

12. Коваленко О. Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога за умов професійного спілкування: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Г. Коваленко. – К., 2004 – 21 с.

13. Ковтун О. М. Любительські об'єднання, клуби за інтересами – перспективні форми змістовного проведення дозвілля / О. М. Ковтун, В. І. Тарасенко // Дозвілля розумне, змістовне. – К., 1997. – С. 30-34

14. Лізинський В. М. Педагогічне, батьківське, та учнівське самоврядування / В. М. Лізинський. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2008. – 160 с.

15. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.

16. Слостенін В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Слостенін, В.П. Каширин – 4-е изд. стереот. – М.: Академия, 2006. – 480 с.

17. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

18. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.

КОНТЕКСТУАЛІЗМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Світлана Губіна,
Леонід Хоронжевський*

Словник іншомовних слів пояснює термін «контекст» (від лат. contextus – тісний зв'язок, єднання) як «сукупність обставин, подій тощо, у тісному зв'язку з яким слід розглядати певну подію» [11, с. 292]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що контекст – це те, «що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти» [3, с. 450].

Надання змісту занять контекстного характеру означає, що навчання студента має бути тісно пов'язаним із його змістом, варто сприймати його як особистісно значуще, пропускати весь матеріал крізь призму свого «Я». Завдяки цьому буде ефективніше формуватись особистість майбутнього вихователя.

У зв'язку з цим Н. Морева серед пріоритетних принципів виділяє такі як індивідуалізацію навчання, як орієнтацію на конкретні освітні потреби дорослого студента, його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості для створення індивідуальної програми навчання та контекстність навчання, яка передбачає врахування життєво важливих цілей студентів, спрямованих на виконання ними певних соціальних ролей, а також врахування професійних та соціальних умов [6, с. 92].

У рамках особистісного підходу професійно-педагогічна підготовка ґрунтується на реалізації індивідуальних особливостей. Науковці І. Зязюн, Н. Кичук, О. Пехота передбачають необхідність надання умов для самореалізації, самоорганізації та саморозвитку. Особистісний підхід розкрито в працях К. Абульханової-Славської, О. Анісімова, А. Вербицького, Г. Костюка, С. Кульневич, Н. Нечаєва, С. Рубінштейна, В. Серікова.

Така система навчання своїм корінням сягає витоків людської культури. Про це йдеться в працях Протагора, Сократа, Платона, Арістотеля і більш пізніх римських мислителів: Плутарха, Сенеки та ін. Видатні діячі епохи Відродження Томас Мор,

Томазо Кампанелла, Сірано де Бержерак, Франсуа Рабле, Ян Коменський та ін. вважали людину найвищою цінністю творіння. Представники нового часу Мішель Монтень, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой висували ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні можливості [7, с. 278]. Зокрема, І. Песталоцці вважав, що, мета виховання полягає в тому, щоб людина сама піднімалася до відчуття внутрішньої гідності своєї природи.

Представники гуманістичного підходу описують людину як неповторну унікальну цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується [7, 279]. Формами гуманістичного навчання є Вальдорфська педагогіка з її системою самопізнання і саморозвитку в партнерстві з учителем, Методика Марії Монтесорі, де кожна особистість з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить індивідуальний шлях розвитку [7, с. 287-288].

В американській педагогіці з'явився напрямок досліджень і розробок, представники якого – контекстуалісти – вважають, що для кожного, хто навчається, потрібно створювати свій контекст, навчання повинно бути максимально індивідуалізованим. Персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей передбачає особистісно-орієнтовану гуманістичну модель освіти, яка більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людини, допомагає їй виявити те, що закладено в ній природою (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.). Педагоги, які представляють таку модель освіти, створюють умови для самопізнання, саморуку індивідуальності, бачать її смисл у змісті як необхідній умові для особистісного самовираження. Учіння для них – професійно-значиме [20].

Мета статті полягає у визначенні особливостей контентного навчання та принципів його реалізації.

