і неточність у її формулюванні; систематичність і повнота наповнення змісту освітньо-професійної програми приводить її у лаконічну систему взаємопов'язаних змістовних модулів без зайвих блоків інформації, що можуть накласти характер розрізнених цілей [8, с. 12–13].

У процесі створення моделі випускника О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова [9, с. 12-13] пропонують виділяти стратегічний, поетапний та оперативний рівні цілеутворення. Створена у такий спосіб ієрархія цілей розглядається як ефективний засіб вдосконалення навчального процесу на основі об'єктивного контролю і відповідає запропонованому В. Беспальком підходу діагностичного визначення мети, який відповідає логіці діяльнісного, системного та технологічного підходів у освіті. Зокрема зазначається, що на основі аналізу наукових праць Б. Блума, Дж. Керрولا, Л. Андерсона, П. Крейтсберга, Е. Круля, В. Беспалька, Н. Тализіної, М. Кларіна, В. Полонського, Т. Ільїної зроблено висновок про можливість із допомогою системного підходу побудувати зміст підготовки фахівця в умовах вищого педагогічного навчального закладу із конкретизацією цілей, змісту, засобів перевірки ефективності підготовки в цілому (визначається кінцева загальна мета дидактичної системи у вигляді моделі підготовки випускника; описуються проміжні цілі поетапного професійного становлення шляхом наступності і нашарування потенціалу особистості; обґрунтовується зміст навчально-виховного процесу; визначаються технології та педагогічні умови процесу підготовки фахівців).

Поетапність формування системи професійних знань та умінь, що на практиці має зрозумілий і конкретизований механізм реалізації шляхом конкретизації цілей на основі системи рівнів діагностичного визначення мети професійної підготовки фахівця, утворює індивідуальну освітню траєкторію, яка підпорядковується кон-

кретизованому змісту професійної підготовки. Послідовний рух студента за освітньою траєкторією передбачає вивчення сукупності змістових модулів, що містять обов'язковий мінімальний обсяг інформації й передбачають дії практичного характеру з метою формування професійно цінних умінь та навичок. Присутність окремого змістового модуля у структурі навчального плану визначається об'єктивною необхідністю накопичення конкретизованих знань та формування професійно необхідних умінь.

Висновок. Формування цілей та змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій має відповідати вимогам системного, діяльнісного й технологічного підходів у освіті; ґрунтуватися на інтеграції положень знаннево-діяльнісного й компетентнісного підходів, а також блочно-модульного підходу у визначенні структури освітньо-професійної підготовки на основі принципу діагностичності визначення мети. Закладений в основі моделі фахівця перелік актуальних вимог щодо його знань та умінь вказує на принципові вимоги щодо структурно-логічної схеми професійної підготовки на основі руху від загального до конкретного: максимальна кількість соціально-економічних змістовних модулів має припадати на перші роки навчання з поступовим збільшенням долі природничо-наукових та професійно орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драч І.І., Чернишова Є.Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі / І.І. Драч, Є.Р. Чернишова // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10dramhc.pdf>.
2. Козарь Т.П. Реформування змісту освіти як пріоритет державної освітньої політики / Т.П. Козарь // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2009. – № 4. – С. 48–51. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://firearticles.com/socialna-politika/89-reformuvannya-zmistu-osviti-yak-prioritet-derzhavnoyi-osvitnoyi-politiki-kozar-t-p.html>.
3. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія [текст] / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-восток, 2009. – 375 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики [колективна монографія] / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін]; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А. Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ. – 2005. – С. 10–18.



6. Химинець В.В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В.В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinpri.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

7. Полякова Г.А. Вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця / Г.А. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

8. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

9. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. – 2003. – 193 с.

УДК 371.134+159.955

ЗМІСТ І МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Бойченко В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

На основі аналізу наукових джерел розглянуто сутність педагогічного мислення; сформульовано власне визначення цього поняття, як інтегративної характеристики, що базується на ґрунтовних знаннях про особливості педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Визначено компоненти педагогічного мислення майбутнього вчителя, конкретизовано критерії і показники його розвитку. Розкрито зміст і окремі аспекти констатувального етапу експерименту, спрямованого на виявлення домінуючого типу мислення майбутніх педагогів, а також властивого їм рівня рефлексивності. Встановлено, що для ефективного розвитку педагогічного мислення необхідне гармонійне поєднання логічного та практичного мислення, посилення уваги до формування творчого потенціалу майбутніх учителів. З'ясовано, що більшість майбутніх учителів характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексивності, що знижує їх здатність до самореалізації у педагогічній діяльності, зумовлює неадекватність самооцінки, невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, розпорошення уваги про професійно значущі якості та вміння, механізми їх розвитку.

Ключові слова: педагогічне мислення, майбутні вчителі, діагностика, типи мислення, рефлексія.

На основе анализа научных источников рассмотрена сущность педагогического мышления; сформулировано собственное определение этого понятия, как характеристики, которая включает основательные знания об особенностях педагогической деятельности, обеспечивает обобщенное и опосредованное отображение профессиональной реальности, адекватную постановку и решение профессиональных задач. Определены компоненты педагогического мышления, конкретизированы критерии и показатели его развития. Раскрыто содержание и отдельные аспекты констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление доминирующего типа мышления будущих педагогов, а также свойственного им уровня рефлексивности. Установлено, что для эффективного развития педагогического мышления необходимо гармоничное соединение логического и практического мышления, усиление внимания к формированию творческого потенциала будущих учителей. Выявлено, что большинство будущих учителей характеризуется недостаточным уровнем развития рефлексивности, что снижает их способность к самореализации в педагогической деятельности, приводит к неадекватности самооценки, неумению творчески подходить к решению педагогических задач, нечеткости представлений о профессионально значимых качествах и умениях, механизмах их развития.

Ключевые слова: педагогическое мышление, будущие учителя, диагностика, типы мышления, рефлексия.