На важливості розвитку індивідуальності кожного студента наголошував А. Реан, підкреслюючи, що «входження особистості в натовп веде до безликості, до того, що індивід стає серійною одиницею, втрачає свої особистісні якості. Він здатен перейматися настроями натовпу і діяти під його впливом, не виявляючи своєї індивідуальності. В натовпі почуття домінують над розумом, зникає почуття особистої відповідальності» [9, с. 15].

І. Бех звертає нашу увагу на те, що навчання і виховання повинні бути «забарвленими» тим особистісним смислом, який вони мають для нас унаслідок свого об'єктивного місця у життєдіяльності, відношення до реальних потреб. Особистісний смисл об'єктів, явищ, а також усіх здобутків культури (наукових понять, моральних норм, художніх образів) та психологічних надбань людини (знань, здібностей, особистісних якостей) – це характеристика, якої вони набувають в результаті їх представленості суб'єкту [2, с. 11].

О. Леонтьєв визначив особистісний смисл як відношення мотиву до мети, що обмежує це поняття окремо взятою діяльністю. Особистісний смисл, вважає він, це те, що безпосередньо відображає власні життєві ставлення суб'єкта, тобто він суб'єктивний; водночас особистісний смисл завжди предметний, це те, заради чого здійснюється та чи інша діяльність, а за Л. Виготським, смислове утворення являє собою сплав інтелектуальних та емоційних процесів, тобто єдність афекту й інтелекту [2, с. 13]. І. Зязюн вважає, що «включення у навчальний процес не тільки пізнавальної, але й почуттєво-особистісної сфери людини є основною тенденцією вибудови учіння на основі цілісного особистісного досвіду» [7, с. 56].

Коли навчання зводиться до того, щоб сприйняти інформацію, то «це вказує на відсутність у студентів особистісного смислу засвоєння знань, їх формальний, недієвий характер, що закриває можливість практичних дій» [4, 32-33].

За логікою ідей А. Вербицького, «перехід від інформації до її застосування опосередковується думкою, що робить цю інформацію осмисленим знанням. Таким чином, щоб отримати статус знання, осмисленого відображення дійсності, інформація з самого початку повинна засвоюватись в контексті діяльності» [4, с. 33]. Це зумовило розробку автором системи знаково-контекстного навчання, суть якого полягає в організації активності студентів згідно із закономірностями переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, що протікає в змінюваних умовах. Метою діяльності стає не оволодіння системою інформації, а формування здібностей до виконання професійної діяльності.

Термін «контекст», обраний автором для позначення типу навчання, знаменує собою інтеграцію освіти, науки і виробництва. У знаково-контекстному навчанні отримують свою предметну реалізацію принципи зв'язку теорії і практики, єдності навчання і виховання, принцип послідовності моделювання цілісного змісту професійної діяльності спеціаліста [4, с. 39].

Знаково-контекстне навчання передбачає поступовий перехід від семіотичних (мовлення, слухання, говоріння, письмо) та імітаційних навчальних моделей (предметна дія), до соціальних (вчинок). При переході від знаннєвої до діяльнісної парадигми навчання «основна мета освіти розглядається як формування здібності до активної пізнавальної діяльності, до праці у всіх її формах, в тому числі до творчої професійної праці. Це не означає, що роль знань якимось принижується – просто вони з основної і майже єдиної мети освіти стають лише компонентом, а їх головне призначення – бути засобом, «знаряддям» діяльності» [7, с. 86].

Схожої думки дотримується Г. Атанов, який стверджує, що «знати – не просто пам'ятати певні знання, а здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Тому знання стають не метою навчання, а його засобом» [1, 9]. Продовжуючи цю думку в розробці особистісно розвиваючого навчання В. Серіков стверджує, що «навчання не повинно зводитись до наповнення знаннями й тренування правильної поведінки, а повинно давати щось більше для душі і розуму» [10, с. 3]. Основною ідеєю його концепції є особистісний досвід, завдяки якому виробляється «потреба і здатність робити вибір цінностей, вчинків, рішень, адекватно реагувати на події, інформацію, дії оточуючих, зовнішні вимоги» [10, с. 5-6].

Опорою для такого підходу стала започаткована в 70-ті роки В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним теорія змісту освіти. Вона передбачає «досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів – знань; досвід різних способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід ставлення до навколишньої дійсності – у формі світоглядних, морально-естетичних орієнтацій» [8, с. 138].

У європейському педагогічному просторі група вчених під керівництвом Л. Шульмана розробила схожу модель формування професійного мислення майбутнього педагога і його професійної діяльності. Серед основних джерел знань науковець також виділяє практичний досвід. К. Мертандел [19, с. 22, 211-232] дійшов висновку, що єдність когнітивних здібностей і мотиваційно-особистісних характеристик зумовлює відкритість для здобуття досвіду, що знаменує собою діяльнісний підхід до освіти.

Такі погляди закладено в реалізацію поетапної моделі навчання: досвід складається з поведінки, ідей та почуттів; рефлексивні процеси містять повернення до досвіду, аналіз почуттів, повторну оцінку досвіду; результати навчання є новими перспективами використання досвіду, змін у поведінці, готовності до використання отриманих знань і прагнення до діяльності [6, с. 93]. На думку педагога-філософа П. Хьорста, завдання педагогічної теорії полягає в досягненні взаємозв'язку між

знаннями і практикою під час підготовки вчителя в межах рефлексивної моделі, яка ставить за головну мету розвиток професійного мислення вчителя з акцентом на педагогічній рефлексії [17, с. 10].

Концепція практичних знань щодо навчання (practical knowledge of teaching) обґрунтовується у працях нідерландського ученого Дж. Бьютінка. Він пропонує у професійній підготовці вчителя зменшити роль академічної теорії; забезпечити наявність широкого вибору джерел інформації та педагогічного досвіду; конструювати та організовувати різні види педагогічної діяльності для вираження студентами їх досвіду і практичних знань; у змісті педагогічної освіти представляти теорію та іншу інформацію двома шляхами: а) у вигляді корисної інформації, що має бути випробувана на практиці; б) у вигляді описової теорії досвіду і практичних знань педагогічної діяльності [15, с. 197]. С. Аргуріс та Д. Шьон практичні знання розділяють на два поняття: «теорія дії», як дія в конкретній ситуації за відомими педагогічними знаннями, і «теорія в дії», як оперативне прийняття практичного рішення [13].

Крім зазначеного, контекстний характер змісту занять зумовлений зв'язком з потребою-мотиваційною сферою суб'єкта, з реальністю його життя у світі, оскільки від задоволення основних потреб особистості залежить її розвиток.

Як стверджує один із лідерів світової психології ХХ ст. А. Маслоу «повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток особистості полягає в актуалізації людської природи, в реалізації її потенційних можливостей і в досягненні нею рівня зрілості тими шляхами, які диктує ця прихована основна природа. Її актуалізація повинна забезпечуватись не так формуванням ззовні, як ростом зсередини» [296, с. 34]. На його думку, освіта повинна найбільш повно і адекватно відповідати справжній природі людської особистості, допомогти студентам виявити те, що в них вже закладено, а не навчати їх, «відливаючи» в певну форму, придуману кимсь наперед.

Це відкриває найбільш сприятливий шлях до самореалізації особистості як внутрішньої потреби до повного розкриття своїх потенційних можливостей, її самоактуалізації. Для А. Маслоу [20, с. 35] навчання так чи інакше повинно бути пов'язане зі всіма людськими потребами. Вчений пропагував свободу радісної праці, відчуття щастя, розвитку особистісних інтересів. Це вчення стало підґрунтям розвитку поглядів неопозитивізму. Представники цього напрямку вважають, що необхідно припинити маніпуляцію поведінкою особистості, створити умови для її вільного самовираження. Це допоможе людині здійснити осмислений вибір у конкретній ситуації. Основну увагу необхідно приділити розвиткові інтелекту, формуванню людини, що мислить раціонально.

За Г. Атановим, навчальна діяльність складається з наступних елементів: потреба – мотив – ціль – підціль – задача – підзадача – дія – операція – продукт. Тому будь-які дії людини визначаються її потребами [10 с. 10]. Якщо мотиваційний етап не буде правильно організований, то навчальна діяльність буде керуватись зовнішніми мотивами, не буде відповідати значимим потребам та інтересам студентів, і тому буде сліпою, неусвідомленою і неефективною [1, с. 33].

Стимулюючою силою будь-якої дії є єдиний, домінуючий мотив всієї діяльності, до складу якої входить ця дія [1, с.35]. П. Гальперін обґрунтував поетапну теорію діяльності. На мотиваційному етапі дія ще не виконується, а лише готується. Це робиться шляхом діалогу, залучаючи студентів до процесу орієнтації, використовуючи різні методи активізації, вносячи в зміст дії елементи професійної спрямованості [1, с. 46-48].

Максимальна увага внутрішньому «Я» особистості відображається і в творах одного із представників «нового гуманізму» А. Комбса [16, с. 301], який писав: «Ми дотепер зосереджували увагу на методах контролю і керування шляхом маніпулювання

стимулами й наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином змусити їх робити те, що від них вимагають інші».

Мотиваційне забезпечення можна здійснювати шляхом використання індивідуалізації, що передбачає врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів у всіх його формах і методах.

В американському словнику термінів з технології навчання існує два тлумачення індивідуалізації навчання. Одне з них визначає індивідуалізацію як тип навчання, при якому частота введення нового навчального матеріалу прямопропорційна оцінці індивідуальних потреб та інтересів. Друге – як план навчання, в якому нараховується шість рівноправних елементів: гнучкі параметри навчання; визначення конкретних рамок планування результатів навчання; зміст навчання; контроль; коригування та опис знань студентів у різних формах і в різні періоди часу, лише після цього можливий перехід до наступного етапу навчання.

Якщо навчання орієнтується на індивідуальну роботу майбутнього вчителя, то завдяки цьому відбуваються зміни в мотивах, що, у свою чергу, сприяє виробленню свідомої самооцінки. Результатом сформованості мотивації навчальної діяльності студентів виступає особистісно-значуще ставлення до неї. Саме мотив зумовлює зміст того, що вивчається, оскільки цінність його не просто розуміється, а й приймається особисто. Тому ми дійшли думки, що майбутнім учителям потрібно допомогти усвідомити значущість своєї праці, зацікавивши їх її процесом та результатами.

Вивчаючи психологію мотивації, С. Занюк [5, с. 27] також акцентує увагу на формуванні усвідомлення суспільної значущості, прагнення принести користь суспільству замість надмірного зосередження навколо власних потреб, що сприяє розвитку позитивної внутрішньої мотивації та активізує діяльність.

Доведено, що врахування потреб та інтересів особистості у здійсненні виховних впливів на неї стає підґрунтям для формування внутрішньої мотивації та унеможливорює виникнення небажаних психологічних ефектів. Як зазначає американський психолог К. Беннет [14, с. 18-20], ми відчуваємо себе вільними тоді, коли наша поведінка контролюється позитивними емоціями, оскільки це дає нам відчуття контролю над ситуацією.

Бельгійський вчений Г. Кілчтерман обґрунтував особистісну теорію освіти («subjective educational theory – SET»), яка, на його думку, розвивається переважно на підсвідомому рівні, хоча базується на активній рефлексії. Частиною його особистісної теорії освіти є «професійний обрис учителя» – комплекс уявлень про себе як про педагога і професіонала, який розвивається в процесі збагачення його педагогічного досвіду в напрямку професійної «Я-концепції» [18, с. 54-55].

Значущість, особистісний смисл певних об'єктів, подій, явищ тощо закріплюється для людини у формі особистісних цінностей, що «відображають факт включення суб'єкта в соціальні зв'язки... і утворюють внутрішній стержень особистості; ... вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини» [2, с. 8-9, 211]. У роботах дослідників висловлюється думка про необхідність ліквідувати розрив між знаннями та цінностями.

З огляду на це можна стверджувати: якщо у процесі засвоєння ціннісних аспектів матеріалу мотив зумовлює зміст того, що вивчається, то цінність його не просто розуміється студентами, але й приймається особисто. Тому при підготовці студентів до роботи в таборі слід використовувати аксіологічний або ціннісний підхід.

К. Беннет [14, с. 18-20] визначає мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності як центральну ланку в структурі готовності. Формування знань, умінь,

навичок він розглядає як похідне від рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості, що визначають потребу в оволодінні професійною майстерністю і впливають на розвиток свідомості. Педагоги, очолювані М. Ліпманом, пропонують у навчанні основний акцент перенести «не на засвоєння інформації або готового знання..., а на розвиток мислення – систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок». С. Меднік та І. Фелдазен вважають, що осмислення матеріалу дає можливість студентам не тільки запропонувати велику кількість ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, а й критично їх оцінити, вибрати раціональне і відповідне до визначеної проблеми.

Спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей й досягнення вершин професійної майстерності визначає акмеологічний підхід. Це спонукає до використання в підготовці майбутніх учителів ідей особистісно орієнтованого навчання, яке визначається у повазі до особистості студента і визнанні її унікальності; в діалогічному характері занять; в співробітництві і співтворчості; у використанні методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості студента як творчого, професійно діючого працівника [7, с. 275-276].

Як стверджує І. Зязюн, «...особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості» [7, с. 277].

Вихідними положеннями сучасної особистісно орієнтованої системи навчання І. Якиманська [12, с. 37] називає такі: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду особи; конструювання та реалізацію освітнього процесу, де необхідна особлива робота по виявленню суб'єктного досвіду кожної особи; «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду особи; взаємодію двох видів досвіду особи, що повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом постійного їх узгодження, використання всього того, що накопичене особистістю у власній життєдіяльності; розвиток особистості, що відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку; результат учіння, як формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та уміннями [12, с. 37-38].

Висновок. Надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до педагогів може відбуватись завдяки врахуванню під час навчання потреб особистості, розвитку її свідомості, спрямованості на конкретну мету, формування відповідних цінностей, а також – при перетворенні інформаційних знань в практичні, що набувають особистісної значущості для студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Деятельностный поход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. –К. : Либідь, 2003. – 277 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : «Либідь», 2002. – 304 с.
6. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования : учеб. для студ. вузов в 2 т. / Н. А. Морева. – М. : «Академия», 2008. – Т.1. Дидактика, 2008. – 432 с.

7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
8. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
9. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
10. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3-12.
11. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
12. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.
13. Arguris C. Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness / C. Arguris, D. Shon– San Francisco : Jossey-Bass, 1974. – 186 p.
14. Bennett Carson M. A Skinnerian view of human freedom / Carson M. Bennett // Humanist. – 1990. – v.50. No4. – P. 18-20.
15. Buitink J. Research of Teacher Thinking and Implications for Teacher Training / J. Buitink // European Journal of Teacher Education. – 1992. – Vol. 16. – No 3. – P. 195-203.
16. Combs A. Humanism, education and future / A. Combs // Educational Leadership. – 1978. – V. 35. – № 4. – P. 300-314.
17. Hirst P. A. The PGCE Course: Its Objectives and Their Nature / P. A. Hirst // British Journal of Teacher Education. – 1972. – Vol.1.2. – No 1. – P 9-15.
18. Kelchterman G. B. Belgium (Flanders) / G. B. Kelchterman // European Journal of Education. – 1994. – Vol. 17. – No 1/2. – P.53-56.
19. Martindale C. Personality, situation and creativity / C. Martindale // Gloverj. A., Ronning C. R. (eds.) Hand book of creativity. – N.Y. : Plenum. 1989. – P. 211-232.
20. Maslov A. N. Creativity self – actualisierung people. In Anderson H. H. «Creativity and its cultivation» / A. N. Maslov. – Harper, 1980. – 56 p.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Ірина Андрощук

Кардинальні зміни, що відбуваються в освіті, висувають високі вимоги до особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя. У Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її задатків і нахилів, розумових і фізичних здібностей, засвоєння особою національних та європейських цінностей та виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних і готових до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого і культурного потенціалу Українського народу...» [3, с. 6]. Це в свою чергу зумовлює необхідність перегляду вимог до підготовки учителів, які будуть реалізовувати цю мету. Крім високого рівня культури, широкої ерудиції, світогляду, активності, креативності вони мають вміти організувати й здійснювати педагогічну взаємодію на засадах рефлексії.

У процесі педагогічної взаємодії відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Проте її реалізація у практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє,