

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Т. Л. Опалюк

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія



Київ
Педагогічна думка
2018

УДК 378.011.3-051:159.955.4(081)
О60

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (протокол № 11 від 02 липня 2018 року).

Рецензенти:

Ковальчук В. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами НУБіП України;

Малихін О. В. – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України;

Редько В. Г. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Опалюк Т. Л.

О60 Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. Л. Опалюк. – К. : Педагогічна думка, 2018. – 296 с.

ISBN 978-966-644-485-4

Монографію присвячено аналізу й обґрунтуванню теоретико-методологічних засад формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. З позицій компетентнісного як провідного та за урахування положень сукупності супідрядних методологічних підходів набувають визначення й конкретизації об'єкт, предмет, цілі й завдання, принципи, форми, методи, прийоми та засоби формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Визначено зміст і сутність провідного досліджуваного дидактичного феномену, який трактується як вияв соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати. Запропоновано авторське бачення реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми здійснення цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

УДК 378.011.3-051:159.955.4(081)

ISBN 978-966-644-485-4

© Опалюк Т. Л., 2018
© Педагогічна думка, 2018

ЗМІСТ

<i>ВСТУП</i>	5
 РОЗДІЛ 1	
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ	
1.1 Зasadничі положення методології дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів	9
1.2 Історико-методологічний вимір проблеми формування соціальної рефлексії особистості	16
1.3 Понятійно-категорійне поле дослідження формування соціальної рефлексії особистості	34
1.4 Визначення специфіки сутностнісного розуміння формування соціальної рефлексії майбутніх учителів як дидактичного феномену: загальнопедагогічні підходи	39
1.5 Системно-синергетичне розуміння поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя»	44
1.6 Компетентнісно-орієнтована парадигма організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя	54
<i>Висновки до розділу 1</i>	65
 РОЗДІЛ 2	
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СПРИЙНЯТТЯ ДИДАКТИЧНОЇ ПРОБЛЕМИ	
2.1 «Соціальна компетентність» і «рефлексійна компетентність»: узагальнення наукових підходів до визначення понять	69
2.2 Інтегральна єдність процесу розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя та ключових компетентностей для навчання протягом життя	79
2.3 Освітня діяльність у сучасному педагогічному закладі вищої освіти: характерологічні ознаки специфіки підготовки майбутнього вчителя	90
2.4 Визначення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутніх учителів	101
2.5 Соціальна рефлексія майбутнього вчителя: зміст, сутність, структура	108
<i>Висновки до розділу 2</i>	119
 РОЗДІЛ 3	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	
3.1 Реалізація стратегій навчання ХХІ століття в освітньому процесі педагогічних університетів як передумова обґрунтування дидактичних новацій	123
3.2 Вияв суб'єктності студента педагогічного закладу вищої освіти як провідна передумова ефективного формування соціальної рефлексії майбутніх учителів	133

3.3	Визначення комплексу дидактичних умов як фундаментальна основа розроблення інтегрально-функціональної моделі на засадах реалізації положень таксономічного підходу	135
3.4	Функціональні компоненти моделі	145
	Висновки до розділу 3	150

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

4.1	Парадигмальний вектор визначення форм, методів, прийомів і засобів формування соціальної рефлексії майбутніх учителів	153
4.2	Форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя	158
4.3	Застосування інформаційних технологій у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя	162
4.4	ІТ соціодидактичне середовище у педагогічному університеті	177
4.5	Групова робота студентів педагогічного університету як засіб формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя	183
	Висновки до розділу 4	192

РОЗДІЛ 5

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: МЕТОД НАПИСАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСЕ

5.1	Обґрунтування дидактико-методичної доцільності застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику	195
5.2	Методика написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну тематику	203
5.3	Методика написання аргументативного есе на соціально-педагогічну тематику	214
5.4	Критерії оцінювання соціально-педагогічного есе	222
5.5	Діагностувальний інструментарій для з'ясування рівня мотивації соціалізації особистості як компоненти соціальної рефлексії майбутнього вчителя	230
	Висновки до розділу 5	237

ВИСНОВКИ	240
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	245

ВСТУП

Модернізація національної системи освіти загалом і професійно-педагогічної як її основи зокрема закономірно орієнтується на світові тенденції розвитку та найактуальніші освітні парадигми, що інтегрально зумовлюють необхідність системи навчання, а відповідно, й соціодидактичного середовища, оптимального для особистісної, професійної, соціальної самореалізації кожного студента, формування індивідуальної траєкторії його професійного становлення на основі «Я-концепції», особистісних характеристик, потенційних можливостей розвитку.

Фундаментальне нормативно-правове підґрунтя вказаної спрямованості розвитку освіти представлено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти» (2010). Як зазначається в Концепції «Нова українська школа», «за експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть уміння навчатися упродовж життя, критично мислити, висувати цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися у багатокультурному середовищі» [317].

Актуальність проблем, пов'язаних із модернізацією системи професійної підготовки вчителя, переходом на компетентнісну освітню парадигму зумовлює необхідність інтенсифікації досліджень теоретико-методологічного рівня, які визначають платформу для подальших системних і багатовекторних процесів методико-практичного характеру й унеможливають аспектність, ситуативність, стихійність змін, що реалізуються в межах реформування національної професійної освіти.

Зважаючи на чітко визначені у базових документах про освіту парадигмальні тенденції розвитку системи професійної освіти, варто акцентувати увагу на напрямках, котрі майже не активуються в системі інформаційно-репродуктивної освіти або радше декларуються як бажані, не маючи адекватного змістового та технологічного супроводу, серед яких чільне місце посідає формування соціальної компетентності суб'єкта освітньої діяльності як однієї з ключових.

Радикальні зміни соціально-економічних умов у державі спрямовують вектор необхідних трансформацій у системі професійної освіти, детермінованих замовленням на підготовку фахівця нового типу, соціально адаптивного, здатного до професійної й особистісної самореалізації, перманентного саморозвитку, такого, який активно реагує на соціально-економічні реалії, позначені постійним динамічним розвитком.

Закономірно, що за таких умов професійна підготовка вчителя має орієнтуватися на принципово іншу професіограму, в якій мають бути представлені сегменти, пов'язані з процесами інтеграції професійного та соціального, особистісного, життєвого, радикально змінюючи формулу взаємовідносин із суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну в структурі навчальної діяльності. Важко переоцінити значення системи професійно-педагогічної освіти в цьому

аспекті, підготовки вчителів до організації інноваційної, компетентнісно орієнтованої навчальної діяльності учнів у перспективі, а також таку важливу її складову, як формування соціальної рефлексії, актуалізуючи соціально-рефлексійну діяльність.

Актуальність проблеми формування соціально-рефлексійної компетентності майбутніх учителів як функціонального результату вияву соціальної рефлексії зумовлена наявністю низки певних **суперечностей** між:

- декларованими стратегічними орієнтирами розвитку компетентнісної освіти та тактичними завданнями, пов'язаними із соціодидактичним супроводом процесу;
- особистісно орієнтованою освітньою парадигмою, методикою формування соціальної компетентності майбутнього вчителя та домінуванням системи суб'єкт-об'єктних взаємовідносин викладача та студента;
- здатністю студента до самоуправління професійним розвитком на рефлексійній основі, формування себе як суб'єкта особистісного, соціального розвитку та домінуванням традиційних форм, методів, прийомів і засобів навчання, контролю її результативності.

Цільова спрямованість дослідження стосується визначення теоретико-методологічних засад формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а також реалізації спроби на основі системно-синергетичного розуміння феномену «соціально-рефлексійної компетентності вчителя» розробити, теоретично обґрунтувати інтегрально-комплікативну структуру соціально-рефлексійної компетентності вчителя та структурно-функціональну дидактичну модель її впровадження в освітній процес вищої педагогічної школи з відповідним змістово-технологічним забезпеченням.

З огляду на зазначене вище, системотвірною є позиція про те, що формування соціально-рефлексійної компетентності слід трактувати не лише як важливий аспект сучасної інноваційної системи професійної підготовки майбутнього вчителя, а і як системний напрям дослідження, що спирається на компетентнісний підхід, який визначає методологічний конструкт як парадигмально-визначальну й ієрархізовану систему залежностей провідного та комплексу супідрядних підходів у відокремленому та контамінаційно-комбінаторному поєднанні вияву й реалізації основоположних позицій досліджуваного феномену.

Теоретичний конструкт, що формується на засадах методологічного, стосується обґрунтування дидактичних засад формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (закономірності, принципи, ієрархізована сукупність дидактичних умов, дидактична система формування досліджуваного дидактичного феномену).

Роботу структуровано в такий спосіб, щоб, центруючись на визначених методолого-теоретичних конструктах, проаналізувати можливості системи професійної підготовки майбутнього вчителя у формуванні компетентностей, пов'язаних із розвитком здібностей до реалізації соціально-рефлексійних функцій, котрі за своєю суттю не є автономними та самодостатніми. Вони актуалізу-

ються майже в усіх видах і формах системи професійного становлення майбутнього вчителя та його подальшої професійної діяльності, оскільки відповідають за процеси самоаналізу, самовизначення, а також максимальне врахування соціально детермінованих чинників, обставин і характеристик діяльності, котрі не є констатними.

Об'єктивація визначеного методолого-теоретичного конструкту на рівні проектування структурно-змістового, методичного, практико-технологічного забезпечення розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента (інтегрально операційно-змістова компонента дидактичного конструкту) демонструє потенційні можливості та логіку формування навчального процесу з адекватним дидактичним супроводом, якісні показники якого визначаються в межах рефлексійно-результативного компонента дидактичного конструкту.

Оскільки формування соціально-рефлексійної компетентності як функціонального вияву соціальної рефлексії є індивідуалізованим процесом, що програмується через базові позиції «Я-концепції», фіксовані в ній ключові цінності та пріоритети розвитку, соціодидактична система має фокусуватися на формуванні позиції студента як суб'єкта цього складного поліаспектного, багаторівневого, складно структурованого процесу. Результативність формування цієї компетентності буде залежати від того, наскільки викладач і студент розуміють сутність, змістові та технологічні особливості процесу, починаючи від філософсько-методологічного потрактування головних механізмів і теоретико-методологічних передумов процесу, завершуючи здатністю до їх практичної імплементації та визначення ефективності в комплексі найбільш значущих складових за допомогою адекватного діагностичного інструментарію.

Ця логіка відображена в змістовій структуризації монографії, яка найбільшою мірою стосується теоретико-методологічного рівня дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя з урахуванням методичних і практичних аспектів як ілюстрації варіантів реалізації цього процесу у практиці професійної підготовки сучасного вчителя в цілому та під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу зокрема.

Таким чином, методологія дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя стосується визначення й обґрунтування її головних засадничих положень, які, у тому числі, досліджуються й через історико-методологічний ракурс сприйняття проблеми, вивчення понятійно-категорійного поля, що закономірно є підґрунтям для представлення авторського сутнісного розуміння поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя», а також формування соціальної рефлексії майбутніх учителів як дидактичного феномену. Як результат методологічного осмислення проблеми визначається компетентнісно орієнтована парадигма організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Теоретичні аспекти тлумачення дидактичної проблеми реалізуються через визначення понять «соціальна рефлексія», «соціально-рефлексійна компетентність», а також з'ясування системи взаємозалежностей і механізмів інтеграції розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя та його ключових

компетентностей. Проблема конкретизується через аналіз освітньої діяльності сучасного педагогічного закладу вищої освіти (ЗВО) з позиції наявності умов для ефективного розвитку соціально-рефлексійної компетентності та виявлення потенційних можливостей системи, зокрема вивчення гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутніх учителів. Загальне теоретичне підґрунтя висвітлення проблеми дає змогу довести слушність авторського підходу до визначення змісту, сутності, структури соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Процесуально головні алгоритми об'єктивуються в дидактичній моделі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, розробленій на основі врахування провідних стратегій навчання XXI століття в освітньому процесі педагогічних університетів. Фундаційною основою розробки моделі слугує визначений комплекс дидактичних умов, сформованих на засадах реалізації положень таксономічного підходу, провідною передумовою яких є забезпечення ефективного формування суб'єктної позиції студента як майбутнього педагога.

Процесуально-технологічні особливості формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя більшою мірою стосуються форм, методів, прийомів, засобів і технологій організації навчальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі визначеного провідного парадигмального вектора концептуального проектування навчального процесу. Одночасно акцентується увага на інноваційних, інтерактивних, інформаційних технологіях, системотвірною ознакою котрих є активізація суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у структурі навчального процесу, ефективність реалізації яких потребує створення адекватного інформаційним технологіям (ІТ) соціодидактичного середовища у педагогічному університеті. Доводиться ефективність групових форм навчання у формуванні соціальної рефлексії майбутнього вчителя, одночасно з'ясовуючи сутність міжособистісної взаємодії, співпраці, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, котрі забезпечують компетентнісну основу, особистісну орієнтованість цих форм навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО.

Найвищий рівень конкретизації й об'єктивації варіантів практичної реалізації теоретико-методологічних основ формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя досягається на прикладі застосування методу написання есе на соціально значущу тематику, який отримав дидактико-методичне обґрунтування доцільності його використання, а також змістово-методичний супровід його системної та поетапної реалізації у процесі професійного навчання. Запропонований діагностувальний інструментарій дає змогу відстежувати ефективність процесу.

Правомірність запропонованої системи формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у комплексі інтегрального розуміння теоретико-методологічного та змістово-технологічного контекстів доведено експериментально, вона також може бути адаптована до розв'язання інших суміжних проблем професійної освіти студента в межах заданої цільової спрямованості підготовки сучасного високваліфікованого вчителя.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

1.1. Засадничі положення методології дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів

Прагнення глибоко вивчати проблему модернізації вищої школи загалом та вищої педагогічної школи зокрема відображається в дослідженні наявних суперечностей у сучасному українському суспільстві, котрі так чи інакше торкаються всіх споживачів освітніх послуг, а також представників наукової спільноти. Дуже часто кризові явища в системі вищої освіти дослідники прямо чи опосередковано пов'язують із відсутністю компетентних фахівців, які опанували належну систему професійно-ціннісних смислів-орієнтацій та здатні реалізувати свій фаховий й особистісний потенціал у царині освіти. Саме тому актуалізується проблема підготовки висококваліфікованих майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти. Іншою важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, здатну виконувати свої функціональні обов'язки не лише як педагога-предметника, але водночас здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, що відбуваються в Україні та світі. Отже, власне цим пояснюється потреба у формуванні соціальної рефлексії студента педагогічного ЗВО, що й постає ще однією передумовою звернення до дослідження професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, яка би визначала його здатність і готовність розв'язувати розмаїття комплексних і суперечливих соціально забарвлених ситуацій.

Засадничі теоретичні основи дослідження представлено в наукових працях, у яких висвітлюються дотичні до виучуваної проблеми положення і в яких розкрито:

- питання філософії освіти (В. Андрющенко [11,12,13], С. Гессен [150,151], І. Зязюн [236-238], Б. Кедров [253], В. Кремень [334-341], В. Лутай [385], І. Прокопенко [588; 589]);
- методології вивчення педагогічних явищ і процесів та їх моделювання (Б. Глинський [153; 154], І. Зязюн [236-238], Ю. Конаржевський [314], В. Краєвський [330-333], Н. Кузьміна [347-350], В. Лозова [370]);
- теорії розвитку особистості (А. Адлер [4], К. Абульханова-Славська [2], А. Бандура [53], Л. Божович [82-84], Л. Виготський [133; 134], В. Дружинін [200-201], Д. Ельконін [781-784], М. Каган [243; 244], Г. Костюк [325; 326], О. Леонтьєв [371; 372], С. Максименко [392; 393], А. Маслоу [459-461], С. Рубінштейн [640-642], К. Роджерс [633; 634]);

- теорії діяльності (Б. Ананьєв [9; 10], П. Гальперін [142-144], В. Давидов [177-179], І. Зимня [228-232], Л. Коган [299; 300], О. Леонтьєв [371; 372], В. Ляудіс [387], В. Семиченко [659; 660], Н. Талізїна [696; 697]);
- концепції соціалізації особистості та чинників, що вирішально впливають на цей процес (Р. Бернс [63], І. Бех [66; 67], Є. Бондаревська [95; 96], І. Зязюн [236-238], А. Линда [386], А. Мудрік [479], В. Сухомлинський [691, 692], О. Сухомлинська [689; 690], В. Чайка [762], І. Якіманська [790]);
- специфіки організації освітнього (навчально-виховного) процесу закладу вищої освіти (А. Алексюк [78], С. Архангельський [37], Н. Бібік [71; 73], Я. Боллобаш [88], О. Дубасенюк [202], В. Євдокимов [208], В. Кремень [334-341], О. Молібог [473], Н. Нічкало [488-508]);
- закономірності професійного становлення особистості (Ф. Гоноболін [160], Н. Кузьміна [347-350], З. Курлянд [358], А. Маркова [451-453], О. Молібог [473], Н. Нічкало [488-508], В. Сластьонін [669-672]).

Стратегічним завданням є висвітлення основних положень дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на теоретико-методологічному рівні задля подальшого свідомо-грунтовного, спочатку гіпотетично-прогностичного, а надалі практично-імплементативного представлення, всебічного опису провідного дидактичного феномену соціальної рефлексії майбутніх учителів через висвітлення змісту, сутності, структурної та функціональної будови інтегрально-функціональної моделі формування вказаної рефлексії у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на засадах створення комплексу відповідних дидактичних умов. Останні мають бути запропоновані як таксономічна єдність, ієрархізована на трьох рівнях:

- провідна дидактична умова;
- сукупність супідрядних дидактичних умов;
- конкретизовані умови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов.

Необхідність запровадження нових стандартів, які б чітко висвітлювали компетенційно-компетентнісні вимоги до рівня педагогічної освіти, зумовлює прагнення розробляти їх з урахуванням загальноєвропейських вимог, серед яких провідне місце належить інтенсифікації професійно-практичної складової фахової підготовки майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації освітньої галузі.

Доцільно також звернуту належну увагу на те, що українська освітня система в умовах реалізації інтенсивних євроінтеграційних процесів перетворюється на справді відкриту щодо зовнішніх впливів, котрі спонукають студентів, майбутніх фахівців, до свідомого професійно-педагогічного самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації як гарантії майбутньої конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Разом із тим академічна мобільність й мобільність, автономність, незалежність, активність, самостійність, предметно-спеціальна обізнаність і, як результат, компетентність сучасного студента набувають статусу базових, провідних характеристик, котрі вирішально-інфлуенційно впливають на успішність майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід (Н. Арістова [18-34], Н. Бібік [71-73], В. Байденко [47], В. Болотов [87], В. Бондар [90-93], М. Євтух [210], І. Зимня [228-232], В. Красевський [330-333], В. Ковальчук [268-297], О. Ляшенко [390], І. Малафік [395-397], О. Малихін [400-447], А. Маркова [451-453], Н. Нічкало [488-508], О. Овчарук [512-513], І. Осадченко [542], О. Пометун [572-575], Дж. Равен [597], О. Савченко [646-648], В. Серіков [662; 663], О. Топузov [703-720], А. Хуторської [755-758] та ін.) в українському освітньому просторі нині відіграє роль універсальної методологічної парадигми: змінюються засадничі основи та принципи фахової підготовки спеціаліста, вища освіта трансформується зі знаннево орієнтованої, якою вона була ще з часів появи перших європейських університетів, на практико-орієнтовану. Увага вчених до проблем формування й розвитку компетентностей пов'язана насамперед із якісними змінами, широкомасштабними технологічними інноваціями, що відбуваються в суспільстві, економіці, промисловості. Якщо кілька десятиліть тому людина мала можливість використовувати певний набір знань, умінь, навичок протягом доволі тривалого періоду майже без змін, то бурхливий науковий розвиток, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності, міграційні процеси вимагають формування в студента педагогічного ЗВО не лише набору знань, що утворюють фахову основу спеціальності, а й професійно значущих якостей і здатностей особистості.

Тому в останні десятиліття у полі зору науковців – проблеми формування широкого спектра компетентностей майбутніх спеціалістів: уважаються ґрунтовно дослідженими питання формування професійної компетентності (Н. Арістова [18-34], М. Вачевський [113; 114], Н. Гончарова [165], Р. Гуріна [173], В. Дьомін [183], Д. Демченко [184; 185], А. Дорофеев [197], С. Дружилов [198; 199], В. Желанова [214], О. Железняк [215; 216], В. Ковальчук [268-297], О. Малихін [400-447], О. Пахомова [547], О. Топузov [703-720]), комунікативної, мовної, мовно-мовленнєвої, читацької компетентностей індивіда (Н. Гез [146; 147], Л. Демчук [186], Н. Євтушенко [211], Ю. Ємельянов [205; 206], І. Зимня [228-232], С. Козак [404], І. Кожем'якіна [302; 303], Н. Комісарова [308], І. Мегалова [464], М. Орап [539], В. Охотнікова [546], Л. Петровська [557]). Способи й засоби реалізації компетентнісного підходу в умовах фахової підготовки майбутніх спеціалістів висвітлено у працях О. Железняк [215; 216], І. Родигіної [635], О. Семеног [656; 657]; спільні засади компетентнісного й контекстного підходів визначають А. Вербицький [115-118], В. Желанова [214].

О. Малихін зазначає, що в суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дає змогу: перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш доскональній формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників ЗВО та їхньої здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати тісніше мету

освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [418].

Ю. Зіньковський наголошує, що вітчизняна вища освіта втратила авторитет соціального інституту – тобто освіти, яка базується на оволодінні адекватними сучасності елементами світової та національної культур, рисами прогресивності, духовності, моральності, демократизму й гуманізму [234]. На нашу думку, мета професійної освіти – підготовка випускника ЗВО з гармонійно розвиненими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними якостями та глибокою професійною підготовкою – може бути досягнута на ґрунті формування соціальної та рефлексійної компетентностей майбутнього спеціаліста.

У контексті зазначеного звертаємося до наукових досліджень, що унаочнюють коло проблем, пов'язаних із формуванням визначених компетентностей студентів в умовах педагогічного ЗВО.

В освітньо-філософській площині ціннісні пріоритети фахової підготовки майбутніх спеціалістів досліджено у працях Л. Буєвої [106], Б. Гершунського [149], С. Гессена [150; 151], О. Жорнвої [220], Ю. Зіньковського [234; 235], І. Зяюна [236–238], К. Корсака [322], М. Кагана [243; 244], В. Лугового [380; 381], В. Лозової [376], В. Шадрікова [765].

Специфіку організації та здійснення навчального процесу у вищій школі висвітлено в науковому доробку А. Алексюка [7; 8], Л. Артемової [36], С. Архангельського [37], Я. Болюбаша [88], В. Бондаря [90–94], Н. Бордовської [97], В. Буряка [107], С. Вишнякової [125; 126], С. Вітвіцької [126], В. Євдокімова [208], М. Євтуха [210], Н. Кузьміної [347–351], З. Курлянд [358], М. Полякова [571], І. Прокопенка [588; 589], В. Чайки [762], М. Фіцули [743].

Історичний розвиток вищої освіти та навчально-виховних парадигм вищої школи аналізується в роботах І. Беха [66; 67], Н. Карлова [249], Г. Корнетова [321], Т. Ромм [639].

Напрямок здійснюваної дослідної діяльності спонукає звернути ретельну увагу на дисертаційні праці, в яких аналізується феномен соціокультурної та міжкультурної компетентностей (С. Бахтеєва [56; 57], М. Боліна [86], А. Гусева [175], Н. Кормягіна [319], Т. Овсяннікова [510], С. Рачева [601], О. Усик [730] та ін.).

Варто також зважати на психологічні дослідження, які містять практичні поради з організації та здійснення освітнього процесу в умовах вищої школи, – праці О. Анісімової [15], А. Брушлинського [103; 104], В. Вілюнас [123], Е. Зеєра [227], Р. Немова [483], Л. Подоляк [569] та ін.

Перелічені наукові роботи дають змогу конкретизувати простір дослідних зусиль і визначити, що сприятлива основа для формування соціальної рефлексії сучасних студентів – майбутніх учителів – створюється у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Академік Н. Бібік провадить рефлексійний аналіз практики запровадження ідей компетентнісного підходу в український освітній простір. На її думку, оскільки основа унікальності глобальної освіти – у її змісті, у відборі галузей людського досвіду, найхарактерніших для нашої дійсності з її плюралізмом,

усезагальною залежністю та постійними перетвореннями, то корективи у змісті освіти через запровадження компетентнісного підходу мають ґрунтуватися або принаймні враховувати принцип глобально орієнтованої освіти. Вона пояснює це тим, що компетентності мають охоплювати такі якості особистості, що дають змогу інтегруватися в широкий світовий соціокультурний контекст [71].

Аналіз практичної роботи ЗВО й узагальнення власного досвіду викладання уможливають виявлення суперечностей, що певним чином можуть бути усунені за результатами проектного наукового вивчення досліджуваної проблеми:

- між потребою ліквідації сталих стереотипів щодо змісту й сутності фахової підготовки студентів педагогічних ЗВО та лакуною у використанні нових показників якості цієї підготовки;
- між об'єктивним процесом залучення української освітньої системи до загальноєвропейських стандартів і норм ведення навчальної діяльності в ЗВО з переважанням різноманітних форм і видів студентської соціальної роботи та традиційною організацією навчальної діяльності з масовим застосуванням відокремлених від соціальних проблем навчальних ситуацій у вітчизняному освітньому просторі;
- між об'єктивною вимогою формування студента – носія різноманітних компетентностей, чільне місце серед яких посідають соціальна та рефлексійна компетентності (можуть бути представлені як інтегральна соціально-рефлексійна компетентність) – і домінантним орієнтиром вищої педагогічної школи на абстрактного середнього студента, стихійно сформульованими підходами до формування студентських компетентностей і їхніх компонент.

Об'єктом дослідження постає процес навчання гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі.

Предметом дослідження є: зміст, форми, методи, прийоми й засоби формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Стратегічною метою є прагнення на підставі теоретичного, комплексного, цілісного, порівняльного та системного аналізу сучасних дидактичних моделей навчання обґрунтувати теоретико-методологічні засади та визначити сутність проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін, експериментально довести доцільність розроблення відповідної структурно-функціональної дидактичної моделі та технології її впровадження в освітній процес вищої педагогічної школи.

Сформульована мета зумовлює окреслення кола завдань для виконання дослідження:

- на підставі аналізу філософської, психологічної, педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури з'ясувати стан розробленості проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін і розкрити теоретико-методологічні засади її дослідження;
- визначити системно-синергетичне розуміння феномену «соціальна

рефлексія вчителя» і теоретично обґрунтувати необхідність уточнення сутності відповідного поняття та конкретизувати його психолого-педагогічний зміст;

- розробити інтегрально-комплікативну структуру соціальної рефлексії вчителя;
- дослідити психолого-педагогічні чинники та механізми дидактичного впливу на ефективність формування досліджуваного феномену та виявити й дефініціювати таксономічну єдність дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутніх учителів як фундаційну основу розроблення відповідної інтегрально-функціональної моделі;
- змоделювати концептуально об'єднану дидактичну систему формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на засадах інтеріоризації соціокультурного та предметно-фахового знання;
- уточнити критеріальну базу оцінки ефективності реалізації технології впровадження розробленої моделі в освітній процес вищої педагогічної школи;
- теоретично узагальнити, експериментально перевірити доцільність створення дидактичних умов та імплементації обґрунтованої моделі через реалізацію технології її впровадження.

Концепція дослідження полягає в розкритті сутності системно-синергетичного розуміння феномену соціальної рефлексії майбутнього вчителя на ґрунті усвідомлення, активації, стимулювання та формування психічних процесів, пов'язаних із реалізацією процесів самоактуалізації; самоуправління; самовдосконалення та самореалізації в соціокультурному середовищі вищої педагогічної школи, а також вияву соціосуб'єктних якостей структури особистості студента, що мають визначати ефективність засвоєння ним інтеріоризованих знань і способів їх здобуття на соціокультурному, професійно-педагогічному та предметно-фаховому рівнях, і тим самим обумовлювати зміст й етапи реалізації соціокультурних, психолого-педагогічних та дидактико-методичних впливів, котрі у своїй сукупності утворюють цілісну дидактичну систему, яка імплементується в освітній процес педагогічного ЗВО як результат моделювання та технологізації процесу впровадження.

Загальна гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що теоретико-методологічне обґрунтування доцільності розроблення й упровадження в освітній процес вищої педагогічної школи інтегральної структурно-функціональної дидактичної моделі формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на засадах компетентнісного підходу забезпечить суттєве підвищення ефективності формування їхніх суб'єктних якостей, пов'язаних із реалізацією процесів самоактуалізації; самоуправління; самовдосконалення та самореалізації в соціокультурному середовищі вищої педагогічної школи, а також вияву соціосуб'єктних якостей структури особистості студента та позитивну динаміку рівня розвитку в студентів психолого-педагогічної, фахово-предметної, методологічної, методичної та самоосвітньої компетентностей як таких, що є безпосередньо взаємовпли-

вовими щодо рівня сформованості соціальної рефлексії у структурі компетентності вищого ієрархічного порядку – професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Методологічну основу дослідження становлять: загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психолого-дидактичних фактів, явищ, процесів, що відображає їх взаємозв'язок, взаємозумовленість і взаємозалежність; сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання, проектування та моделювання процесів і явищ в освіті, засвоєння знань у процесі діяльності й інтерактивного спілкування; ідеї соціальної, педагогічної та психологічної наук про сутність особистості та пріоритетність її вияву як компонент соціоактивності, самостійності, незалежності й автономності, що відображаються в реалізації процесів самоактуалізації, самоуправління, самовдосконалення, самореалізації на засадах їх соціозначущої рефлексійної інтеграції; педагогічні концепції дослідного, розвивального, проблемного, особистісно орієнтованого, комбінованого, інтегрованого, контекстного та ситуаційно зумовленого навчання за свідомого вияву соціальної і рефлексійної позицій; гносеологія, сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання та моделювання процесів і явищ в освіті, засвоєння гуманітарних знань у комунікативній соціально значущій діяльності; ідеї педагогічної та психологічної наук про сутність особистості; концепція особистісно орієнтованого навчання; історичний і системно-комплексний принципи науково-педагогічного пошуку; історико-педагогічний і системно-синергетичний принципи наукового пошуку у площині дидактики вищої школи, провідні дидактичні принципи: культуровідповідності, природовідповідності, наступності, суб'єктності, самостійності, автономності, соціальної, практичної і професійної спрямованості, зв'язку з життям на засадах свідомої рефлексії.

Вихідні положення дослідження ґрунтуються на Законах України «Про освіту» [584], «Про вищу освіту» [582], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [482], Концепції розвитку освіти до 2025 року.

Методи дослідження, котрі активно застосовувалися у процесі здійсненого дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: *теоретичні* (системний аналіз об'єкта та предмета дослідження: поєднання історичного й логічного методів у дослідженні; виокремлення підсистем складних об'єктів і їх системний аналіз, цілісні, інтегральні підходи до дослідження педагогічних явищ, моделювання з використанням компетентнісного, синергетичного, системного, ймовірнісного й діяльнісного підходів з метою розроблення теоретико-методологічних засад дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; *емпіричні* (діагностичні – бесіди, тести, анкети; обсерваційні – педагогічні спостереження: пряме й опосередковане; прогностичні – експертні оцінки; експериментальні – педагогічний експеримент – констатувальний, формувальний, контрольний етапи), які були застосовані для експериментального обґрунтування актуальності та доцільності обраної проблеми, перевірки висунутої гіпотези; *статистичні* (кількісне та якісне оброблення результатів дослідної роботи з метою отримання найдосто-

вірніших результатів щодо рівнів сформованості соціально рефлексійної компетентності студентів – майбутніх учителів, як функціонального результату вияву соціальної рефлексії).

Аналіз основних положень проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх вчителів на теоретико-методологічному рівні доводить доцільність розуміння цього дидактичного феномену як здатності й готовності розв'язувати розмаїття комплексних і суперечливих соціально забарвлених ситуацій у майбутній професії на максимально узагальнювальному рівні.

Узагальнення наявного наукового досвіду вивчення досліджуваної проблеми на різних рівнях методології дає змогу конкретизувати простір авторських дослідницьких зусиль і визначити, що сприятлива компетентнісна основа для формування соціальної рефлексії сучасних студентів – майбутніх учителів – може бути створеною саме у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

1.2. Історико-методологічний вимір проблеми формування соціальної рефлексії особистості

Проблема рефлексії вивчається в різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. У філософії «рефлексія» – це форма певної теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на обмірковування своїх особистих дій і їхніх законів, діяльність самопізнання, котра розкриває специфіку духовного світу людини. Проблема рефлексії у філософії найінтенсивніше розроблялась за трьома напрямками: під час вивчення теоретичного мислення, процесів комунікації, що пов'язані з необхідністю розуміння та координації дій учасників цих процесів, під час вивчення самосвідомості [735].

Одне з перших визначень рефлексії бачимо у працях видатного англійського філософа та педагога Дж. Локка [377; 806]. Саме англійський мислитель визначив, що істотними є два шляхи пізнання: зовнішній (сенсорний) і внутрішній (рефлексійний). До першого належать впливи зовнішнього світу, а до другого – процеси самоспостереження, за якого рефлексія є джерелом окремого знання, спостереження, спрямовується на внутрішні дії свідомості. Відповідно до поглядів Дж. Локка, рефлексія – це спостереження, яке розум людини здійснює щодо власної діяльності та способів її вияву, унаслідок чого в людини виникають ідеї цієї діяльності, показово в цьому сенсі є праця Дж. Локка «Досвід про людське розуміння» [806].

У психології процес рефлексії досліджують під час розроблення методологічних питань вивчення рефлексії, коли остання розглядається як категорія самосвідомості, обґрунтовується її зв'язок із діяльністю та пропонується схема рефлексійної діяльності (О. Анісімов [15], К. Вазіна [108], Г. Щедровицький [776]); у ході експериментального вивчення рефлексії в межах дослідження теоретичного мислення (Л. Виготський [133–136], В. Давидов [177–179], А. Зак [223], А. Маркова [451–453], С. Рубінштейн [640–642] та ін.). Саме у психологічних дослідженнях «рефлексія» розуміється як фундаментальна здатність свідомої істоти перебувати у відношенні до особистої свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності (С. Рубінштейн [640–642], Б. Ельконін [781–784]) [344].

Аналіз досліджень за названими напрямками сприяє усвідомленню специфіки поняття «рефлексія» у площині педагогічного знання: рефлексія – мисленево-діяльнісний чи чуттєво-усвідомлювальний процес самосвідомості суб'єктом своєї діяльності.

У педагогічній площині рефлексія досліджувалась К. Вербовою [119], І. Казімірською [245], С. Кондратьєвою [315], В. Кривошеєвим [342], Ю. Кулюткіним [353], Л. Пермінім [554], Є. Петрушихіною [559], В. Сластьоніним [669–672] та ін. Висновок, що випливає з досліджень перелічених авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті «суб'єкт-суб'єктної парадигми» (А. Бодальов [78–81], Г. Ковальов [266] та ін.), результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексійним процесам [330–333].

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська зазначають, що рефлексія – це не просто знання й розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє індивіда, котрий рефлексує. Лише на основі взаємодії з іншими за наявності прагнення індивіда зрозуміти думки й дії іншого й оцінювання себе очима цього іншого він виявляється здатним рефлексійно поставитися й до самого себе. Разом із тим М. Д'яченко та Л. Кандибович розглядають поняття «рефлексія вчителя» як процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, міркування про самого себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють учні, колеги, інші люди довкола [204, с. 232].

А. Бізяєва розкриває ознаки педагогічної рефлексії, до яких відносить глибину, проблемність і критичність мислення; відкритість і готовність до діалогу, толерантність, чутливість до інших; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях; включеність у діяльність; прийняття відповідальності за вибір рішення [69].

Узагальнення наведених положень надає достатні та певним чином верифіковані підстави стверджувати, що в науково-педагогічних працях рефлексія особистості майбутнього вчителя описується як:

- процес подвоєного дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей один одного;
- не лише знання й розуміння людиною самої себе, а й з'ясування особистістю того, як інші сприймають її індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення;
- осмислення, оцінка та перетворення особистого досвіду в контексті цілісної життєдіяльності, набуття якомога адекватніших знань про свою майбутню професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак, як побудову нового образу самого себе як професіонала.

Одним із пріоритетних стратегічних завдань, які постають перед сучасною педагогічною освітою, є розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, здатного не лише реалізовувати відомі педагогічні й соціальні технології, а й виходити за межі нормативної діяльності, підходити нестандартно,

гнучко до виконання професійних завдань, розробляти й упроваджувати педагогічні інновації. Головною умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно, яка має сформуватися в молоді під час навчання [420].

А. Хуторської вважає, що компетентність означає набуття, володіння людиною відповідною компетенцією, яке передбачає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності. А компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, а також необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них [756].

Загалом компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності/результативності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань/проблем. Не слід протиставляти компетентність знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, уміння, навички, воно містить їх у собі [240, с. 16].

Поняття «професійна компетентність» у сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму, що поєднує особистісно-діяльнісні структури. Структура та зміст професійної компетентності багато в чому визначається специфікою професійної діяльності, яка виконується, та належністю до певних типів професій [600, с. 177].

О. Малихін [420] зазначає, що освітній процес у педагогічному ЗВО також відрізняється від відповідних процесів в інших ЗВО. Насамперед це зумовлено тим, що особистість студента саме педагогічного ЗВО – це особистість майбутнього вчителя, людини, котра протягом усієї подальшої професійної діяльності матиме безпосередній зв'язок зі сферою освіти, власне навчальним процесом, буде самостійно й безперервно поповнювати власний багаж знань і спонукатиме до подібної активної діяльності своїх учнів.

Визначені положення доводять доцільність:

- звернення до особистості студента як суб'єкта організації соціально значущої рефлексійної діяльності в умовах педагогічного ЗВО;
- визначення й формулювання якостей особистості студента – майбутнього вчителя, які мають бути йому притаманні як особистості соціуму;
- вимог, котрі висувуються до студентів, задля ефективної організації та ведення соціально-рефлексійної діяльності.

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виокремлює чотири блоки:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції, установки вчителя, які від нього вимагає професія;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й вміннями.

Пізніше А. Маркова вже вирізняє спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види професійної компетентності [451, с. 34-35].

А. Деркач і В. Зазикін у структурі професійної компетентності виокремлюють певну сукупність змістових характеристик:

- гностична, або когнітивна, що у підготовці сучасного вчителя відображає наявність необхідних професійних знань, обсяг і рівень яких є головною характеристикою компетентності;
- регулятивна, яка дає змогу застосовувати наявні професійні знання для розв'язання професійних завдань, до неї входять проєктувальна й конструктивна складові, що виявляються в умінні прогнозувати й ухвалювати ефективні рішення;
- статусна для рефлексії – дає право за рахунок визнання авторитетності діяти належним чином;
- нормативна – розкриває коло повноважень, сферу професійного застосування;
- комунікативна – оскільки поповнення знань або практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування або взаємодій [190, с. 40].

Рефлексійна компетентність, за визначенням С. Степанова, є професійною якістю особистості, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексійні процеси, реалізацію рефлексійної здібності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє активації творчого підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [683]. Сутність рефлексійної компетентності суб'єкта визначається як «володіння тими чи іншими знаннями й уміннями, адекватними діяльності, яка здійснюється» [683, с. 267].

Структурно-змістовий аналіз рефлексійної компетентності, проведений на основі робіт О. Анісімова [15], В. Метасвої [465], І. Семенова [655], С. Степанова [683], А. Хуторського [755–758] та ін., дає змогу виділити певні, на наше переконання, необхідні й достатні теоретичні передумови проєктування рефлексійної компетентності як обов'язкової ознаки сформованості соціальної рефлексії. Спробуємо їх узагальнити.

1. Рефлексійна компетентність є метакомпетентністю [465], що виступає одним із ключових чинників особистісного та професійного розвитку в різних сферах людської діяльності. Її метакомпетентнісний характер втілюється в тому, що рефлексійна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а тому її розвиток відіграє важливу роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності.

2. Під рефлексійною компетентністю особистості слід розуміти засвоєну суб'єктом як результат набутого досвіду рефлексійної діяльності – сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію. Рефлексійна компетентність обумовлена набутим суб'єктом досвідом рефлексійної діяльності.

3. Визначення рефлексійної компетентності особистості видається можливим за виявлення здатності суб'єкта до рефлексійних дій. У цьому контексті під здатністю до рефлексійних дій (здатність до рефлексії) розуміємо інтегральну характеристику, яка відображає певний рівень сформованості в суб'єкта сукупності основних компонент рефлексійної компетентності:

- ціннісно-сміслових орієнтацій у сфері самовизначення особистості;
- знань рефлектуючого суб'єкта про себе як особистість, що розвивається, про рефлексію як психологічний процес, про предмет рефлексії;
- умінь і навичок рефлексійної діяльності.

4. Спираючись на головні положення, представлені в дослідженні С. Степанова [683], зміст рефлексійної компетентності розкриваємо в комплексі рефлексійно-особистісних, рефлексійно-інтелектуальних, рефлексійно-кооперативних і рефлексійно-комунікативних компетенцій:

- рефлексійно-особистісні компетенції орієнтують рефлектуючого суб'єкта на постійний особистісний саморозвиток;
- рефлексійно-інтелектуальні компетенції пов'язані із саморозвитком пізнавальних процесів й індивідуальної діяльності;
- рефлексійно-кооперативні компетенції забезпечують продуктивне партнерство у спільній діяльності;
- рефлексійно-комунікативні компетенції визначають ефективність міжособистісних і внутрішньоособистісних комунікацій.

5. У цілісній структурі рефлексійної компетентності названі компетенції постають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості й особливості процесу розвитку рефлексійної компетентності суб'єкта.

Педагогічна рефлексія, за визначенням А. Бізяєвої, становить «процес уявного (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, результатом якого є виникнення особистісно забарвленого осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення» [69, с. 62].

Є. Ковшов [298] присвячує проблемі філософської інтерпретації феномену соціальної рефлексії докторську дисертацію, запропонував таке визначення: соціальна рефлексія є способом усвідомлення дії міжособистісних (у тому числі міжгрупових) соціокультурних механізмів будь-якої доцільної діяльності. На відміну від пізнавальної, їй властиве домінування аксіологічного аспекту над гносеологічним, яке виражається в усвідомленні мотивів і цілей суб'єктами соціальної діяльності. У процесі аналізу сутності соціальної рефлексії потрібно враховувати кілька суттєвих моментів.

По-перше, соціальна рефлексія має чітку спрямованість на систему соціальної взаємодії (як міжособистісної, так і міжгрупової).

По-друге, вона орієнтована на переважно ціннісно-цільовий аспект будь-якої діяльності, оскільки виявляє значення останньої для особистості й соціуму. Є. Ковшов також зазначає, що прагнення до гармонійного поєднання форм і функцій соціальної рефлексії у свідомості суб'єкта характеризує її універсальне зростаюче значення в реалізації закону зростання ролі культури в житті суспільства. «Головною ознакою, що відрізняє дію рефлексії у повсякденній та ідеологічній свідомості, виступає здоровий глузд, який, будучи інтегратором соціального досвіду, протистоїть впливу недостатньо обґрунтованих наукових, релігійних і філософських концепцій» [298]. Типи соціальної рефлексії обумовлені складною структурою свідомості й можуть бути систематизовані за такими критеріями:

- за характером відношення до змісту рефлексуючої свідомості: дескриптивна, що описує зміст свідомості, і прескриптивна, що має імперативний характер повинності, яка задає певні нормативні цілі;
- за спрямованістю на аналіз власного змісту соціальної системи або на визначення змісту й характеру відносин з іншими системами визначається внутрішня й зовнішня форми рефлексії; за спрямованістю на оцінку минулого (рефлексія розуміння) або на ідеальну побудову майбутнього стану системи (рефлексія проектування);
- за предметом аналізу компонентів структури діяльності: на функціональний, системний і процесуальний види рефлексії [298, с. 15–16].

Таким чином, на основі комплексного цілісного теоретичного аналізу досвіду вивчення актуальних проблем вищої педагогічної школи на етапі активного оновлення пріоритетних векторів її розвитку в межах реалізації компетентісно орієнтованої парадигми оновлення системи вищої освіти в Україні в цілому, доведено доцільність дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на теоретико-методологічному рівні, а саме з урахуванням таких положень:

- рефлексійна компетентність є метакомпетентністю;
- рефлексійна компетентність зумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексійної діяльності;
- визначення рефлексійної компетентності особистості можливе за виявлення здатності суб'єкта до рефлексійних дій.

Соціальну компетентність індивіда (школяра, студента) досліджували науковці С. Бахтеєва [56; 57], А. Гусєва [175], Н. Кодінцева [301], Н. Кормягіна [319] та ін. Їхні роботи присвячено різним аспектам формування соціальної компетентності тих, хто навчається.

Спробуємо на узагальнювальному рівні описати результати дослідження генези становлення й розвитку проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя як компоненти нижчого ієрархічного порядку в інтегральній єдності з рефлексійною компетентністю відносно соціально-рефлексійної компетентності як ознаки або функціонального результату вияву соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

С. Бахтеєва [56; 57] та А. Гусєва [175] вважають, що соціальна компетентність є інтегральним особистісним утворенням, яке поєднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категорійні конкретні соціальні знання, що відіграють роль керівництва до діяльності, суб'єктну здатність до самовизначення та нормотворчості, особистісне вміння реалізовувати соціальні технології у провідних сферах людської діяльності.

Соціальну компетентність слід розуміти як здатність людини ефективно розв'язувати проблеми (індивідуальні та колективні) у процесі взаємодії із соціумом, що зумовлюється особистісними якостями та рівнем поінформованості. К. Абульханова-Славська [2], Е. Еріксон [785], О. Лебедев [364] називають чинники, які спонукали виникнення соціальної компетентності як педагогічного, дидактичного феномену:

- швидкість «застарівання» навчальної інформації ще до завершення процесу навчання майбутнього спеціаліста у вищій школі;
- чинники глобалізації, які вимагають від індивіда плідної продуктивної взаємодії з людьми різних соціокультурних уподобань, національностей, віросповідань, масовість освіти, потребу в здійсненні навчання протягом життя.

І. Зимня зазначає, що майже всі компетентності є соціальними в широкому розумінні, оскільки виробляються та формуються в соціумі. Вони відображаються як соціальні за змістом, виявляються в цьому соціумі [228, с. 11]. Подібної думки дотримуються й інші дослідники. А. Мазуренко наголошує, що багаторівневість і складність соціальних відносин людини вимагають від неї оволодіння широким спектром соціальних знань і здібностей, пов'язаних із її ставленням до навколишнього світу, суспільства, вузького кола [391, с. 86]. Водночас І. Зимня пропонує визначення поняття соціальної компетентності у вузькому розумінні, тобто саме ті, які більшою мірою характеризують взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими індивідами, а саме: компетентності, пов'язані з охороною здоров'я, громадянська, інформаційно-технологічна, спілкування та соціальної взаємодії [228, с. 12–13]. На думку І. Зимньої, компетентності, котрі стосуються власне взаємодії людини й соціальної сфери, складаються:

- із компетентності соціальної взаємодії: із суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю; конфлікти та їхнє розв'язання; співпраця, толерантність, повага та сприйняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
- із компетентностей у спілкуванні: усному, писемному; діалог, монолог, творення та сприйняття тексту, знання й додержання традицій, ритуалів, етики; крос-культурне спілкування; ділове листування, діловодство, бізнес-мова, іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

О. Колобова розглядає поняття соціальної компетентності як готовність особистості майбутнього спеціаліста до затребуваної та професійно компетентної дії (розв'язання соціально-професійних завдань) на основі вже наявних спеціальних умінь: цілепокладання, структурування, регулятивних і практичних. Вона аналізує вікову специфіку формування соціальної компетентності індивіда, зосереджуючи дослідницьку увагу на випускниках класичного університету [306].

М. Галагузова [138] та В. Бочаров [100] вважають, що соціальна компетентність як педагогічне та соціологічне явище перебуває у полі дослідження соціальної педагогіки, і визначають незалежно одне від одного безпосередній зв'язок соціальної компетентності з соціальною роботою, пропонуючи поняття «соціальна допомога».

На думку В. Бочарова [100], формувати соціальну компетентність педагога варто для формування особистості, адекватної вимогам сучасного суспільства.

С. Нікітіна [487] розуміє соціальну компетентність людини як формування соціальності як здатності людини до ефективної та результативної взаємодії з навколишнім світом.

Для А. Щукіна соціальна компетентність зводиться до здатності налагоджувати плідні комунікативні відносини з іншими суб'єктами й зумовлюється наявністю потреб, мотивів, певного ставлення до партнерів по комунікації, а також власної самооцінки [778, с. 316].

Соціальна компетентність вимагає від людини здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та керувати нею.

Н. Бібік та інші українські науковці акцентують увагу на визначальних для соціальної компетентності здатностях, наголошуючи на таких:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, і проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними стосунками з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти та стратегії індивідуальних і колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, уміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим [312, с. 85].

Н. Кормягіна, досліджуючи специфіку формування соціальної компетентності студентів економіко-управлінських спеціальностей, пише про те, що вона відіграє провідну роль там, де люди взаємодіють, співпрацюють одне з одним (у родині, школі, інституті, виробництві, суспільстві загалом). Вона вирішальною мірою визначає успіх праці керівника, педагога, людей, чия майбутню професію визначають як соціономну (власне таку, котра є спрямованою на спілкування та взаємодію з іншими). Вважається, що брак соціальної компетентності продукує педантизм, невміння володіти собою, завищені вимоги (до себе й оточення) тощо [319].

На діяльнісно-цільових аспектах соціальної компетентності роблять наголос Л. Крившенко [343] та Н. Вайндорф-Сисоева [109], вважаючи, що саме така компетентність втілюється у спрямовану практичну й інформаційну підтримку процесів творчого становлення індивідуальності в конкретному суспільстві, сприяє самоорганізації й самореалізації особистості в різних життєвих просторах її соціальної взаємодії.

С. Рачева стабільне функціонування суспільних інституцій, ефективний розвиток і вдосконалення всіх сфер людської діяльності пов'язує з цілеспрямованим формуванням соціальної компетентності молоді людини, убачаючи в ній інструментарій громадсько-соціального регулювання. Якщо молодим людям бракує соціальної компетентності, їм тяжко адаптуватися до соціального

оточення. Вони, вважає науковець, не можуть просто адекватно сприймати й оцінювати оточення, оскільки, з одного боку, потреба молоді в самовизначенні, прагнення до самоствердження, самовдосконалення стимулюються перетвореннями, що відбуваються в суспільстві, а з іншого – обмежуються відсутністю соціальної підтримки щодо визначення власного місця в системі соціально-професійних відносин [601, с. 5].

К. Кузьмін і Б. Сутирін, котрі досліджують історію соціальної роботи, визначають соціальну компетентність як комплексне явище, в якому органічно поєднуються знання людини, необхідні для розширення власного світобачення й для відповідних дій щодо зміни умов свого існування в соціумі та ін., способи реалізації набутих знань із надання допомоги іншим і засоби формування менталітету [345].

Вім Слот і Хан Спанярд у моделі соціальної компетентності показують низку зобов'язань до певної вікової групи. Основним параметром виміру є зобов'язання. Зобов'язання – це вимоги, котрі висуваються соціумом особистості. Компетентність є рівновагою між віковими завданнями та наявністю вмінь і навичок, необхідних для розв'язування сутнісно важливих проблем [675, с. 69]. Зобов'язання особистості для кожного вікового періоду, що означає необхідність диференційованого та гнучкого підходу до вивчення, формування та вимірювання соціальної компетентності особистості. Слід зазначити, що ця модель актуальна під час використання бланків опитування підлітків і їхніх батьків, для застосування візуальної психодіагностики стану сформованості рівня соціальної компетентності, але не дає змоги визначити рівень когнітивно-мотиваційної компоненти сформованості соціальної компетентності.

Соціальна компетентність – багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Особистість – істота суто соціальна, і формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, так і самопочуття й самоприйняття особистістю самої себе в мінливому соціумі. У такому разі соціальна компетентність передбачає як достатній рівень умінь будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, аби не вступати в суперечність із вимогами суспільства. Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, умінь обстояти власну думку, протидіяти небажаному впливу, так і толерантності, й умінь пристосовуватися, і, більше того, ефективно діяти в мінливих соціальних умовах. Соціальна компетентність вимагає як доволі високого рівня оптимізму, що породжує віру в успіх, здавалося б, безнадійної справи, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує усунути прогалини в знаннях і вміннях, що гальмують справу. Соціальна компетентність потребує як збереження пропріуму, так і вмінь не нехтувати, а поважати соціальні норми та права інших людей. Усе це вказує на ситуативний характер вияву соціальної компетентності. Таким чином, формування, становлення й розвиток соціальної компетентності – це процес розгортання життєвого потенціалу особистості.

Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової [593], відповідає за конструювання особистістю соціальних відносин усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді.

Соціальну компетентність умовно можна поділити на дві частини:

1) те, що усвідомлюється особистістю, прийнято нею як наслідок роздумів, розуміння, співвідношення;

2) те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів і прийнято як певне керівництво до дії [593, с. 40–41].

В основу терміна «компетентність» покладена вихідна основа *compete*, що означає «знати», «досягати», «уміти», «відповідати». Ці визначення, за С. Бахтеевою, відображають сутність соціальної компетентності в загальному вигляді:

- «знати» – знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують застосування знань і вмінь;
- «вміти» – не лише способи реалізації знань, а й уміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності;
- «досягати» – уміння здійснювати поставлені цілі в межах закону, моралі, культури;
- «відповідати» – діяльність і поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність втілюється в умінні особистості дотримуватися своїх обов'язків, прав, повноважень на відповідному соціальному та культурному рівнях [56, с. 18].

Певні дослідження у психолого-педагогічній площині актуалізують проблеми становлення професіоналізму особистості, її професійної (зокрема й педагогічної) майстерності, розвиток особистісних якостей у процесі освітньої діяльності та саморозвитку в умовах закладів вищої освіти й протягом усього життя. Усі ці проблеми синтезують у вичерпному понятті «метакомпетентність». У цьому контексті важливим є положення І. Зязюна про те, що в центрі уваги компетентнісного підходу – взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності. Вочевидь, «набір» компетентностей не є випадковим, він із належною повнотою й системністю має відображати всю сукупність завдань, необхідність розв'язання яких може поставати у професійній діяльності, має скеровувати до «метакомпетентності» як цілісної характеристики спеціаліста, котрий знається на необхідних можливостях розв'язання найрізноманітніших завдань професійної діяльності (у контексті проведеного дослідження професійно педагогічної діяльності) [237, с. 43–44].

Отже, метакомпетентність розуміємо як найвищий рівень досягнення професіоналізму фахівця (спеціаліста), що обґрунтовується:

- акмеологічними принципами (творчість як найважливіший спосіб досягнення професійної вершини, спрямованість власного потенціалу на вдосконалення соціуму тощо);

- синергетичним підходом (самоорганізація різних систем, формування професійних якостей у міждисциплінарному контексті, нелінійний підхід до засвоєння культурного досвіду соціуму, явище самотрансляції тощо);
- аксіологічною методологією (формування ціннісних орієнтацій, спектра світоглядних орієнтирів за урахування загальнолюдських моральних засад і позитивних етичних настанов сучасності);
- андрагогічний підхід (пояснює розвиток професійних якостей протягом життя, удосконалення власної професійності на всіх етапах життєдіяльності). З позицій компетентнісного підходу, його теоретичних засад дотичною є категорійна тотожність інших підходів, що дає змогу системно підійти до розуміння сутності понять професійної компетентності фахівців, професіоналізму особистості. У контексті виконуваного дослідження це професійно-педагогічна компетентність учителя, складовою якої є соціальна рефлексія. Показником вияву цього дидактичного феномену є сформованість соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності соціальної та рефлексійної компетентностей.

Таким чином, вивчення генези становлення й розвитку проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя доводить, що вона є компонентом нижчого ієрархічного порядку в інтегральній єдності з рефлексійною компетентністю щодо соціально-рефлексійної компетентності як ознаки вияву соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Соціальна компетентність тлумачиться як:

- інтегральне особистісне утворення, яке поєднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категорійні конкретні соціальні знання, що відіграють роль керівництва до діяльності (С. Бахтєєва [56; 57] та А. Гусєва [175]);
- готовність особистості майбутнього спеціаліста до затребуваної та професійно компетентної дії на підставі вже наявних спеціальних умінь (О. Колобова [306]);
- здатність налагоджувати плідні комунікативні відносини з іншими суб'єктами (А. Щукін [777–779]);
- комплексне явище, в якому органічно поєднуються знання людини, необхідні для розширення власного світобачення й відповідних дій щодо зміни умов свого існування в соціумі та ін., способи реалізації набутих знань із надання допомоги іншим, а також засоби формування менталітету (К. Кузьмін [345; 346]).

Важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, здатну не лише виконувати функціональні обов'язки як педагога-предметника, а й здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, що відбуваються в Україні та світі.

Поняття рефлексії вирізняється багатовіковою історією вивчення, а сьогодні межі цього поняття починають істотно розширюватися. Означена категорія традиційно досліджується у двох основних сферах – філософії та пси-

хології, а на межі ХХ–ХХІ ст. проникає й у педагогіку. Варто наголосити, що рефлексія має складну інтегративну структуру та зміст, тому її вивчення можливе на підставі сутності філософських, історичних, психологічних підходів за пріоритетної ролі педагогіки. Адже саме педагогіка акумулює всі аспекти рефлексії, які розглядаються кожною наукою окремо.

Українські педагоги та психологи (А. Арістова [18–34], Г. Балл [49–52], Н. Бібік [71–73], В. Бондар [90–94], І. Зязюн [236–238], В. Ковальчук [268–297], С. Максименко [292; 293], О. Малихін [400–447], М. Марусинець [455–458], В. Моляко [475–477], Н. Ничкало [488–508], Н. Пов'якель [567], О. Савченко [646–648], В. Семиченко [659; 660], Т. Титаренко [702], О. Топузов [703–720]) підкреслюють важливість рефлексії у професійній підготовці фахівця будь-якого профілю, актуалізують важливість її розвитку як якості особистості, мислення, умови, необхідної для її творчої самореалізації та досягнення високого рівня професійної майстерності.

Під професійною рефлексією у педагогіці Б. Вульф, В. Харькін розуміють співвіднесення себе, можливостей свого Я з тим, чого вимагає обрана (або та, що обирається) професія, у тому числі – з і уявленнями про неї [132, с. 9]. У межах професійної рефлексії педагога вирізняється педагогічна, ділова й авторефлексія [455, с. 51]. Професійна рефлексія передбачає й зумовлює:

- готовність діяти в ситуаціях із високим ступенем невизначеності;
- гнучкість у прийнятті рішень;
- прагнення до реалізації нововведень та інновацій;
- постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних способів розв'язування професійних завдань, здатність переосмислювати власний професійний та особистісний досвід [455, с. 130].

В. Сластьонін наголошує на тому, що рефлексія – не просто знання чи розуміння суб'єктом професійної діяльності та самого себе, але й з'ясування того, наскільки ті чи інші особи (діти, колеги, дорослі) знають і розуміють, того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [671]. О. Савченко, акцентуючи увагу на значущості рефлексії для педагогічної діяльності, пише про те, що поняття рефлексії означає здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати свої власні дії, вчинки та зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також із діями та вчинками інших людей [646].

У педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі рефлексії, наводяться її тлумачення, що окреслюють різні аспекти цього феномену:

- рефлексія розглядається у площині поняття «здібності» та характеризується як здатність подумки уявити собі картину ситуації та на цій підставі уточнити уявлення про себе, коригуючи власну поведінку й діяльність «очима інших», осмислюючи власні дії через сприйняття інших осіб, завдяки перцептивно-рефлексійним здібностям;
- рефлексія трактується як різновид педагогічної діяльності, відіграє головну роль у самоаналізі власної професійної активності;
- соціальна рефлексія ототожнюється із саморефлексією, водночас акцент робиться на механізмах саморозвитку особистості завдяки рефлекс-

сії як процесу розуміння особистісних смислів, дослідницького акту, вивчення себе як суб'єкта життєдіяльності, забезпечуючи творче мислення або стимулюючи моральне самовдосконалення особистості, розуміють рефлексію як сукупність ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки в цілому;

- рефлексія розглядається як інструментальний спосіб організації навчання.

Таким чином, наукова категорія «соціальна рефлексія» для педагогіки охоплює не лише уявлення людини про себе, свої дії, а й розуміння уявлень інших про себе, співвіднесення цих уявлень із соціальними цінностями.

Варто врахувати, що терміни «соціальна рефлексія педагога» та «педагогічна рефлексія», які вживаються у педагогіці, не є тотожними. Як зазначає А. Маркова [452], педагогічна рефлексія – це своєрідна здатність педагога подумки уявити собі сформовану картину ситуації та на цій основі уточнити уявлення про себе, це зверненість свідомості педагога на самого себе, урахування уявлень вихованця про те, як педагог розуміє діяльність дитини.

За твердженням М. Кагана [244], однією з головних ознак педагогічної рефлексії є спрямованість на систему діяльності, елементами якої є:

- суб'єкт діяльності, наділений активністю, яку спрямовує на об'єкти;
- об'єкт діяльності;
- сама активність, що втілюється у способі оволодіння об'єктом-суб'єктом.

Таким чином, педагогічна рефлексія – це специфічний вид діяльності педагога, що перебуває в основі його самовдосконалення через здатність до самоаналізу з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності та способів її оптимізації, усвідомлення себе її суб'єктом: особливостей, здібностей, того, як його сприймають учителі, батьки. З огляду на викладене, підсумуємо, що педагогічна рефлексія передбачає спрямованість досвіду на свою діяльність, діяльність колег, діяльність учнів, оскільки пов'язується з особливим змістом педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що рефлексійна компетентність складається з обізнаності щодо процесів актуалізації особистісних складових, реалізації рефлексійних здібностей в усвідомленні та подоланні стандартів мислення й формування нового інноваційного змісту. Ця важлива професійна якість особистості позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку. Роль рефлексійної компетентності у переосмисленні особистісного та професійного досвіду є надзвичайно цінною, вона сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток.

Отже, дослідження різних аспектів рефлексії дають змогу виокремити такий тип рефлексії, що сприймається й оцінюється як найважливіший механізм міжособистісного пізнання, розуміння та регуляції поведінки в ситуаціях міжособистісного й групового спілкування.

Рефлексія виявляється важливою у процесі інтерпретації ситуації взаємодії, відіграє велику роль у проектуванні й управлінні взаємодією. Рефлексія постає як уявлення людини про те, як її сприймають, оцінюють, розуміють інші люди, рефлексія розглядається як спосіб звернення до іншої свідомості, здатність реконструювати внутрішній світ іншої людини. Саме цим і пояснюється той

факт, що дидактичний феномен соціальної рефлексії розуміємо як спрямованість суб'єкта до відображення, усвідомлення і розуміння уявлень інших людей про нього та його діяльність; здатність сприймати чужі й транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. Соціальна рефлексія становить творчий процес, що відбувається з урахуванням характерних особливостей розвитку самосвідомості особистості.

Отже, соціальна рефлексія є значущим феноменом, що визначає рівень соціального розвитку майбутнього вчителя.

У соціальній психології під рефлексією розуміють усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню: рефлексія не лише знання та розуміння іншого, а й знання про те, як інший розуміє «рефлексуємого» індивіда [779, с. 270]. Це визначення перегукується з тлумаченнями рефлексії у педагогічній літературі, де рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів з'ясування того, як інші знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення» [551, с. 504]. Якщо змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії: предметно-рефлексійні відносини. У педагогічних працях описуються як мінімум шість позицій рефлексії:

- суб'єкт, яким він є в дійсності;
- суб'єкт, яким він бачить самого себе;
- суб'єкт, яким він бачиться іншим, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

Так, на думку Є. Рапацевича, це процес подвоєного дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого постає відтворення особливостей один одного [551]. Цікавою видається думка В. Сластьоніна, котрий пише про те, що рефлексія – це не лише знання й розуміння людиною самої себе, а й з'ясування особистістю того, як інші сприймають її індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [669].

Актуальним із позицій здійснюваного дослідження видається визначення професійної та професійно-педагогічної рефлексії:

- співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з уявленнями про неї;
- єдність людського (здатність до самонавчання, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) і професійного (тобто застосування цієї здатності до важких умов та обставин професійного життя).

Такі уявлення розвиваються й допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях (Дж. Дьюї [203]).

Процес пізнання педагогом тих, хто навчається, містить рефлексію, предметом якої є переосмислення, перевірка власних уявлень і думок про суб'єктів навчання, їхню поведінку, дії, учинки.

А. Щукін виокремлює кілька рівнів такого роду рефлексії:

- педагог орієнтується лише в основних аспектах своєї внутрішньої діяльності (рефлексія 1-го рангу);
- педагог орієнтується у внутрішній діяльності суб'єктів навчання(рефлексія 2-го рангу);
- педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі діяльність педагога (рефлексія 3-го рангу);
- педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі його, педагога, розуміння дій учня (рефлексія 4-го рангу) [778, с. 270].

Найбільших успіхів досягає у педагогічній діяльності той, хто досягає 3-го та 4-го рангів.

Коли йдеться про професійну рефлексію людини, котра працює у педагогічній сфері, науковці наголошують на її дієвій, стверджувально-суб'єктній природі [732]. У зв'язку з цим зміст, методи й форми підготовки педагога на етапі його навчання у вищій школі мають спрямовуватися на підвищення міри самостійності, довільності професійної поведінки та діяльності, у підсумку – становлення людини як суб'єкта професійної діяльності.

Г. Бізєва визначає ознаки педагогічної рефлексії, до яких відносить:

- глибину, проблемність і критичність мислення;
- відкритість і готовність до діалогу, толерантність, чутливість до інших;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем;
- варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях;
- включеність у діяльність;
- прийняття відповідальності за вибір рішення [69].

О. Кравців [329] висвітлює теоретико-методологічні підходи до дослідження професійної рефлексії та її структури, пропонує структурно-функціональну модель професійної рефлексії, а також окреслює структуру рефлексійного потенціалу, розкриває роль рефлексійних ситуацій у професійній діяльності й надає їхні якісні характеристики. Слушною є думка автора про те, що рефлексійні процеси реалізуються в кількох вимірах:

- поведінковому;
- афективному;
- когнітивному.

Так, поведінковий вимір характеризується відображенням і переосмисленням учинків суб'єкта з погляду як його самого, так і сприймання його іншими людьми.

В афективному аспекті суб'єкт не лише емоційно оцінює свою поведінку, а й прогнозує емоційне ставлення до нього інших.

Когнітивний вимір рефлексії втілюється у процесі опосередкованого розуміння самого себе, що ґрунтується на уявленні суб'єкта про те, як його розуміють інші, і спирається на осмислення, інтерпретацію, оцінку й узагальнення як змісту власних учинків, так і мотивів своєї поведінки. Автор підкреслює, що зазначені процеси є необхідною умовою розвитку професійної рефлексії [329].

О. Кравців також визначає професійну рефлексію викладача вищої школи як осмислення, оцінку й перетворення ним особистого досвіду професійної

діяльності в контексті цілісної життєдіяльності, набуття якомога адекватніших знань про свою професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак – як побудову нового образу самого себе як професіонала [329].

Професійна рефлексія, на переконання автора, є необхідною умовою адекватного оцінювання себе як суб'єкта діяльності та спілкування. Постійний перегляд власних дій, якостей, позицій, самооцінок, уміння враховувати позитивні й негативні реакції оточення на свою діяльність та об'єктивна їх інтерпретація, визначення причин труднощів допомагають педагогу ефективно керувати освітнім процесом й оптимізувати свої стосунки з іншими його суб'єктами. У структурі професійної рефлексії викладача О. Кравців виокремлює такі різновиди рефлексії:

- кооперативну;
- особистісну;
- інтелектуальну;
- комунікативну.

Таким чином, результатом кооперативної рефлексії є новоутворення у сфері свідомості та самосвідомості (уміння й навички взаємодії).

Особистісна рефлексія є внутрішнім психологічним чинником інтеграції людського *Я* та самореалізації творчої активності людини в ситуаціях самовизначення та вибору.

Інтелектуальна рефлексія виявляється у процесі дискурсивного розв'язування задач і пов'язана зі ставленням суб'єкта до того чи іншого змісту як сумнівного, незрозумілого та втілюється у вигляді «запитань» і «оцінок».

Комунікативна рефлексія розуміється як усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я очима інших»).

Запропоновано концептуальну модель професійної рефлексії викладача, зміст якої відображає стрижневі характеристики його діяльності такі структурні елементи:

- тип рефлексії (покладальну, порівняльну, визначальну, цілісну (синтезувальну));
- види професійної рефлексії (комунікативну, особистісну, інтелектуальну, кооперативну);
- операційний склад рефлексії – рефлексійні вміння, навички та дії [329].

І. Сара у своїх узагальненнях говорить про те, що кінець ХХ ст. характеризується появою досліджень, присвячених рефлексійному мисленню вчителів у процесі викладання, а власне проблема рефлексійного викладання має становити окремий аспект професійної підготовки педагога [650].

Розглянемо основні зарубіжні концепції рефлексійного викладання.

Ще в 1930-х роках Дж. Дьюї (J. Dewey) установив зв'язок між рефлексійним мисленням і процесом викладання. Він зазначає, що рефлексійне мислення є послідовністю думок, пов'язаних одна з одною, причому кожна нова думка ґрунтується на попередній. Учений назвав це явище послідовним активним підходом, який також пояснює становлення світогляду, вірувань, різних форм знань, пов'язаних із мисленням і процесом умовиводу. За Дж. Дьюї, потреба в

рефлексії виникає у практичних ситуаціях, які призводять особистість до внутрішнього конфлікту, викликаючи в неї сумніви, невпевненість, розгубленість, ставлять перед дилемою або перед іншими інтелектуальними труднощами, які потребують розмірковувань для їх осмислення. Рефлексійні процеси, згідно з баченням Дж. Дьюї, є найважливішою частиною педагогічної діяльності як у викладанні, так й у вихованні. Рефлексійні процеси перетворюють викладання на продуману когнітивну діяльність, яка запобігає рутині, імпульсивності та механічним діям, котрі не збігаються з метою навчально-виховної (освітньої) діяльності. Дж. Дьюї зазначає, що рефлексійне мислення зумовлює розгортання процесу через проходження трьох етапів, а саме:

- формулювання проблеми або дилеми;
- постановка мети й аналіз засобів її досягнення;
- узагальнення для нових ситуацій [799].

Д. Шон (D. Schon) звертає увагу на рефлексію у процесі викладання й у зв'язку з цим визначає два типи рефлексії:

- у процесі діяльності;
- про цей процес [818].

Рефлексія у процесі діяльності здійснюється, за Д. Шоном, безпосередньо під час викладання у формі спонтанної реакції вчителя на цей процес і на проблеми, що виникають як результат інтеракції педагога зі студентами. Така рефлексія відбувається в реальному часі й вимагає швидкого розуміння того, що відбувається, і невідкладного вирішення проблеми. Рефлексія діяльності становить процес критичного розмірковування про дії та події, які раніше відбулися в аудиторії. Цей тип рефлексії є можливим у формі процесу самостійного мислення індивіда, зайнятого певною діяльністю, однак не становить його прерогативи, оскільки в такому разі індивід може звернутися за допомогою до іншої особи, котра бере участь в аналізі дій і їх осмисленні, а також перевіряє можливих рішень, не властивих і не відомих викладачеві [599].

Згідно з Д. Шоном, рефлексія у викладанні передбачає елементи дефініції проблеми, спроб знайти теоретичні й аналітичні розв'язки. Рефлексія у викладанні, на думку автора, становить «внутрішній обмін думками», що має замкнутий характер, і його метою є досягнення найкращого розуміння ситуації та її перебудова залежно від можливостей, які виникають у процесі рефлексії. Циклічний характер рефлексії втілюється в тому, що ті зміни, які відбуваються, є одночасно основою для спостереження та навчання в ході рефлексії після дії [819].

К. Зайхнер (K. Zeichner) виокремлює такі аспекти рефлексії у процесі викладання:

- 1) технічна рефлексія, яка належить до дій суб'єкта для досягнення поставленої мети;
- 2) практична рефлексія забезпечує зв'язок між діяльністю викладача й етичними, моральними та політичними принципами;
- 3) критична рефлексія стосується морального й етичного мислення щодо діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети [828].

Д. Росс (D. Ross) розглядає рефлексійне викладання як процес, який відображає здатність виявити проблему або дилему, розв'язувати їх і займатись пошуком нових альтернативних рішень [815].

Модель рефлексійного викладання, запропонована автором, містить чотири складові: планування, виконання, спостереження, оцінка, які зумовлюють динамічну ланцюгову реакцію між собою. Попереднє планування є основною умовою кожного виконання. З початком виконання здійснюється процес оцінювання, який є основою для підготовки майбутньої діяльності.

Модель рефлексійного викладання А. Чен (A. Chen) і С. Сенг (S. Seng) передбачає взаємодію двох складових цього процесу – поєднання критичного та творчого мислення. Такий діалектичний зв'язок відбувається як у процесі підготовки до занять, так і під час їх проведення, а також після них [797].

У двовимірній моделі рефлексійного викладання В. Лоуден (W. Louden) розглядаються параметри сфери інтересів (технічні, особистісні, вирішення проблеми, критичні) і форм діяльності (інтроспекція, повторення та відтворення, дослідження, спонтанність) [807].

Технічний аспект рефлексійного викладання передбачає прагнення педагога контролювати навколишній світ за допомогою законів, які можуть використовуватись для пояснення явищ, з якими йому доводиться мати справу. Особистісна зацікавленість визначається особистим досвідом педагога, що накопичується протягом усього професійного життя, і відіграє роль у вирішенні проблемних виховних ситуацій. Вирішення проблем є частиною рефлексійного процесу, що виявляється в ситуаціях невідкладного розв'язування проблеми (на занятті), формується як результат усунення дидактичних проблем. Параметр критики визначає спосіб дії викладача. Інтроспекція як форма рефлексійного викладання передбачає обміркування власних дій, самокритичну оцінку своїх дій, що призводить до зміни поведінки або педагогічних дій. Повторення та відтворення – вид рефлексії, що може збігатися чи не збігатися із самою дією, здійснюватись після закінчення педагогічного акту, а викладач одночасно звертає увагу на труднощі й успіхи, урахує власні професійні потреби. Аналіз є рефлексійною дією, яка відбувається одразу після закінчення педагогічної дії, передбачає поєднання педагогічних дій і їх обговорення. Спонтанність – це рефлексія в ході дії, має інтуїтивний характер, передбачає наявність великого педагогічного досвіду.

Таким чином, можемо свідомо стверджувати за результатами здійсненого порівняльно-аналітичного дослідження наукових позицій щодо бачення поняття рефлексії та дотичного до нього категорійного поля, що у педагогічних працях рефлексія особистості майбутнього вчителя описується як:

- процес подвоєного дзеркального відображення суб'єктами один одного, змістом якого постає відтворення особливостей один одного (Є. Рапацевич);
- не лише знання й розуміння людиною самої себе, а й з'ясування особистістю того, як інші сприймають її індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення (В. Сластьонін);

- осмислення, оцінка та перетворення особистого досвіду в контексті цілісної життєдіяльності, набуття якомога адекватніших знань про свою майбутню професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак як побудову нового образу самого себе як професіонала (О. Кравців).

1.3 Понятійно-категорійне поле дослідження формування соціальної рефлексії особистості

Розгляд рефлексії в різних галузях науки дає змогу зосередити увагу на сутнісних характеристиках вивчаного дидактичного феномену, означеного в цілому як одна з найважливіших здатностей окремого індивіда чи то соціальної групи перебувати у відношенні не лише з собою, з виконуваною діяльністю, а й із соціокультурним оточенням. Необхідність розвитку рефлексійних умінь як ядра рефлексійної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів зумовлюється такими причинами: під час взаємодії з учнями, учитель постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого й ефективного їх розв'язування.

Поняття «рефлексія» часто стосується діяльності вчителя. Так, К. Вазіна [108], К. Вербова [119], С. Кондратьєва [315], Ю. Кулоткін [353], А. Маркова [451-453], Г. Сухобська [353] та інші вчені дійшли висновку, що результативність впливу педагога на учнів істотно підвищується завдяки рефлексійним процесам.

Гносеологічні характеристики рефлексії та їхнє втілення в мисленневих, зокрема пізнавальних, процесах розкрито у працях Г. Антипова [16], О. Огурцова [514], В. Розіна [637]. Питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розробляються в дослідженнях В. Давидова [177–179], О. Зака [223], О. Тюкова [728], Б. Ельконіна [781–784].

Місце рефлексії у структурі навчальної діяльності розкривалось у працях В. Рубцова [643], О. Семенова [655] та ін. Особливе значення, у тому числі для здійснюваного дослідження, набуває проблема з'ясування генетичних чинників рефлексії. Основи цього наукового напрямку закладено в дослідженнях Ж. Піаже [562–564]. У вітчизняній психології провідне місце посідають праці С. Максименка [392; 393].

Спробуємо здійснити порівняльно-аналітичний огляд сутнісного розуміння понять, конкретизації взаємозв'язку та взаємного підпорядкування рефлексійних умінь, рефлексійної позиції, рефлексійної культури та рефлексійної компетентності особистості. Маємо також визначити взаємозв'язок понять «рефлексія», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність», «рефлексійна культура».

З'ясування сутності поняття «рефлексія» дасть нам можливість зробити порівняльний огляд змістового розуміння суміжних понять, а саме: «рефлексійні вміння», «рефлексійна позиція», «рефлексійна культура», «рефлексійна компетентність».

Проблема рефлексії вивчається в різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. Спектр змістів, у яких застосовують поняття рефлексії, достатньо широкий: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість,

роздуми, обмірковування своїх дій та ін. Звертаючись до історії філософії, можна відстежити генезу розвитку поняття рефлексії від «джерела ідей» у філософії Просвітництва (Г. Лейбніц [367], Дж. Локк [377], Б. Спіноза [680], Д. Юм [787]), «методу мислення» в німецькій класичній філософії (Г. Гегель [145], І. Кант [246], І. Фіхте [737]) до розуміння рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання (А. Большунов [89], В. Молчанов [89], В. Розин [637], Н. Трофімов [89]) [105].

Як уже зазначалося вище, у суто педагогічному вимірі з проекцією на застосування дидактичного потенціалу загальнонаукового феноменологічного явища рефлексію досліджували К. Вербова, І. Ісаєв, І. Казімірська, Б. Ковальова, С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, Л. Перміна, С. Петрушихіна, В. Сластьонін, Г. Сухобська та ін. Висновок, що впливає з досліджень названих авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті «суб'єкт-суб'єктної парадигми» (А. Бодальов, Г. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексійним процесам [330].

Однією з провідних цілей сучасної вищої педагогічної освіти є розвиток у майбутнього вчителя бажання й уміння вчитися протягом усього життя, системно доповнюючи та збагачуючи професійні знання й уміння, набуті у процесі навчання в ЗВО. Уміння вчитись як потреба в самовдосконаленні є фундаментальною для професії вчителя. Педагог має вміти звертатися до свого внутрішнього світу, розуміти мотиви власних дій. Процес самопізнання й аналізу себе як суб'єкта педагогічної діяльності можливий для вчителя лише за умови сформованості рефлексійних умінь. Для студента педагогічного університету рефлексійні вміння є базовою властивістю, формування якої відбувається протягом усього періоду навчання у вищій школі.

У дисертаційній праці Т. Лопарьової рефлексійні вміння розглядаються як система свідомих дій та операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності та поведінки. Вони забезпечують успішність перебігу процесів навчання, формують об'єктивну самооцінку суб'єктом особистісних властивостей, поведінки, діяльності [379]. Специфічні функції рефлексійних умінь висвітлюються як:

а) інтегративна: рефлексійні вміння є результатом діяльності, основа формування суб'єктної позиції й інструмент, що забезпечує суб'єктну реалізацію особистості;

б) перетворювальна: рефлексійні вміння забезпечують успішність і вдосконалення будь-якої діяльності, у тому числі навчальної [379].

Т. Ушева аналізує рефлексію майбутнього педагога через такі вміння:

- аналізувати й адекватно сприймати самого себе;
- визначати й аналізувати причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й допущені помилки;
- розуміти свої якості в теперішньому у порівнянні з минулим і прогнозувати перспективи розвитку;
- розуміти причини дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії;

- аналізувати прожиті ситуації й урахувувати дії інших у своїх поведінкових стратегіях;
- визначати підстави для діяльності;
- оцінювати власну позицію;
- прогнозувати подальший перебіг дій;
- повертатися думкою в минуле й оцінювати правильність обраного плану;
- самовизначатися в робочій ситуації;
- утримувати колективне завдання;
- приймати відповідальність за справу;
- здійснювати покрокову організацію діяльності та зіставляти результати з метою діяльності [732].

Дотичними до поняття «рефлексійні вміння студента» є поняття «рефлексійна позиція», «рефлексійна культура», «рефлексійна компетентність».

Так, М. Д'яченко та Л. Кандибович розуміють і дефініціюють поняття «рефлексія вчителя» як процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, міркування про самого себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють учні, колеги, інші люди довкола [594, с. 232].

Особистість прагне зайняти певну життєву позицію й одночасно виявляє себе в діяльності. Рефлексія дає змогу говорити про таке особливе особистісне утворення, як рефлексійна позиція педагога.

За сприйняття позиції як категорії розуміти її необхідно як значеннєву життєву орієнтацію: погляди, уявлення, настанови й диспозиції особистості щодо умов власної життєдіяльності [594]. Отже, позицію можна розглядати як єдність суб'єктивного й об'єктивного в особистості, що формується в спільній діяльності з іншими.

У психолого-педагогічній літературі «рефлексійну позицію» («рефлексійну активність», «готовність до педагогічної рефлексії», «педагогічну рефлексію» та ін.) розглядають як:

- узагальнено-ціннісне ставлення до професії та педагогічної діяльності (С. Вершловський);
- оцінний компонент професійного мислення вчителя (О. Цокур);
- особистісно значущий зміст діяльності (Л. Яковлева);
- певну фазу діяльності, що виникає в ситуації суперечності необхідного й можливого (В. Лекторський).

Так, О. Багдай до широкого наукового застосування вводить словосполучення «рефлексійна позиція студента», характеризуючи її як стійку усвідомлену систему ставлень особистості до власної діяльності й до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування та збагачення досвіду особистості. Сформована рефлексійна позиція виявляється як готовність до усвідомленого вибору найефективнішого способу дії в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності [46].

Культура в системі освіти посідає провідне місце, оскільки відіграє значну роль у процесі становлення й розвитку особистості студента. Переймаючи

досвід поколінь, убираючи в себе людську культуру, він пізнає навколишній світ, формується як особистість.

Рефлексійна культура є засобом удосконалення педагогічної культури педагога.

О. Раздорська зазначає, що професійна рефлексія та рефлексійна культура в сучасних умовах є важливими механізмами саморозвитку та професійного зростання студентів. Науковець тлумачить рефлексійну культуру як інтегральну якість, котра може бути представлена єдністю теоретичної й практичної готовності особистості до створення внутрішніх цінностей, що визначаються через осягнення сенсу життя й професії, самоаналіз, самооцінку та саморозуміння [598].

Рефлексія педагога на себе й на культуру стає умовою наповнення сенсом педагогічної діяльності, завдяки чому пояснення як ознака безупинної наступності діяльного освоєння світу утворює пізнавальне відношення відповідності між діями людини й об'єктами світу [727, с. 123], між діями педагога та об'єктами виховання і навчання, іншими словами, освітнього процесу.

Педагог, вступаючи у взаємодію з учнем (студентом), проєктуючи на нього культурний досвід, виступає тим самим суб'єктом культури. Тут виявляється суперечність: педагог, накладаючи на об'єкт виховання й навчання (освіти) визначення досвіду, об'єктивує їх або, як наголошує М. Туровський, трактує їх як належне суб'єктові навчання – учню (студенту). Задля зняття цієї суперечності педагог об'єктом рефлексії робить об'єктивацію, а тим самим – і себе як суб'єкта культури [727, с. 123].

У педагогічній діяльності сполучаються три рівні культури. Завдяки такому сполученню педагогічні дії «замикають» усю систему «культура – діяльність» на самій собі, повертають її до вихідного початку, але на зовсім іншій основі – особистісної діяльності [316, с. 61].

Розгляд понять «рефлексійна культура» і «рефлексійна компетентність» із погляду рівнів освіченості дає змогу визначити низку важливих науково обґрунтованих позицій.

Так, за Б. Гершунським, рефлексійну компетентність можна розглядати як компоненту рефлексійної культури. А культура сприймається як найвищий рівень вияву освіченості та компетентності.

Рефлексійну компетентність вивчають у своїх наукових напрацюваннях Ю. Бабаян [44; 45], О. Гулеєва [171], А. Максимов [394]. На думку науковців, рефлексійна компетентність утілюється у вдумливе й відповідальне ставлення до своєї діяльності, яке ґрунтується на постійному осмисленні цієї діяльності та її результатів в інтересах інших людей.

О. Гулеєва визначає рефлексійну компетентність студентів педагогічного коледжу як професійну якість особистості, яка дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексійні процеси, реалізовувати рефлексійні здібності та суб'єктність студентів через створення ними образу «Я-педагог», що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [171].

Рефлексійна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей стосовно осмислення та подолання стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку [729, с. 50]. Структура рефлексійної компетентності містить:

- знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (визначається як кооперативний тип рефлексії);
- уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин (комунікативний тип рефлексії);
- уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії);
- знання про об'єкти та способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відстежувати перебіг своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії).

Система взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонент рефлексійної компетентності охоплює:

- когнітивну;
- операційну;
- особистісно-мотиваційну [645, с. 2].

А. Максимов [394], у свою чергу, пропонує сприймати як концептуальні засади формування рефлексійної компетентності такі положення:

- процес підготовки майбутніх педагогів має здійснюватися на основі компетентісно-діяльнісного підходу;
- підґрунтям процесу підготовки майбутніх педагогів має стати спеціально організована педагогічна рефлексія;
- рефлексійна компетентність є системоутворювальною компетентністю сучасного педагога;
- процес формування рефлексійної компетентності має бути адекватним природі рефлексійної дії.

Рівень професійної компетентності фахівця значною мірою залежить не лише від рівня усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здатності до самопізнання, самовдосконалення. Рефлексійна компетентність як детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності, входить до переліку обов'язкових компетентностей. А формування та розвиток рефлексійної компетентності – це процес, який передує професійній діяльності студентів.

Отже, за результатами аналізу певної сукупності понять на рівні категорійного сприйняття та представлення на рівні термінів у різноманітному дефініційному оформленні у площині здійснюваного дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, а також порівняльно-аналітичного огляду сутнісного розуміння понять «рефлексія», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна культура» та «рефлексійна компетентність» можемо констатувати таке:

- рефлексійні вміння визначаємо як ядро рефлексійної компетентності та розглядаємо їх як систему свідомих дій і операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння й оцінку суб'єктом власної діяльності та поведінки;
- рефлексійна позиція виявляється як готовність до усвідомленого вибору найефективнішого способу дії в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності;
- рефлексійну культуру та рефлексійну компетентність особистості вбачаємо як найвищий рівень освіченості та компетентності.

1.4 Визначення специфіки сутнісного розуміння формування соціальної рефлексії майбутніх учителів як дидактичного феномену: загальнопедагогічні підходи

Спробуємо визначити основоположні позиції загальнопедагогічної методології щодо розуміння сутності проблеми формування соціальної рефлексії в майбутніх учителів, що здійснюється у процесі їхньої підготовки у педагогічному ЗВО. У розширеному концептуальному полі маємо провести аналіз теоретичних напрацювань сучасної педагогічної та психологічної, перш за все наук, котрі прямо чи опосередковано можуть впливати на подальшу практику запровадження в реальний процес вищої педагогічної школи дидактичних механізмів, котрі, у свою чергу, результативно впливатимуть на ефективність процесу цілеспрямованого формування досліджуваного явища.

На ґрунті аналізу теоретико-методологічних засад та підходів щодо розуміння сутності поняття про формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання, маємо зупинитися на визначенні змісту понять «компетентність», «рефлексійна компетентність», «соціальна компетентність», «соціально-рефлексійна компетентність». У світлі реалізації положень компетентнісного підходу спробуємо узагальнити основні уявлення науковців про феномен професійної компетентності фахівця (професійно-педагогічної в контексті здійснюваного дидактичного дослідження), а також надати всебічне представлення ознакових характеристик основних компонент дидактичного феномену соціальної компетентності майбутнього вчителя.

Передусім маємо наголосити на значущості рефлексії в цілому як необхідної компоненти за різних наукових підходів щодо визначення професійної (у тому числі й професійно-педагогічної) компетентності.

На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів (а також соціально-рефлексійної компетентності як її функціонального результату вияву) особливої ваги набувають положення щодо необхідності пошуку й активного застосування дидактичного потенціалу організації та здійснення навчання у вищій педагогічній школі з проєкцією на цілеспрямоване формування непростого комплікативного дидактичного феномену соціальної рефлексії особистості в цілому та соціальної рефлексії майбутнього вчителя зокрема, а також здійснення саме рефлексійного аналізу освітньої соціально значущої діяльності як чинника соціалізації особистості.

Новітні суспільно-політичні умови, котрі викликають оновлення вимог, що постають перед системою педагогічної освіти, потребують також постійного перебування вчителів і викладачів у освітньому просторі, котрі безперервно вдосконалюють свої знання, уміння й навички як центральне змістово-визначальне та функціонально-діяльнісне основоположне ядро формування компетентностей (загальних і фахових). Пріоритетним завданням сучасної освіти є забезпечення її неперервності.

Так, 17 січня 2018 р. з'являється новий перелік ключових компетентностей для навчання протягом життя. У цей день було схвалено оновлену редакцію цих компетентностей, котру оприлюднено в рекомендаціях 2018/0008 (NLE) Європейського парламенту та Ради (ЄС).

До цього переліку включено (<http://dysosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1>):

- грамотність (*Literacy competence*);
- мовна компетентність (*Languages competence*);
- математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії (*Mathematical competence and competence in science, technology and engineering*);
- цифрова компетентність (*Digital competence*);
- особиста, соціальна та навчальна компетентність (*Personal, social and learning competence*);
- громадянська компетентність (*Civic competence*);
- підприємницька компетентність (*Entrepreneurship competence*);
- компетентність культурної обізнаності та самовираження (*Cultural awareness and expression competence*).

Необхідність створення умов для неперервної освіти протягом життя узгоджується з потребою формування освіти на всіх рівнях на спільній (у базових позиціях) концептуальній основі, включаючи вищу освіту. Це зумовлює необхідність реалізації завдань, що співвідносяться зі стандартами європейської освіти (провідна умова інтеграції України до світового освітнього простору):

- пріоритетність самоосвіти та самовдосконалення;
- освіта як сфера самореалізації особистості;
- розвиток творчих здібностей і навичок;
- освіта впродовж життя.

Важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, здатну не лише виконувати свої функціональні обов'язки як педагога-предметника, а й здійснювати, як наголошувалося, рефлексію контраверсійних соціальних процесів, які відбуваються в Україні та світі.

На різних методологічних засадах проблему розвитку та формування професійно важливих новоутворень та індивідуальних властивостей студентів досліджують: А. Арістова [18–34], Ю. Бабанський [40–43], І. Бех [66; 67], Н. Бібік [71–73], В. Бондар [90–93], А. Капська [247], В. Ковальчук [268–297], І. Малафіїк [395–397], О. Малихін [400–447], О. Савченко [646–648], О. Топузов [703–720] та ін.

Рефлексійні процеси досліджуються такими вченими, як Н. Бібік [71–73], А. Деркач [190], І. Зязюн [236–238], А. Маркова [451–453], М. Марусинець [455–458], О. Савченко [646–648], І. Ульянич [729], Г. Щедровицький [776].

Проблеми визначення змісту й умов формування соціальної компетентності вивчали: І. Зимня [228–232], А. Кузьмінський [352], В. Куніцина [356], А. Мудрик [479], А. Хуторської [755–758].

Задля підготовки будь-яких висококваліфікованих фахівців різних царин знань, а особливо в галузі підготовки спеціалістів до успішного ведення педагогічної діяльності в сучасних умовах, має бути базисна, ґрунтовна компетентнісна основа. Сучасні педагоги-дидакти активно вивчають проблематику, пов'язану з пошуком інноваційних форм, методів, прийомів і засобів організації навчання у вищій школі в цілому й у вищій педагогічній школі зокрема, передусім коли йдеться про врахування дихотомії професійної підготовки майбутнього вчителя, яка відображається в таких пріоритетних напрямках його становлення як фахівця вищої кваліфікації освітньої галузі, а саме:

- по-перше, психолого-педагогічної підготовки (що є необхідною й обов'язковою для кожного вчителя-предметника);
- по-друге, фахово-предметної (залежно від того, право які предмети він отримуватиме викладати).

На думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення продуктивності та конкурентоспроможності на ринку праці, скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) і кваліфікованої робочої сили, розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [686].

Активізація компетентнісного підходу відбувається як на макро-, так і на мікрорівнях. У суто практичній площині в реаліях української системи освіти та в умовах фахової підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дає змогу:

- перейти у професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування в досконалішій формі;
- «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників ЗВО та їхньої здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати тісніше мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [312].

Варто наголосити, що під час реалізації положень компетентнісного підходу актуалізується такий феномен, як «студентоцентризоване навчання», паралельно із запровадженням якого відбуваються дидактико-методичні процеси, котрі забезпечують «академічну та професійну прозорість» та ін. у подібному стратегічному контексті.

Визнаючи компетентнісний підхід як парадигмально-визначальний на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти загалом розробляються ключові компетентності сучасного педагога як складові його професійно-педагогічної компетентності:

- психолого-педагогічна компетентність;
- фахово-предметна компетентність (сукупність предметних компетентностей);
- методологічна компетентність;
- методична компетентність;
- самоосвітня компетентність [408].

Узагальнення наявного наукового досвіду вивчення досліджуваної проблеми на різних рівнях методології дає змогу конкретизувати простір авторських дослідницьких зусиль і визначити, що сприятлива основа для формування соціально-рефлексійної компетентності сучасних студентів – майбутніх учителів – може бути створеною саме у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Отже, основним методологічним підходом, положення якого максимально маємо враховувати щодо визначення та розуміння сутності поняття соціальної рефлексії й соціально-рефлексійної компетентності майбутніх учителів, постає *компетентнісний підхід*, але також не варто залишити поза увагою позиції *особистісно орієнтованого, системного, суб'єктного та діяльнісного підходів*.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреним лише у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Загальними принципами цього підходу є створення умов для розвитку й саморозвитку особистості, реалізація педагогом відповідальності за результати освітнього процесу, рефлексія, побудова образу «Я».

З позицій розуміння компетенції як сукупності знань, професійного досвіду, здатності діяти й навичок поведінки індивіда, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах їх реалізувати.

Однією з важливих і необхідних вимог сучасних реальній виступає соціальна компетентність як результат готовності студента та його особистісна характеристика.

Дослідники К. Кузьмін [345] та Б. Сутирін [346] визначають соціальну компетентність як комплексний феномен, у якому органічно поєднуються знання людини, котрі необхідні для розширення власного світобачення та відповідних дій щодо зміни умов свого існування в соціумі, способи реалізації здобутих знань із надання допомоги іншим та засоби формування менталітету.

Самооцінка та рефлексія навчальних результатів у освіті визначаються поняттям «ключова компетенція», яка є комбінацією набутих знань, навичок і ціннісного ставлення.

За О. Малихіним та О. Герасимовою, рефлексійна компетентність є органічною складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, яка скерована на оволодіння знаннями та цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні та реалізації професійно значущої педагогічної ді-

яльності, активізує розвиток його власних здібностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує його особистісно-професійне становлення вже впродовж навчання у педагогічному ЗВО. До компонентної структури рефлексійної компетентності студента педагогічного університету відносять:

- рефлексійні вміння в їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їхню сутність;
- набутий у минулому й актуалізований у реальній професійно значущій діяльності майбутнього педагога досвід рефлексії, що застосовується на мотиваційно-ціннісних засадах;
- здатність і готовність до рефлексійної діяльності;
- константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексійної діяльності та дотичних феноменів [148].

О. Малихін у наукових працях пропонує власне бачення стосовно того, що рефлексійні вміння особистості розуміємо як складно структуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення (як ставлення до себе), що втілюється в здатності особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточенням, спонукає до самовизначення й активності [404].

Структурно-змістовий аналіз рефлексійної компетентності, проведений на основі вивчення робіт О. Анісімова [15], В. Метаєвої [465], І. Семенова [655], С. Степанова [655], А. Хуторського [755–758] та ін., дає нам змогу виокремити певні, на наше переконання, необхідні й достатні теоретичні передумови проєктування рефлексійної компетентності як складової соціально-рефлексійної компетентності.

На загальнонауковому та конкретно-науковому (предметно-науковому) рівнях методологічну основу дослідження становлять:

- загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психолого-дидактичних фактів, явищ, процесів;
- сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання, проєктування та моделювання процесів і явищ в освіті;
- ідеї соціальної, педагогічної та психологічної наук про сутність особистості;
- педагогічні концепції дослідного, розвивального, проблемного, особистісно орієнтованого, комбінованого, інтегрованого, контекстного та ситуаційно зумовленого навчання;
- гносеологія, сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання та моделювання процесів і явищ в освіті;
- концепція особистісно орієнтованого навчання;
- історичний і системно-комплексний принципи науково-педагогічного пошуку;
- історико-педагогічний і системно-синергетичний принципи наукового пошуку у площині дидактики вищої школи.

За результатами здійсненого теоретичного аналізу, певних узагальнень позицій і підходів різних науковців до сутнісного розуміння досліджуваного феномену, на нашу думку, під соціально-рефлексійною компетентністю слід розуміти інтегрований комплекс компетентностей, що реалізуються в системі особистісних, соціальних і психологічних здатностях задля забезпечення розвитку та саморозвитку, активації творчого підходу, професійної діяльності, досягнення максимальної ефективності та результативності

Отже, на ґрунті здійсненого аналізу основних методологічних положень, що покладаються в основу дослідження проблеми розуміння сутності соціальної рефлексії та соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, доведено доцільність та актуальність проведення не лише теоретичного, а й емпіричного дослідження, яке передбачає вивчення теоретико-методологічної основи, а також запровадження практичних дидактико-методичних рекомендацій у площині окресленої науково-педагогічної проблеми, а саме: потреба у формуванні соціально-рефлексійної компетентності студента педагогічного ЗВО – майбутнього вчителя як здатності й готовності розв'язувати розмаїття комплексних і суперечливих соціально забарвлених ситуацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Представлені узагальнені результати теоретико-методологічних положень надають достатні необхідні та науково верифіковані підстави для подальшого розгортання представлення результатів здійсненого дослідження дидактичної проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Подальше висвітлення дидактичної проблеми має вбачатися в деталізованому розкритті й теоретичному обґрунтування концепції, гіпотези, комплексу дидактичних умов, інтегрально-функціональної дидактичної моделі формування соціальної рефлексії майбутніх учителів. Окремого деталізованого вивчення потребує питання застосування прихованого та ще нерозкритого дидактичного потенціалу організації та здійснення навчання у вищій педагогічній школі з проєкцією на цілеспрямоване формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя; рефлексійного аналізу освітньої й самоосвітньої соціально значущої діяльності на інтеграційній основі як чинника соціалізації особистості.

1.5. Системно-синергетичне розуміння поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя»

Актуальність звернення до системного й синергетичного підходів як загальнонаукової методологічної основи щодо визначення поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя» полягає в усвідомленні потреби в тому, щоб дати наукове обґрунтування сутнісного розуміння поняття соціальної рефлексії майбутнього вчителя на основі врахування положень саме системного й синергетичного підходів, як окремо, так і в їх інтегральному поєднанні з виходом власне на системно-синергетичне розуміння сутності виучуваного дидактичного феномену.

Система професійної підготовки майбутніх учителів є достатньо складною: з одного боку, вона складається з підсистем – факультетів, відділень, кур-

сів, груп тощо, а з другого – входить як підсистема до системи професійної освіти. Це дає змогу розглянути сам процес професійної підготовки майбутніх учителів як відносно самостійну педагогічну систему (мета, зміст, методи професійної підготовки, форми організації навчально-пізнавального процесу, засоби навчання, науково-педагогічні працівники, ефективні дидактичні умови, результат професійної підготовки вчителя).

Професійну підготовку, як складну динамічну систему, що певним чином задана до самоорганізації, досліджували такі науковці (В. Ковальчук [268–297], В. Краєвський [330–333], А. Лігоцький [375], Н. Ничкало [488–508], О. Плахотнік [566], В. Сластьонін [669–672], Б. Шапіро [767], Є. Юдін [786] та ін.).

Педагогічну систему, визначаючи її, як соціально зумовлену цілісність, спрямовану на формування та розвиток особистості майбутніх фахівців досліджували В. Беспалько [64], Н. Кузьміна [347–350], Ю. Татур [698; 699] та ін.

Особистісний підхід як навчальну систему, що спрямована не лише на підготовку, а й на постійний розвиток особистості як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування в своїх роботах ґрунтовно висвітлювали М. Бахтін [58], І. Бех [66; 67], А. Маслоу [459–461], К. Роджерс [633; 634] та ін.

Діяльнісний підхід як процес розвитку та формування особистості майбутнього учителя висвітлено у працях таких науковців, як М. Боришевський [99], Л. Виготський [133–136], П. Гальперін [142–144], Д. Ельконін [781–784], О. Леонтьєв [372; 373], Б. Ломов [378], С. Максименко [392; 393], С. Рубінштейн [640–642], Г. Щукіна [780] та ін.

Реалізацію положень синергетичного підходу в педагогіці детально описують у своїх наукових роботах О. Бочкарьов [101], В. Виненко [124], С. Клепко [261], В. Кушнір [359; 360], В. Магкін [462], Л. Сурчалова [687], Ю. Талагаєв [694], М. Федорова [734] та ін.

Спробуємо запропонувати обґрунтування визначення сутнісного розуміння поняття соціальної рефлексії майбутнього вчителя на основі врахування положень системного й синергетичного підходів як загальнонаукової методологічної основи та їх інтегральної взаємодії, що відображається як імплементація положень системно-синергетичного підходу за урахування положень низки дотично важливих інших методологічних підходів, котрі згадувалися вище.

Оскільки проблему формування соціальної рефлексії майбутніх учителів розглядаємо саме з позицій системного та синергетичного підходів, у межах системного підходу розкриваються системоутворювальні елементи професійної підготовки, які вступають у специфічні навчально-професійні відносини та взаємодію згідно з цілями професійної підготовки майбутніх учителів.

Системний підхід (англ. *systems thinking* – системне мислення) як напрям методології досліджень полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляді об'єкта як моделі (певним чином змодельованого новоутворення) системи. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами.

До основних принципів системного підходу відносять:

- цілісність (яка дає змогу розглядати систему одночасно і як єдине ціле, і як підсистему розташованих вище рівнів);
- ієрархічність побудови (наявність множини (принаймні двох) елементів, що розміщені на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня);
- структуризація (дає змогу аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язки в межах конкретної організаційної структури);
- множинність (уможливлює застосування множини кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів та системи в цілому).

В. Сагатовський говорить про те, що найточнішим опис об'єкта є тоді, коли він подається як система. Інформація, отримана на основі системного підходу, має ознаки двох принципово важливих властивостей:

- по-перше, дослідник отримує лише необхідну інформацію;
- по-друге, той самий дослідник отримує інформацію, що є достатньою для розв'язування поставленого завдання.

Така особливість системного підходу зумовлюється тим, що розгляд об'єкта як системи означає розгляд його лише у певному вимірі, у тому аспекті, в якому об'єкт постає як система. Системні знання – результат пізнання об'єкта в цілому, а також певного «зрізу» з нього, здійсненого відповідно до певних наявних системних характеристик, властивих об'єкту [590].

Категорія «система» належить до загальних категорій, тобто виявляється такою, що може бути застосовна для здійснення та надання характеристики будь-яких предметів і явищ, усіх об'єктів. Останні не можна розділити на системи й не-системи. Будь-який об'єкт є в одному представленні системою, а в іншому – не-системою. Визначити об'єкт як систему означає виділити саме те відношення, за якого він виступає як система. Як певна система об'єкт сприймається лише щодо своєї мети – тієї, яку він здатний реалізувати, досягти. І в цьому сенсі об'єкт є цілим, становить цілісність. У прикладному аспекті «цілісність» і «системність» розглядаються як тотожні властивості явищ.

Системний підхід має два аспекти: пізнавальний (описовий) і конструктивний (використовується під час створення систем). Кожний із названих аспектів має власний алгоритм реалізації. За умови дотримання описового підходу зовнішні вияви системи (доцільні властивості, а також функції як способи досягнення мети) пояснюються через її внутрішню будову – склад і комплікативну структуру. У ході проектування системи процес відбувається за певними категорійно-визначальними етапами: проблемна ситуація – мета – функція – склад і структура – зовнішні умови. Одночасно маємо акцентувати увагу на тому, що конструктивний та описовий аспекти вияву системного підходу, як правило, тісно пов'язані й взаємодоповнюють один одного.

І. Блауберг і Є. Юдін наголошують, що системний підхід – це елемент науково-матеріалістичної методології, котрий дає змогу в певному, саме системному, аспекті розглядати різні природні та соціальні об'єкти. У дослідженнях прикладного характеру системний принцип реалізується у двох взаємозалеж-

них формах: аналітичній і синтетичній. У першому випадку передбачається поділ цілого на підсистеми й елементи, що є йому притаманними; у другому – передбачається їх інтеграція. Аналітична форма є безперечною на етапі проектування й конструювання різноманітних систем та організацій, синтетична – задля побудови абстрактних моделей опису системних об'єктів [374].

В. Краєвський свого часу зазначав, що системний підхід дає змогу не лише здобути знання про об'єкт пізнання, а й розкрити внутрішню структуру його зв'язків із зовнішнім середовищем. Відповідно до нього, основою в діяльності системи є:

- наявність у системі інтегративних якостей, властивостей, що виникали внаслідок взаємодії її елементів, яких не мав жоден із цих, окремо взятих, елементів;
- загальна структура системи поєднувала всі елементи системи;
- повнота набору елементів системи, погодженість усіх функцій елементів системи, наявність зв'язків з іншими системами;
- наявність мети в системі [333].

Зазначимо, що синергетичний підхід у педагогіці (О. Бочкарьов [101], В. Виненко [124], С. Клепко [261], В. Кушнір [359; 360], В. Маткін [462], Л. Сурчалова [687], Ю. Талагаєв [694], М. Федорова [734] і ін.), який почав розроблятися в останнє десятиліття ХХ ст., не отримав у педагогічній літературі однозначного визначення. Побуває думка, що не доцільно тлумачити поняття «синергетичний підхід» як загальноприйнятий, оскільки синергетичний підхід має багато спільного із системним підходом. Однак багато дослідників вважають, що синергетичний підхід виявляє універсальний характер і може впроваджуватися у багатьох предметних областях науки, у тому числі в системному аналізі.

Вивчення наукових праць, котрі було присвячено проблемі застосування ідей синергетичного підходу у педагогіці, засвідчує, що його роль значною мірою ще не виявлена, однак, як вважають науковці, багато важливих проблем освіти завдяки синергетичному підходу можуть отримати оригінальні й перспективні вирішення.

Таким чином, можна говорити про необхідність застосування синергетичного підходу в освіті, оскільки нині в теорії педагогіки з'явилося доволі багато робіт, у яких доцільність застосування методів синергетики визнається самоочевидною. В. Виненко [124] вважає, що у педагогічній практиці настав час застосування ідеології синергетики, синергетичного підходу, оскільки біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого перебуває процес самоорганізації, чергування хаосу й порядку, є універсальним принципом світобудови, характерним для систем найзагальнішого виду.

Як вважає А. Євтюк [209], застосування досягнень у розробленні синергетичної парадигми дає змогу відстежити загальність синергетичних законів, яким підпорядковуються процеси в системах різного онтологічного походження, котрі є здатними до самоорганізації. Саме це спонукає дослідників у галузі педагогічної синергетики звертатися до синергетичного моделювання задля здійснення аналізу розвитку й трансформації різних освітніх систем.

Важливість міжпредметних зв'язків у функціонуванні педагогічної теорії відзначає В. Сластьонін [669–672], котрий також вважає, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь знань дає змогу методологічно підсилити процес формування особистості учня, студента як суб'єкта діяльності та системно організувати наріжні принципи перебігу цієї діяльності, коли в центрі навчально-виховного (освітнього) процесу постає особистість суб'єкта навчання, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження й самореалізації, здійснюючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті.

М. Федорова [734] переконує, що ситуація, котра склалася в системі освіти й педагогічній науці загалом, описується термінами синергетики, оскільки має:

- біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи в нову якість, її ймовірнісний розвиток може бути подано на основі дисипативних структур;
- властивості нелінійності, тобто характеризується багатоваріантністю й непередбачуваністю переходу системи від одного стану до іншого;
- хитлива й сильно невірноважена, флуктуаційна, відкрита для розвитку та ін.

Синергетичний підхід має велику теоретико-методологічну значущість, оскільки синергетика спрямовує увагу не лише на те, що існує, а й на те, що виникає. У контексті синергетичного розуміння певних феноменів спостерігаються певні цікаві моменти виникнення з хаосу порядку, синергетика апелює до терміну «біфуркація», що сприймається як розгалуження, коли відкривається безліч можливих шляхів розвитку. Таким чином, синергетика приймає за вихідні позиції нестабільність, нелінійність, самоорганізацію, відкритість, атрактор, хаос, що свідчить про її принципову відмінність не лише від класичної картини світу, а й від неklasичної.

Синергетичний підхід, за умови дотримання його як провідного положення, ініціює у педагогів певне синергетичне світобачення, дає змогу зрозуміти важливість цілісної, міжпредметної організації знання і враховувати у своїй діяльності положення, що вужька спеціалізація та професіоналізація призвели до часткового, розірваного знання, відчуженого від людини.

Як зауважує М. Нецадим [486], синергетика як новий постнекласичний напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації певним чином могла б у майбутньому відіграти роль теоретико-методологічної основи подальшого вдосконалення освіти, а синергетизацію варто розглядати як тенденцію розвитку останньої.

Застосування синергетичного підходу сприяє процесу оптимізації освітньої системи через світоглядну методологію синергетики, яка, на думку С. Шевельової [771], може стати основою цілісного, діалектичного, відкритого сприйняття світу.

На думку О. Сухомлинської [689; 690], слухним є застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дає змогу залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів.

Таким чином, синергетичний підхід зосереджує увагу на нагальності розроблення нової синергетичної парадигми освіти, що передбачає процес подолання труднощів і проблем загальноосвітньої та вищої школи, які виникають на тлі традиційної освітньої парадигми. Одночасно синергетичний підхід виявляє певні алгоритми подолання традиційних труднощів навчального й педагогічного аспектів освітнього процесу, котрі розкриваються в нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність, спрямовану на формування навичок самостійної постановки й розв'язання проблем, у тому числі у процесі колективної навчальної діяльності.

Філософсько-освітня проекція теорії самоорганізації, зазначає С. Клепко [261], на педагогічну проблематику подає орієнтири розв'язання сучасних суперечностей в освіті, коли можна говорити про виникнення синергетичної, більш ніж метафоричної, єдиної мови природодослідника й гуманітарія, якої має навчитися сучасний педагог і менеджер освіти.

Таким чином, можна говорити про доцільність й актуальність застосування положень синергетичного підходу у педагогіці в цілому та дидактиці зокрема. Результати узагальнювального аналізу бачень щодо категорії «синергетичний підхід» у науковій літературі доводить її неоднозначність і багатогранність.

Разом із тим маємо констатувати, що синергетичний підхід у педагогіці, у свою чергу, виявляє певні специфічні категорії.

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів.

П. Третьяков та І. Сенновський [725] справедливо наголошують, що сутність синергетичного підходу полягає у виявленні й пізнанні загальних закономірностей, які керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли власне синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів у межах певної системи, які сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновлення й самозміни такої системи освіти.

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості.

Сутність синергетичного підходу в системі освіти, переконує Є. Пугачова [595], полягає в аналізі аналогій розгортання різних процесів поблизу точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дає змогу описувати явища з різних предметних областей за допомогою близьких математичних моделей. Флуктуація, нестійкість – постійні зміни, коливання й відхилення, котрі виявляються за наявного стану нестабільності, нерівномірності, невідповідності розвитку педагогічних систем. Власне, стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки – це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, котра перебуває в критичних ситуаціях, аномальною в умовах існування й виживання.

3. Хаотичність процесів.

Як зауважує О. Федорова [734], хаос у педагогіці – це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного розв'язку й підходу, проблемна ситуація, неорганізовані та спонтанні прагнення вихованця.

Отже, концепція синергізму та синергетичний підхід, як зазначає С. Клепко [261], передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаосу знань, навчального процесу, особистості, а треба навчитися робити його творчим, застосовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої й неживої матерії. Тому навчальному процесові слід надавати самоорганізуючого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу. Таким чином, у сучасній освіті починає дедалі більше домінувати тенденція відходу від «книжної школи навчання», а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, котрі набагато більш багаті та насичені за їхні образи у поняттях і теоріях. М. Федорова [734] зазначає, що саме з позицій синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом науки, коли й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не лише руйнівними, а й за певних обставин містять у собі творче і конструктивне начало, тому синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі система освіта.

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм.

Л. Макарова [451] вважає, що синергетичний підхід у педагогіці дає змогу розширити теоретичний і практичний об'єкт аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, викладача, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, яка не перебуває в стані рівноваги, але має ознаки стійкості за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і має великі власні можливості для саморозвитку з навколишнім середовищем.

Подібної позиції дотримується М. Нещадим [486]. Він упевнений, що систему освіти, зокрема вищої, слід досліджувати з позиції синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показникам відкритої системи.

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів.

Синергетичний підхід до освіти, пише Є. Князева [263], зумовлює актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію. Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулювальній, потенціювальній або спонукальній освіті як відкритій суб'єктом навчання себе у процесі співробітництва із самим собою. Нелінійність – це нелінійний розвиток освітніх систем, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розгалуження можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність.

6. Імовірнісність, випадковість, багатовимірність педагогічних явищ.

О. Федорова [734] застосовує синергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного знання й педагогічної думки. Вона орієнтує дослідника на

багатовимірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку). Випадковість у педагогіці – відхід від стандартних навчальних програм, наголос на важливості імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або іншої «малої» чи незначущої події.

7. Атракторність педагогічних процесів.

Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна свідомо говорити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи певним чином «притягає, організує, формує, змінює» сьогодення. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване з освітньою метою, що відображає об'єктивні тенденції розвитку соціуму.

Г. Малинецький [398; 399] зазначає, що синергетичний підхід до організації навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати стратегічні цілі освіти та зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які визначають перебіг процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і в телеологічному (утворення цілі) аспектах.

А. Євтюк [209] говорить про те, що відповідно до положень синергетичного підходу, формула «завдання породжує орган» (що є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу, коли завдання розвитку суспільства у динамічній фазі його історичного розвитку зумовлюють певну диференціацію освіти, а, отже, і її наступне структурування, коли історичні реалії переконують, що синергетично узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що у підсумку дає змогу забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язування різноманітних практичних завдань.

Звернення до визначених категорій синергетичного підходу у педагогіці постає важливою умовою структуризації методу аналізу розвитку педагогічної думки. У першому наближенні можна сказати, що сутність цього методу полягає в застосуванні певних категорій синергетичного підходу під час аналізу педагогічних явищ, які за допомогою цієї аналітичної процедури починають сповнюватися новим сенсом. Так, зазначені категорії синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (які відповідають законам системного синергізму М. Таланчука [695]: систем, гармонії, системогенезу, руху, розвитку й саморозвитку, узгодженості, синергетизму) передбачають актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного (освітнього) процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності й суб'єктивності, виявляють (зокрема, у рамках дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого викладача.

Наведені узагальнення також доводяться думкою В. Сластьоніна [669–671], що з позиції синергетичного підходу суб'єктна позиція вихованця може бути розглянута як відповідність цілей вихованців, їхніх мотивів і способів дій педагогічним вимогам. Одночасно це вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи відносин завданням особистісного, у тому числі професійного, самовдосконалення.

В. Арешонков [17] також говорить, що власне синергетика, яка вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дає змогу побачити самостворення нових систем, суб'єктність людини в її глибинному, базовому сенсі.

У цілому застосування синергетичного підходу до вивчення та розв'язування проблем освіти передбачає також інтеграцію людини та світу як двох системних утворень. Саме в цьому напрямі можна характеризувати таке завдання освіти, яке зумовлює потребу педагога спонукати суб'єкта навчання мислити і розмірковувати про смисли та походження речей, пошук цілісних життєвих сенсів, осягнення мистецтва мислительності, що передбачає:

- вироблення концепції життя;
- здійснення свідомого вибору життєвих цілей й оформлення їх у програму творення добра;
- осмислення студентом (у цілому будь-якого суб'єкта навчання) свого місця й призначення у світі;
- створення необхідних умов для самореалізації особистісних сил;
- рівень соціальної та психологічної зрілості (підготовки);
- духовно-практичну діяльність людини;
- відповідальне ставлення до життя та до себе самого;
- відтворення у свідомості цілісної картини свого життя як індивідуальної історії в її часовій перспективі та ретроспективі.

У зазначеному контексті духовно-практична діяльність людини тісно пов'язується із суспільним, культурологічним аспектом існування соціуму.

В. Розін [637] доводить думку про те, що за умови дотримання ідей синергетичного підходу освіту можна розуміти як складний соціальний організм, головні функції якого – відтворення досвіду, накопиченого в культурі, і створення умов для його цілеспрямованої зміни. Середовищем та зворотним зв'язком для подібного організму постають, з одного боку, весь соціум, з іншого – спеціалізовані форми соціальної рефлексії, починаючи від, власне, педагогічних і закінчуючи політичними або літературними. Відтак, як певний «орган» соціуму освіта має гнучко адаптуватися до швидких змін соціального середовища та, як наслідок, змінюватися сама.

Варто констатувати, що освіта як соціальний організм зазвичай повільно реагує на соціальні зміни. Подолання цієї суперечності зумовлює формування нового етапу розвитку освіти й педагогіки, а з погляду синергетики – нового «соціального організму» освіти.

В. Розін [637] формулює нові вимоги до сфери освіти, котрі пов'язані з усеосяжністю основної педагогічної парадигми (класичної системи освіти) та

форм її теоретичного осмислення. Це виявляється в тому, що традиційні цілі, зміст і форми освіти, як правило, за сучасних умов є неефективними.

Наведений аналіз застосування положень синергетичного підходу в царині педагогічної думки дає змогу здійснити порівняльний аналіз щодо зіставлення традиційно-класичної та синергетичної парадигм освіти [637].

Синергетика (англ. *Synergetics*, від грец. *син* – спільне і *ергос* – дія) – міждисциплінарна наука, яка вивчає процеси самоорганізації й виникнення, підтримки стійкості та розпаду структур (систем) різної природи на засадах методів математичної фізики («формальних технологій»). Синергетичний підхід також застосовується у процесі вивченні такої складної й неструктурованої системи, як мережевий інформаційний простір [374].

Синергетика – теорія самоорганізації в системах різноманітної природи. Вона має справу з явищами та процесами, результатом яких у системи загалом можуть стати властивості, що не властиві жодній з частин. Такий підхід передбачає міждисциплінарність, оскільки йдеться про виявлення та застосування загальних закономірностей у різних галузях. Саме цим пояснюється співробітництво в розробленні проблем синергетики представників різних наукових дисциплін. Отже, термін «синергетика» застосовується як у природничих науках, так і в гуманітарній сфері [763].

Поняття «синергетика» запровадив у науковий обіг наприкінці 60-х років ХХ ст. німецький філософ Ганс Гакен [749]. Для становлення синергетики як галузі знань важливе значення мали проведені Б. Білоусовим та А. Жабопінським експериментальні дослідження. Спираючись на них, бельгійська школа, очолювана І. Пригожіним [580], створила першу нелінійну модель синергетики хімічних процесів, засновану на ідеях нерівновагої термодинаміки.

Синергетика – це напрям міжгалузевих досліджень, об'єктом яких виступають процеси самоорганізації у відкритих системах фізичної, хімічної, біологічної, екологічної й іншої природи. У таких системах, що є далекими від термодинамічної рівноваги, за рахунок потоку енергії та речовини із зовнішнього середовища, створюється й підтримується нерівновага. Завдяки цьому взаємодіють елементи і підсистеми, що сприяє їх узгодженню, кооперативному поведінню й створенню нових стійких структур і самоорганізації. Висунута концепція самоорганізації є природничо-науковим уточненням принципу саморуху та саморозвитку матерії. На противагу класичній механіці, що розглядає матерію як застиглу, мляву масу (урухомлюється зовнішньою силою), у синергетиці виявляється, що за певних умов і системи неорганічної природи здатні до самоорганізації. На відміну від рівновагої термодинаміки, що визнає еволюцію лише у бік збільшення ентропії системи (тобто хаосу, дезорганізації), синергетика вперше розкрила механізм виникнення порядку через флуктуації, тобто відхилення системи від певного середнього стану. Флуктуації підсилюються за рахунок нерівновагомості, розхитують попередню структуру й призводять до нової – із безладдя виникає порядок [763].

Оскільки соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як певний вияв соціально-рефлексійної компетентності, котра є інтегральною єдні-

стю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати, можемо говорити про її системно-синергетичну природу сприйняття, організацію та вияв.

Маємо констатувати, що врахування положень системного й синергетичного підходів за умови свідомого визнання їх діалектичної єдності, а також з позицій інтегрального застосування положень системно-синергетичного підходу дає змогу на дефініційному рівні представити сутнісне системно-синергетичне розуміння поняття соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Грунтовний аналіз змісту основних положень понятійно-категорійної площини системно-синергетичного розуміння дидактичного феномену соціальної рефлексії майбутнього вчителя надає достатні та верифіковані підстави для презентації таких визначень:

- «системний підхід» як елемент науково-матеріалістичної методології, що уможлиблює у певному, саме системному, аспекті розгляд різних природних і соціальних об'єктів (І. Блауберг і С. Юдін);
- можливість набуття знань про об'єкт пізнання, але й розкриття внутрішньої структури його зв'язків із зовнішнім середовищем (В. Краєвський);
- «синергетика» як біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого перебуває процес самоорганізації, чергування хаосу та порядку, є універсальним принципом світобудови, характерним для систем найзагальнішого виду (В. Виненко);
- як еволюційне природознавство в широкому значенні; за такого підходу синергетика може вважатися «новим світобаченням», «універсальною метамовою», що допомагає поєднувати гуманітарну та природничо-наукову компоненти культури (А. Суханов);
- правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напряму досліджень, що уможлиблює залучення різних концепцій, підходів до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів (О. Сухомлинська);
- «системно-синергетичний підхід» як методологічна орієнтація у пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами (В. Кремень).

1.6 Компетентісно-орієнтована парадигма організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя

Маємо сформулювати наступне стратегічне завдання: обґрунтувати доцільність реалізації компетентісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО з проекцією на забезпечення отримання якісного функціонального результату фахово-предметної та психолого-педаго-

гічної підготовки випускника вищої педагогічної школи, що має виявлятися в належному рівні сформованості загальних (ключових) і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, котрі будуть сприйматися як ознаки високого професіоналізму всебічно розвиненої особистості вчителя в контексті цілеспрямованого формування соціальної рефлексії як важливої компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя (майбутнього вчителя) у цілому.

Сучасний етап розвитку українського суспільства можна характеризувати як період активних перетворень і реалізації трансформаційних і реформаційних процесів у всіх сферах соціально-політичної та суто економічної складових становлення державності. З одного боку, період незалежності – вже значний відрізок часу для становлення певних галузей господарства, а з іншого – лише період оновлення незалежної національної ментальності, яка потребує подальшого вкорінення у свідомості поколінь прийдешніх і тих, що живуть і творять історію в непростих реаліях сьогодення. За таких умов роль освітньої галузі перетворюється на одну з провідних і визначальних щодо забезпечення ґрунтовної основи для сталого розвитку українського суспільства в цілому та розвитку її окремих напрямів. Коли звертаємося до проблем, пов'язаних із кардинальним оновленням системи освіти в Україні, на наше переконання насамперед необхідно говорити про потребу та доцільність константного вдосконалення саме системи вищої педагогічної освіти, оскільки саме від якості організації та здійснення освітнього процесу майбутнього вчителя буде залежати у подальшому як результат їхньої професійної діяльності, не лише здатність випускників загальноосвітніх шкіл користуватися набутими знаннями та сформованими вміннями в межах набутих компетенцій, а й у поєднанні з набутим досвідом їх застосування за умов наявності свідомої мотиваційно-ціннісної основи виявляти належний рівень сформованості таких компетентностей (як здатності й готовності виконувати ті чи інші різновиди діяльності в межах набутих компетентностей): уміння вчитися, соціальної, загальнокультурної, громадянської, з інформаційно-комунікаційних технологій, здоров'язбережувальної, підприємницької.

Отже, саме тому актуалізується проблема дослідження питань, пов'язаних із реалізацією компетентнісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у педагогічному ЗВО, тобто проблема підготовки компетентного вчителя, педагога в найкращому та найповажнішому сприйнятті й ставленні до цієї професії.

Основоположні концепти щодо розуміння компетентнісного підходу бачимо у філософії прагматизму (Дж. Дьюї [203]). У сучасній західній традиції дослідження освітологічних аспектів із сильною психологічною основою в контексті пошуку відповідей на запитання: «Якою ж має бути компетентна особистість?» знаходимо в роботах Дж. Равена [597] та Е. Тоффлера [724]. Але маємо наголосити, що потужну психолого-педагогічну основу вивчення проблеми реалізації положень компетентнісного підходу, визначення груп компетентностей, розуміння вимог, які висуваються до якісної організації освітнього процесу в цілому та суто навчально-пізнавального (навчального) процесу, зокрема

на різних етапах освіти (від початкової до вищої), бачимо в наукових працях учених, які працюють у межах східнослов'янського простору, здійснюваних досліджень у виучуваній площині. До сучасних науковців психолого-педагогічної царини, які у своїх дослідженнях активно застосовують здобутки основоположників-фундаторів компетентнісного підходу, належать: А. Арістова [18–34], В. Байденко [47], Н. Бібік [71–73], В. Бондар [90–93], Є. Бондаревська [95; 96], А. Вербицький [115–118], М. Євтух [210], І. Зимня [228–232], М. Кларін [260], В. Ковальчук [268–297], В. Краєвський [330–333], І. Малафіїк [395–397], О. Малихін [400–447], А. Маркова [451–453], О. Пометун [572–575], О. Савченко [646–648], В. Серіков [662], С. Сисоева [664; 665], В. Сластьонін [669–672], О. Топузов [703–720], П. Худомінський [754], А. Хуторської [755–758], О. Цокур [759; 760], І. Якіманська [790].

Отже, здійснюємо науково виважену спробу довести доцільність реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у педагогічному ЗВО з проєкцією на забезпечення отримання якісного функціонального результату фахово-предметної та психолого-педагогічної підготовки.

Формування професійної в цілому, а також різних багатьох і спеціально-предметних компетентностей під певним ракурсом зачання, розуміння, трактування та визначення пропозицій щодо імплементації в реальний освітній процес напрацьованих на теоретичному й емпіричному рівнях здобутків є предметом багатьох дисертаційних праць, виконаних М. Боліною [86], М. Васильєвою [110], М. Вачевським [113], Д. Демченко [184; 185], Л. Демчук [186; 187], Ю. Ємельяновим [205; 206], О. Іскандеровою [239], С. Козак [304], В. Лапіною [363], І. Мегаловою [464], В. Охотніковою [546], О. Пахомовою [547], О. Петровим [556], О. Прозоровою [587], О. Семенов [656; 657], А. Трофименко [726], О. Усик [730].

З огляду на той факт, що у своїх дослідженнях намагаємося вивчати специфіку організації та здійснення освітнього процесу (академічного й самоосвітнього) саме в умовах вищої педагогічної школи в контексті формування соціальної та рефлексійної компетентностей, які, на нашу думку, можуть поєднуватися в компетентності вищого ієрархічного рівня – соціально-рефлексійній компетентності майбутнього вчителя, найцікавішими для нас є дослідження таких компетентностей, як загальнокультурна, соціальна, соціокультурна, громадянська, гуманітарна, інформаційна, комунікативна, рефлексійна, що є найбільш дотичними до провідного дидактичного феномену наших наукових пошуків. Таким чином, ґрунтовна компетентнісна основа в сучасних умовах є базисною фундаментальною основою підготовки будь-яких висококваліфікованих фахівців різних царин, особливо в галузі підготовки спеціалістів до успішного провадження педагогічної діяльності.

Сучасні педагоги-дидакти активно вивчають проблематику, пов'язану з пошуком інноваційних форм, методів, прийомів і засобів організації навчання у вищій школі загалом та вищій педагогічній школі зокрема, особливо коли йдеться про врахування дихотомії професійної підготовки майбутнього вчителя, яка відображається в пріоритетних напрямках його становлення як фахівця

вищої кваліфікації освітньої галузі, а саме: психолого-педагогічної підготовки (що є необхідною й обов'язковою для кожного вчителя-предметника) і фахово-предметної (залежно від того, право які предмети він буде викладати).

Розпочнемо ретельніше вивчення специфіки розгортання компетентісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі, проаналізувавши роботи О. Малихіна, котрий активно досліджує:

- по-перше, особливості організації навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО загалом та організації самостійної навчальної діяльності як обов'язкової складової першої;
- по-друге, процеси гуманізації та гуманітаризації освіти у вищій школі;
- по-третє, проблематику, що є безпосередньо дотичною до визначення необхідних і достатніх компетентностей педагога (і вчителя середньої школи, і викладача ЗВО).

Так, у своєму монографічному дослідженні науковець наголошує, що успішність підготовки майбутнього вчителя залежить не просто від ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час навчання у вищій педагогічній школі (академічно-обов'язковій (аудиторній, позааудиторній, самостійній, індивідуальній, індивідуально-самостійній, індивідуально-груповій) і самоосвітній (що здійснюється за ініціативи власне студента вже на основі свідомого ставлення не лише до процесу здобуття знань, а й до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, котра передбачає розв'язування нестандартних професійно-значущих ситуацій)), а й від створення умов для реалізації процесів САМО центрального суб'єкта освітнього процесу (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) [420].

О. Малихін у згаданій праці акцентує увагу на тому, що інтегративне застосування традиційних і новітніх інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання (викладачем і студентом) не обмежує, а лише задає пріоритетний напрям організації будь-якого різновиду навчальної діяльності (чи то академічної під керівництвом викладача, чи то самостійної за опосередкованого керівництва з боку викладача, чи за відсутності такого керівництва). Наголос робиться також на необхідності враховувати специфіку та мультиаспектність професійної підготовки саме студента педагогічного ЗВО [420].

Запропонована О. Малихіним педагогічна система організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО у горизонтальних і вертикальних взаємозв'язках її елементів, відображає цілісне системне бачення процесу організації такого різновиду діяльності за врахування специфіки саме підготовки майбутнього вчителя. Вона набуває обґрунтування на теоретичному рівні й представлена як педагогічна модель, котра спирається на принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальні, а також на систему принципів, до якої включено принципи: гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності [420].

Спираючись на фундаментальні положення системного та діяльнісного підходів у їх комплікативно-інтегральній єдності автор презентує дидактичний механізм неперервного процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО як цілісну систему, до якої відносить певну сукупність взаємопов'язаних функціональних компонентів, котрі виявляються в константній динамічній взаємодії шести невід'ємних і крос-функціональних компонентів: мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольно-оцінювального, аналітико-прогностичного, рефлексійного.

Надалі сучасний дидакт, спираючись на роботи попередників, традиції яких він послідовно розвиває у своїх науково-педагогічних працях, а саме: Володимира Бондара [90–93], Володара Краєвського [330–333], Андрія Хуторського [755–758]; виокремлює структурні компоненти у складі цілісної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти на засадах деталізованого та ґрунтовного глибинного осмислення. Саме тут акцентуація зміщується на подальше розкриття положень компетентнісного підходу, який, на думку О. Малихіна, передбачає конкретизацію аксіологічного, мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексійного й інших складових результатів навчання. Зазначається також, що у площині самостійної пізнавальної діяльності основою компетентності постає пізнавальна самостійність. Така компетентність, пояснює науковець, передбачає засвоєння способів здобуття знань із різних джерел інформації, що й перетворюється на основу компетентності в інших сферах, увесь спектр яких (а в сучасних умовах більшість педагогів сходяться на тому, що це сукупність загальних і спеціальних компетентностей, котрі у своїй єдності та підпорядкованості можуть стати компонентами професійної (а щодо підготовки майбутнього вчителя – професійно-педагогічної) компетентності) є дуже важливим для особистості майбутнього вчителя.

У роботах, присвячених визначенню ієрархії компетентностей педагога, О. Малихін звертається до аналізу провідних категорій, які, на його думку, можуть забезпечити певну платформу для подальшого розвитку теорії навчання у вищій педагогічній школі. Підтримуємо його бачення, яке він подає кризь призму розуміння категорії «парадигма» відомого філософа Томаса Куна про те, що парадигма визначається як «сукупність переконань, цінностей, технічних засобів і т. ін., яка є характерною для членів цієї співдружності» [355, с. 220], «парадигми надають ученим не тільки план дій, а й указують і певні напрямки, суттєві для реалізації плану» [355, с. 143]. Саме в такому контексті застосовуємо сприйняття категорії «парадигма» у твердженні «реалізація компетентнісно орієнтованої парадигми в освітньому процесі вищої педагогічної школи».

Цікавою також видається наукова позиція К. Бейлі, згідно з якою, зазначається, що «парадигма, термін, що використовується в соціальній науці, є певний перспективний фрейм (а perspective frame of reference) співвідношення для розгляду соціального світу, що складається із сукупності концептів і припущень», своєрідне ментальне вікно, через яке дослідник розглядає навколишній світ [408, с. 25]. Отже, переконані, що

власне в таких категорійно-понятійних вимірах доцільно говорити не лише про освітню парадигму, а й про певні супідрядні парадигми, до яких насамперед можна віднести мету, зміст і результат освітнього процесу. Також слід наголосити, що в сучасних наукових реаліях розмаїтість тлумачень одного наукового поняття (у нашому випадку в заломленні до педагогічного розуміння категорії «парадигма») сприймається абсолютно толерантно, особливо коли йдеться про існування різних форм відображення й розуміння особливостей дійсності. Тут маємо підтримати думку про те, що характерною рисою мислення епохи постмодерну є терпимість, плюралізм, тобто певна «поліпарадигмальність». Отже, як зазначалось, термін «парадигма» може бути екстрапольований на безмежну кількість об'єктивних феноменів, і феномен (а точніше, дидактичний феномен) – освіта – не є винятком.

У подібному феноменологічному розумінні поняття про «парадигму» також підтримують учені, котрих уже можна сприймати як класиків у розробленні провідних положень імплементації компетентнісного підходу в освіті, а саме Іриною Зимньою й Андрієм Хуторським.

Наступною визначальною тезою щодо розуміння реалізації положень компетентнісного підходу є факт їх активації, що здійснюється як на макро-, так і на мікрорівнях.

На початку XXI ст. українські вчені на основі узагальнення західноєвропейського та світового досвіду імплементації теоретико-методологічних положень щодо реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми організації та здійснення освітнього процесу на будь-якому рівні у більш практико-орієнтовану площину та спираючись на об'єктивні реалії власне української системи освіти підготували колективну монографію «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» за загальною редакцією О. Овчарук. Вони показали, якою є перспективність переорієнтації на компетентнісну основу пріоритетних стратегій розвитку й удосконалення інноваційних форм, методів, прийомів і засобів, розроблення й упровадження новітніх методик і технологій навчання та організації навчальної діяльності (особливо коли йдеться про професійну освіту, що передбачає як результат отримання функціонально корисних компетентностей, що визначатимуть справжній рівень підготовки фахівця вищої кваліфікації), а саме: перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалішій формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників ЗВО і їхньої здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати тісніше мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [312].

Ще одним значущим положенням, яке має бути враховано під час організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі в сучасних умовах, є твердження про те, що компетентнісний підхід зумовлює визнання пріоритетності

не просто глибинної та розмаїтої інформованості студента – майбутнього педагога, а належної сформованості вмінь розв'язувати професійно значущі (педагогічні або суто дидактичні) проблеми, котрі можуть виникати у проєктованих під час аудиторного навчання ситуаціях, наближених до реалій навчально-виховного (освітнього) процесу школи, а також у педагогічній дійсності, з якою стикається студент під час педагогічної практики.

Маємо також говорити про те, що за умови реалізації положень компетентнісного підходу актуалізується такий феномен, як «студентоцентроване навчання», паралельно із запровадженням якого відбуваються дидактико-методичні процеси, що забезпечують «академічну та професійну прозорість» у подібному стратегічному контексті.

До основних напрямів сучасних досліджень, які мають тенденцію до переважання, дотичних певним чином до аналізованої та виучуваної проблематики щодо запровадження й інтенсифікації розгортання компетентнісно орієнтованої парадигми у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах оновлення її змістової й організаційної складових, можна віднести:

- упровадження у зміст навчальних дисциплін у вищій педагогічній школі інноваційних вітчизняних і зарубіжних наукових розробок;
- урізноманітнення цільової підготовки майбутніх педагогів (на інтеграційних засадах запровадження профільного навчання, особливо, коли йдеться про старшу школу);
- раціоналізація використання активних й інтерактивних методів навчання у вищій педагогічній школі залежно від профілю підготовки тих, хто навчається;
- упровадження інноваційних форм індивідуалізації та диференціації навчального процесу й використовуваних методик навчання та викладання;
- доцільне застосування у практиці організації та здійснення викладання й навчання сучасного мультимедійного забезпечення та різноманітних інформаційних технологій;
- гарантоване забезпечення тісного зв'язку науки, практики підготовки майбутніх учителів із прагматичними потребами школи й актуальними запитамі сьогоденного суспільства;
- удосконалення способів організації й розширення обсягів самостійної та власне самоосвітньої підготовки студентів зі свідомою проєкцією на навчання протягом усього життя;
- залучення висококваліфікованих зарубіжних спеціалістів до викладання студентам під час їхнього навчання у вищій педагогічній школі.

Погоджуючись із узагальнювальними висновками щодо детермінації процесу реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми в освіті в цілому й у вищій педагогічній школі зокрема, які робить О. Малихін, можемо констатувати: у психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, котрий працює в системі освіти. Є всі підстави стверджувати, що як

самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадію констатації (визнання необхідності застосування) і концептуальної феноменологізації (оцінювання й опису власне домінуючого феномену), а сучасна стадія може визначатись як стадія методологічного усвідомлення (конкретизація основних понять, чинників, способів та умов реалізації), а також переходу до практико-імплементативного етапу.

Загальновідомим залишається також той факт, що компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на інтегрованих міждисциплінарних вимогах, що висувуються до передбачуваного потенційно можливого функціонального результату освітнього процесу, який, як ми наголошували вище, має втілюватися у певний рівень сформованості сукупності загальних і спеціальних компетентностей, котрі у своїй єдності вияву визначають рівень професійно-педагогічної компетентності вчителя (а в умовах підготовки у вищій педагогічній школі – майбутнього вчителя). Свідома потреба допомогти студентам навчитись правильно розв'язувати ті чи інші соціальні й навчальні проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукає до реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у педагогічному ЗВО.

Визначаючи компетентнісний підхід як парадигмально-визначальний на сучасному етапі розвитку педагогічної науки й удосконалення змісту вищої педагогічної освіти загалом розробляються ключові компетентності сучасного педагога як складові його професійно-педагогічної компетентності:

- психолого-педагогічна;
- фахово-предметна (сукупність предметних компетентностей);
- методологічна;
- методична;
- самоосвітня [420].

Таким чином, маємо зробити певні узагальнення й оформити їх у висновки щодо доведення доцільності реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми в організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі.

По-перше, маємо чітко усвідомлювати, що професійна підготовка майбутнього вчителя може здійснюватися в сучасних умовах швидко оновлюваного змісту актуального інформаційного простору на якісному рівні на засадах реалізації положень компетентнісного підходу як такого, що є в реаліях організації освітнього процесу у XXI столітті парадигмально-визначальним, орієнтованим на отримання функціонального результату, який відображає дихотомію професійної підготовки вчителя (психолого-педагогічна та фахово-предметна складові) і втілюється в належному рівні сформованості сукупності загальних і спеціальних компетентностей, котрі у своїй комплікативно-контамінаційній єдності характеризують рівень вияву професійно-педагогічної компетентності вчителя.

По-друге, з позицій ієрархізації складових професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя остання може розумітись як єдність п'яти компетентностей нижчого ієрархічного порядку, а саме: психолого-педагогіч-

ної, фахово-предметної (як сукупності предметних компетентностей), методологічної, методичної та самоосвітньої.

Якщо одним зі значущих стандартів компетентнісної освіти є позиція студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного професійного становлення, то домінують в системі професійної підготовки майбутнього вчителя має стати самостійна робота, пов'язана з процесом не лише самореалізації, формування власної Я-концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності, а й забезпечення неперервності особистісного та професійного розвитку. Ця позиція зумовила запровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, професійно-діяльнісного підходів до навчання майбутнього педагога у процесі вивчення дисциплін, передбачених стандартами та навчальними планами.

Як показують результати досліджень інноваційної системи освіти, що саме ці підходи забезпечують підвищення рівня сформованості та вияву соціальної рефлексії студента в навчальному процесі за рахунок того, що такий рівень організації навчального процесу сприяє:

- удосконаленню мотиваційної основи навчальної діяльності (студент навчається, проєктуючи себе на майбутню професію);
- актуалізації творчості, умов для самореалізації особистісно-фахового потенціалу кожного студента;
- активності позиції студента, його здатності до адаптивно-оптимального вибору форм і методів навчання, з урахуванням його індивідуальних можливостей та потреб.

Сучасність висуває перед системою вищої педагогічної освіти вимоги постійного перебування вчителів і викладачів в освітньому просторі, безперервно вдосконалюючи свої професійні знання й уміння.

У зв'язку із загальним підвищенням рівня науковості всіх сфер громадянського життя, у тому числі освітніх процесів, зростають вимоги до загальнокультурного та професійного рівнів учителя. Науковці збігаються в думках про те, що характерними рисами сучасної освіти є потреба у постійному вдосконаленні навчальних програм і методик викладання, потреба в широкому й глобальному перенавчанні та перепідготовці кадрів. Задля забезпечення цих потреб необхідним видається формування потреби в неперервній освіті протягом усього життя в свідомості сучасного вчителя.

Педагогічна освіта має характеризуватися відкритістю, інноваційністю, креативністю, перспективністю. Школам потрібні добре підготовлені до своєї професії вчителі. Сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища, і завдання освіти – навчити жити в цьому потоці, створити передумови й умови для безперервного кваліфікаційного зростання. Абсолютно нові можливості для викладачів і студентів відкривають сучасні комунікаційні системи, котрі пов'язуються з реальними можливостями побудови відкритої системи освіти, що дає змогу кожній людині обрати власну стратегію навчання. Необхідними на нинішньому етапі є зміна ролі вчителя, його перетворення з авторитету, який має значний обсяг знань і вмінь, на модератора, або провідника

у світі знань. Окрім того, школа й учитель перестають бути єдиним джерелом знань. Різні форми дистанційного навчання (телебачення, комп'ютерні освітні програми, Інтернет) можуть частково замінити вчителя, й у будь-якому разі є суттєвим елементом посередства в набутті знань [70].

Єдиною реальною можливістю розв'язання сучасних глобальних проблем людства, на думку культурологів, є трансформація особистості, виховання «оновленої людини», котра має відчуття глобальності, любові до справедливості, нетерпимості до насилля. Виховати таку людину в змозі підготовлений учитель із високим рівнем професійної культури, який націлений на те, що в центрі освітніх процесів мають перебувати не лише знання, а й цілісна людська особистість. Такі якості, як милосердя, доброта, співчуття, благородство, що, на перший погляд, не сприяють виживанню в умовах сучасних гострих проблем, насправді набувають нової цінності, а тому загострюється актуальність розвитку особистості педагога [541, с. 60].

Українські науковці наголошують, що для сучасного вчителя необхідні такі універсальні якості як високорозвинена креативність, відпрацьована систематична здатність до активної інноваційної діяльності на користь індивідуального й особистісного розвитку кожної дитини, що педагог несе відповідальність за свої дії не лише перед собою, а й перед іншими людьми, і тому система загальної та спеціальної підготовки педагога має перетворитися на єдине ціле, бути гнучкою, динамічною й надійно забезпечувати його здатність до неперервної самоосвіти й самовдосконалення. Основним завданням педагога є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку, оволодіння способами спілкування на основі вербальних і невербальних форм комунікації. Для формування свідомості майбутнього вчителя процес навчання у ЗВО має бути орієнтованим не лише на його предметну підготовку, а й на виховання його як учителя-гуманіста, носія провідних ідей національної та загальнолюдської культури, особистість творчу і допитливу. Тільки такий учитель може бути суб'єктом, котрий гарантуватиме успішне реформування системи освіти, розширення її соціальних функцій і соціально-культурного призначення в суспільстві.

А. Донцов пише, що підготовка майбутнього вчителя до неперервної педагогічної освіти має передбачати не лише розвиток потреб в оволодінні фаховою науковою інформацією, а й сформованість морально-вольової сфери через утворення моральних стимулів і мотивів його професійного зростання [196].

Більшість науковців розглядають розвиток освітньої парадигми з позицій діяльнісно-професійного підходу. Його реалізація щодо навчання майбутнього педагога у процесі вивчення різних дисциплін може бути різноманітною, але головним є те, щоб навчальний процес у ЗВО сприяв формуванню в майбутнього вчителя готовності до активного самостійного здобуття і застосування знань, наукової інформації у складних соціально-педагогічних умовах, прищеплення навичок неперервної освіти. Діяльність необхідна не лише для праці, а й для життя, наповненого задоволенням від праці та її результатів,

від спілкування з колегами й учнями, від усвідомлення свого внеску в життя суспільства.

Гностичний компонент – система знань і вмінь вчителя, які утворюють основу його професійної діяльності. Система знань передбачає загальнокультурний рівень освіченості, світогляд і спеціальні знання. До загальнокультурних знань відносять знання з літератури, мистецтва, історії, уміння орієнтуватися у питаннях релігії, права, політики, економіки, життєвих ситуацій тощо. Низький рівень освіченості віддзеркалює обмеженість особистості та може негативно вплинути на вихованців. Спеціальні знання передбачають знання з предмета, який викладається, а також знання з педагогіки, психології та методики навчання. Спеціальні знання високо цінуються учнями та колегами-вчителями. На відміну від попередніх, знання з педагогіки, психології та методики навчання мають другорядне значення у пріоритетах учителів, утворюючи прогалину в освітньому рівні вчителя.

Якщо гностичний компонент є основою діяльності вчителя, то конструктивний і прогностичний компоненти допомагають досягти високого рівня педагогічної майстерності, психологічним механізмом реалізації яких є моделювання навчально-виховного (освітнього) процесу. За допомогою конструктивного та прогностичного компонентів забезпечується формування вміння орієнтуватися на кінцевий результат, розв'язувати актуальні задачі навчання. Стосовно організаційного компонента, то його значущість полягає в максимальній підтримці логіки розвитку педагогічного процесу, сутність якого відображено у свідомому й цілеспрямованому впливі, динамічності та здатності переходу з кількісних станів у якість знання і надійності, стабільності щодо збереження невинного руху вперед – від простих до складних завдань. Саме організаційний компонент забезпечує управління педагогічним процесом навчання. Управлінський цикл «ціль – дія – результат – нова ціль» відображає безперервність розвитку наукового й освітнього процесу. Унікальність навчання як процесу управління полягає в тому, що процес учіння, засвоєння матеріалу завжди має індивідуальний характер, тобто сприймається й перероблюється конкретною особистістю. Складність особистісних чинників так урізноманітнено, що реалізація всіх компонент педагогічної діяльності є можливою лише за умови динамічної взаємодії, розмаїтої комунікації. Отже, масмо констатувати першочергову цінність людського та педагогічного спілкування у педагогічній діяльності, а це важлива передумова формування й розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя та функціонального результату її вияву – соціально-рефлексійної компетентності.

Висновки до розділу 1

У розділі визначено засадничі положення методології дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, котрі можуть бути узагальнені за певними напрямками, які прямо чи опосередковано представлено в наукових працях, що висвітлюють положення, у яких розкрито: питання філософії освіти (В. Андрущенко, С. Гессен, І. Зязюн, Б. Кедров, В. Кремень, В. Лутай, І. Прокопенко); методології вивчення педагогічних явищ і процесів та їх моделювання (Б. Глинський, І. Зязюн, Ю. Конаржевський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Лозова); теорії розвитку особистості (А. Адлер, К. Абульханова-Славська, А. Бандура, Л. Божович, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс); теорії діяльності (Б. Анан'єв, П. Гальперін, В. Давидов, І. Зимня, Л. Коган, О. Леонт'єв, В. Ляудіс, В. Семиченко, Н. Талізін); концепції соціалізації особистості та чинників, котрі вирішально впливають на цей процес (Р. Бернс, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Громцева, І. Зязюн, А. Линда, А. Мудрік, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Чайка, І. Якіманська); специфіки організації освітнього процесу в закладі вищої освіти (А. Алексюк, С. Архангельський, Н. Бібік, Я. Болубаш, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, В. Кремень, О. Молібог, Н. Нічкало); закономірності професійного становлення особистості (Ф. Гноболін, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, О. Молібог, Н. Нічкало, В. Сластьонін, Л. Хомич).

Обґрунтовано стратегічне завдання, котре сформульовано як потреба у висвітленні основних положень дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на теоретико-методологічному рівні.

Проблему формування соціальної рефлексії особистості в цілому та формування й розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя зокрема висвітлено в історико-методологічному вимірі.

Констатовано, що контраверсійні та непрості питання щодо сприйняття та розуміння рефлексії вивчаються в різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці.

У педагогічній площині рефлексія досліджувалась К. Вербовою, І. Ісаєвим, І. Казімірською, О. Ковальовим, С. Кондратьєвою, В. Кривошеєвим, Ю. Кулюткіним, Л. Перміною, Є. Петрушихіною, В. Сластьоніним, Г. Сухобською та ін. Висновок, якого можна дійти за результатами досліджень перерахованих авторів, можна сформулювати так: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті «суб'єкт-суб'єктної парадигми» (А. Бодальов, О. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексійним процесам.

Аналіз зарубіжної літератури з проблеми професійної рефлексії педагогів показує, що в цілому сучасні розробки стосуються механізмів функціонального навантаження рефлексії, з'ясування її місця й ролі стосовно різних контекстів педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Кларк, Д. Лістон, Д. Найлз, Ф. Фуллер, П. Петерсон, Т. Уайлдмен).

Узагальнено понятійно-категорійний апарат дослідження формування соціальної рефлексії особистості.

Вивчення рефлексії з позиції різних галузей науки дає змогу зосередити увагу на сутнісних характеристиках виучуваного дидактичного феномену, означеного в цілому як одна з найважливіших здатностей окремого індивіда чи то соціальної групи знаходиться у певних відношеннях (стосунках) не лише з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й із соціокультурним оточенням. Необхідність розвитку рефлексійних умінь як ядра рефлексійної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів зумовлюється такими причинами: під час взаємодії з учнями учитель постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого й ефективного їх розв'язання.

Здійснено порівняльно-аналітичний огляд сутнісного розуміння понять, конкретизації взаємозв'язку та взаємопідпорядкування рефлексійних умінь, рефлексійної позиції, рефлексійної культури та рефлексійної компетентності особистості. Розкрито взаємозв'язок понять «рефлексія», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність», «рефлексійна культура».

З'ясування сутності поняття «рефлексія» дало змогу здійснити аналітико-порівняльний огляд змістового розуміння суміжних понять, а саме: «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність», «рефлексійна культура».

Таким чином, проблема рефлексії активно вивчається в різних наукових площинах: філософській, психологічній, педагогічній. Спектр змістів, стосовно яких застосовують поняття рефлексії, достатньо широкий: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обмірковування своїх дій та ін.

Звертаючись до історії філософії, можна відстежити генезу розвитку поняття рефлексії від «джерела ідей» у філософії Просвітництва (Г. Лейбніц, Д. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм), «методу мислення» в німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте) до розуміння рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання (А. Большунов, В. Молчанов, М. Розов, Н. Трофімов).

Визначено специфіку сутнісного розуміння формування соціальної рефлексії майбутніх учителів як дидактичного феномену з позицій реалізації положень загальнопедагогічних підходів. Висвітлено основоположні позиції загальнопедагогічної методології щодо розуміння сутності проблеми формування соціальної рефлексії в майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки у педагогічному ЗВО. У розширеному концептуальному полі проаналізовано теоретичні напрацювання насамперед сучасної педагогічної та психологічної наук, котрі прямо чи опосередковано впливають на подальшу практику запровадження в реальний процес вищої педагогічної школи дидактичних механізмів, котрі результативно позначаються на ефективності процесу цілеспрямованого формування досліджуваного дидактичного феномену – соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

На ґрунті аналізу теоретико-методологічних засад і підходів щодо розуміння сутності поняття про формування соціальної рефлексії майбутніх

учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, визначено зміст понять «компетентність», «рефлексійна компетентність», «соціальна компетентність», «соціально-рефлексійна компетентність».

У світі компетентнісного підходу реалізовано спробу узагальнити основоположні уявлення науковців про феномен професійної компетентності фахівця (професійно-педагогічної в контексті здійснюваного дидактичного дослідження), а також всебічно представити характеристики основних складових компонент дидактичного феномену соціальної компетентності майбутнього вчителя.

Наголошено на значущості рефлексії в цілому як необхідної компоненти в різних наукових підходах до визначення професійної (у тому числі професійно-педагогічної) компетентності.

Доведено, що в гіпотетичній площині перспектив подальшого дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів (а також соціально-рефлексійної компетентності як її функціонального результату вияву) особливої ваги набувають положення про необхідність пошуку й активного застосування дидактичного потенціалу організації та здійснення навчання у вищій педагогічній школі з проєкцією на цілеспрямоване формування непростого комплікативного дидактичного феномену соціальної рефлексії особистості в цілому та соціальної рефлексії майбутнього вчителя зокрема, а також проведення саме рефлексійного аналізу освітньої соціально значущої діяльності як чинника соціалізації особистості.

У розділі також запропоновано системно-синергетичне розуміння поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя». Доведено доцільність звернення до системного й синергетичного підходів як загальнонаукової методологічної основи визначення поняття «соціальна рефлексія майбутнього вчителя», що відображається в усвідомленні потреби в науковому обґрунтуванні сутнісного розуміння поняття соціальної рефлексії майбутнього вчителя з урахуванням положень саме системного й синергетичного підходів, як окремо, так і в їх інтегральному поєднанні з виходом власне на системно-синергетичне розуміння сутності виучуваного дидактичного феномену.

Констатовано, що система професійної підготовки майбутніх учителів є достатньо складною: з одного боку, складається з підсистем – факультетів, відділень, курсів, груп тощо, а з іншого – входить як підсистема до системи професійної освіти. Саме це дало змогу розглянути власне процес професійної підготовки майбутніх учителів як відносно самостійну педагогічну систему (мета, зміст, методи професійної підготовки, форми організації навчально-пізнавального процесу, засоби навчання, науково-педагогічні працівники, ефективні педагогічні умови, результат професійної підготовки вчителя).

На засадах теоретичного аналізу визначено, що категорія «система» належить до загальних категорій, тобто, як правило, застосовується для здійснення та надання характеристики будь-яких предметам і явищам, усім об'єктам взагалі. Останні не можна поділити на системи і несистеми. Кожний об'єкт є, за одного представлення, системою, а за другого – несистемою. На рівні узагальнювального висновку стверджуємо, що визначити об'єкт як систему означає

виділити те відношення, за наявності якого він виступає як система.

Як певна система об'єкт сприймається лише відносно власне своєї мети, тобто тієї мети, яку він здатний реалізувати, досягти. І в цьому сенсі об'єкт є цілим, являє собою цілісність. У прикладному аспекті «цілісність» і «системність» розглядаються як тотожні властивості явищ.

Отже, соціальна рефлексія майбутнього вчителя – вияв соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності й готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

У розділі запропоновано авторське бачення реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми організації та здійснення процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

У контексті компетентнісної освіти особливо актуальною є проблема формування фахівця як індивідуальності, що має особистісно-означені стиль і методику професійної діяльності у базових її позиціях. Лише студент, як суб'єкт навчального процесу, може формувати власну фахову майстерність, індивідуальність, розвивати здібності, виробляти оптимальні для себе індивідуальні еталони та стратегії професійної поведінки. Завданням педагогічних закладів вищої освіти є створення умов для формування в майбутнього педагога потреби не лише у професійному, а й в особистісному саморозвитку.

Тому стратегічними напрямками розвитку професійної педагогічної освіти є забезпечення відкритості, інноваційності, креативності, перспективності. А це, у свою чергу, обумовлює необхідність зміни філософії освіти з репродуктивної на компетентнісну, особистісно орієнтовану. Освіта вчителів має керуватися не лише адаптаційною доктриною, а насамперед, критично-креативною. Нині перевага надається творчому, інноваційному вчителю, який точно помічає й упевнено розв'язує дидактико-виховні проблеми, а також проектує нові розв'язки. Навчання в інноваційному режимі в закладі вищої освіти є гарною основою для продуктивного запровадження інновацій у сучасну школу, і є одним із базових положень концепції підготовки вчителів. І хоча в сучасній системі професійної підготовки вчителів все ще домінує інформаційно-відтворювальний принцип, останнім часом значно інтенсифікувалися намагання закладів вищої освіти переходити на новітні інтерактивні технології й методи навчання, оскільки лише за таких умов можна наблизитись до реалізації вищезазначених завдань сучасної освіти, а значить бути конкурентним на ринку освітніх послуг.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СПРИЙНЯТТЯ ДИДАКТИЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

2.1. «Соціальна компетентність» і «рефлексійна компетентність»: узагальнення наукових підходів до визначення понять

З психолого-педагогічного погляду компетентність – це рівень освіченості фахівця, котрий припускає певний ступінь його здатності й готовності ефективно й мобільно розв’язувати проблеми у будь-яких різновидах професійної діяльності.

Термін «компетентність» набуває активного поширення в науковій літературі з педагогіки у другій половині ХХ ст. Окремі види компетентності починають досліджуватися науковцями із 70–80-х років минулого століття. Так, до кінця 90-х років цей термін розглядається як похідний від інших питань і підходів (формування професіоналізму, комунікативності, культури праці тощо) і сприймається здебільшого як запозичення або пряме калькування західних (зокрема, західноєвропейських) психолого-педагогічних (Л. Петровська [557]) і лінгводидактичних досліджень (І. Зимня [228], Р. Мільруд [470]).

Новий погляд на феномен компетентності в східнослов’янському науковому просторі започатковується у працях Е. Зеєра [227], Н. Кузьміної [347–350].

На сучасному етапі розвитку науки компетентність досліджується з позицій:

- акмеології (Л. Крившенко [343], Н. Кузьміна [347-350], А. Маркова [451–453], В. Сластьонін [669-672]);
- педагогічної психології (Н. Бордовська [97], Ю. Кулюткін [353], І. Якіманська [790]);
- праксіології (Н. Бібік [71–73], О. Овчарук [512; 513], О. Пометун [572–575], О. Савченко [646–648]);
- педагогіки та психології управління (О. Біла [75], М. Вачевський [113], І. Малафіїк [395–397]).

Н. Кузьміна [349] виокремлює п’ять видів компетентності, котрі утворюють основу професійно-педагогічної діяльності:

- спеціальна й професійна компетентність у галузі тієї дисципліни, що викладається;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь, навичок учнів;
- соціально-психологічна компетентність у контексті процесів спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів;
- аутопсихологічна компетентність в аспекті переваг і недоліків власної діяльності й особистості.

Доцільно акцентувати увагу на виокремленні Н. Кузьміною саме соціально-психологічної компетентності як іманентної для фахової діяльності. Це дуже важливим для здійснюваного дидактичного дослідження в аспекті вивчення саме психолого-дидактичної основи забезпечення ефективності формування й розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі.

Компетенція (від лат. *competens* здібний) – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, умінь навичок» [779, с. 118]. У дидактичних дослідженнях як базовими послуговуються поняттями загальнонавчальної та предметної компетенції. Загальнонавчальна компетенція (стосовно тих, хто навчається у вищій школі) – «здатність користуватися прийомами розумової праці й самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю» [779, с. 189]. Предметна компетенція – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни» [779, с. 227]. Наприклад, предметна компетенція з іноземної мови охоплює такі види компетенцій: лінгвістичну, мовну, комунікативну, соціокультурну, стратегічну та професійну (якщо мова, що вивчається, використовується як засіб професійної діяльності).

Якщо компетенцію можна розглядати як сукупність знань, умінь, навичок, набутих під час навчання, які утворюють змістовий компонент такого навчання, то компетентність, за тлумаченням А. Щукіна, означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і умінь [779, с. 117]. Для нашого дослідження саме це визначення є стрижневим.

Поряд із наведеним існує й інший погляд на співвідношення термінів «компетенція» і «компетентність». Так, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко вважають, що компетенції варто тлумачити як похідне, вужче за поняття «компетентність» явище [312, с. 46]. І ми повністю погоджуємося з цим.

Подібної позиції дотримуються О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук, котрі наголошують на тому, що саме компетенція є необхідним складником компетентності, а остання, у свою чергу, постає інтегрованим функціонально-дієвим результатом професійної діяльності (професійно-педагогічної діяльності) особистості (майбутнього вчителя).

Слід також зупинитися на іншому баченні проблеми. Так, В. Байденко, В. Болотов, В. Серіков, О. Овчарук, І. Родигіна розрізняють такі види компетенцій:

- ключові компетенції, які мають такі властивості, як універсальність, об'ємність, «метапрофесійність», «надпрофесійність». До них відносять: соціально-політичні компетенції (брати участь в ухваленні групових рішень і відповідальність за них, розв'язувати конфлікти на більш глобальному рівні, брати участь у підтримці демократичних інституцій), компетенції, пов'язані з життям у мультикультурному суспільстві (толе-

рантність, вияв пошани до інших культур, здатність співіснувати з носіями інших культур і релігій); компетенції, що стосуються оволодіння усною й писемною комунікацією; компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства та здатність учитися впродовж життя;

- професійні (діяльнісні) компетенції – готовність і здатність особистості виявляти, осмислювати й оцінювати можливості свого розвитку, розвивати й формувати самостійність, самоповагу, надійність, відповідальність, відчуття обов'язку, формувати певну систему цінностей;
- соціальні компетенції – готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії, змінюватися й адаптуватися до мінливих умов, здатність до аналітичного мислення, уміння творчо працювати, комунікативні навички, уміння працювати в команді, здатність до критичного мислення і т. ін. [683, с. 14].

Ф. Вайнерт (F. Weinert) [825], відомий німецький педагог, детермінує компетентність як наявність певних когнітивних умінь і навичок, якими володіє особистість або яких вона набуває задля розв'язування певних істотних проблем, а також пов'язаної з цим мотиваційної, свідомо обміркованої наперед соціальної готовності, а також здатності успішно й відповідально усувати проблеми. Таке розуміння компетентності дуже поширене в наукових дослідженнях Німеччини. Ф. Вайнерт розглядає компетентність із різних позицій.

- як загальну інтелектуальну здатність у розумінні, коли людина може справлятися в різних ситуаціях із амбітними завданнями;
- як функціонально визначений щодо певних класів ситуацій і вимог, когнітивний вимір досягнень, котрі можна описати у психологічному сенсі як знання, навички, стратегії, уміння або певні специфічні здібності;
- у розумінні мотиваційної орієнтації як передумову виконання претензійних завдань;
- діяльнісну компетентність як поняття, котре охоплює три зазначені вище компетентності та кожного разу приєднує потреби й завдання певної сфери, наприклад, професії;
- метакомпетентність як знання, стратегії або мотивацію, котрі полегшують роботу й використання компетентності в різних сферах діяльності;
- ключову компетентність, тобто компетентність у функціональному розумінні, зазначеному у пункті 2, яка не змінюється під впливом ситуацій і сформульованих для виконання завдань. Вайнерт зараховує сюди з-поміж інших знань, умінь і навичок знання рідної мови, математики, а також змісту загальної освіти [825, с. 25].

Дж. Равен розглядає компетентність як можливість установлення зв'язків між знаннями й ситуацією, як здатність знайти, виявити знання й дію (процедуру), котрі можна застосувати до процесів розв'язання проблеми (соціальної ситуації) [597].

Л. Сохань зазначає, що компетентність – то є здатність людини вирішувати життєві проблеми, котра ґрунтується на певних знаннях, досвіді, цінностях [218, с.7].

Загалом компетентність – це характеристика, котра з’являється в людині як результат оцінювання ефективності/результативності власних дій, спрямованих на розв’язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань/проблем. Не слід протиставляти власну компетентність знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим порівняно з такими поняттями, як знання, вміння, навички, оскільки містить їх у собі [240, с. 16].

Компетентність, за О. Малихіним, сьогодні – це одиниця виміру освіченості людини, оскільки здобуті вміння й навички є недостатнім показником рівня якості освіти. Компетентність розглядається також як базова характеристика особистості, бачення вирішення проблемних ситуацій, стійка її частина, за якою можна передбачити поведінку людини й у життєвих ситуаціях, і в суто професійних. Компетенція не зводиться до простої адитивності (сумації) знань і вмінь через те, що суттєва роль у її вияві належить обставинам, тобто умовам, у тому числі – педагогічним. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасний соціум, означає вміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання й досвід. Компетенція одночасно тісно пов’язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин, налаштованих на умови конкретної діяльності [446].

У контексті наведених засадничих положень методологічної основи дослідження проблеми формування й розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя, а також як основа концептуального визначення понять «соціальна компетентність» і «рефлексійна компетентність», котрі є достатньо широко виучуваними, обговорюваними науковою спільнотою, а також є провідними та певним чином основоположними з позицій розуміння їхнього змістового наповнення саме з дидактичних позицій і вивчення їхнього інфлуенційного значення щодо теоретичного обґрунтування соціальної рефлексії та соціально-рефлексійної компетентності як основної ознаки її вияву у практичній діяльності майбутнього вчителя, маємо надалі надати розгорнуте висвітлення розмаїття підходів щодо педагогічного та суто дидактичного підґрунтя цих понять (соціальної компетентності та рефлексійної компетентності).

Інтерес до вивчення проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя пов’язується з тим, що реальний стан підготовки фахівців у вищій школі загалом й у вищій педагогічній школі зокрема не завжди відповідає сучасним вимогам. Зміни й удосконалення організаційних, методичних основ навчання в ЗВО детермінуються здебільшого залученням української освітньої системи до загальноєвропейських процесів. Виявляються суттєві прогалини в якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Серед безлічі питань теоретичного та практичного характеру термінового розв’язування потребують саме ті, котрі пов’язані з процесами соціалізації молодшої людини в умовах навчального та професійного (професійно-педагогічного) середовища. І це одна з головних причин того, чому актуалізується проблема формування соціальної компетентності сучасних студентів педагогічних закладів вищої освіти – майбутніх учителів. Спочатку конкретизуємо змістове наповнення поняття «компетентність» у контексті його співвідношення з поняттями соціалізації й соціальної компетентності.

Пам'ятаємо, що в Україні ґрунтовне й усебічне дослідження компетентностей започатковано фундаментальною працею «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [312]. Праця містить теоретичне обґрунтування компетентнісно орієнтованої освіти, висвітлює особливості застосування компетентнісного підходу на вітчизняних теренах, де було подано перелік ключових компетентностей (актуальних на час появи цієї колективної монографії), визначених українськими педагогами. До таких компетентностей було включено: уміння вчитися, соціальну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянську, підприємницьку. Визначаючи перелік ключових компетентностей, українські науковці посилаються на матеріали Лісабонської конференції (2001 р.), що відбувалася в межах Болонського процесу. Саме в її матеріалах бачимо вимогу формування соціальної компетентності індивіда [312, с. 85].

Соціальну компетентність розуміють (найбільш узагальнене та широко застосовуване тлумачення) як здатність людини ефективно розв'язувати проблеми (індивідуальні й колективні) у процесі взаємодії із соціумом, зумовленої особистісними якостями та рівнем поінформованості. К. Абульханова-Славська [2], Е. Ерікссон [785], О. Лебедев [364] називають певні чинники, котрі спонукають виникнення соціальної компетентності як дидактичного феномену:

- швидкість «застарівання» навчальної інформації ще до завершення процесу навчання майбутнього спеціаліста у вищій школі;
- чинники глобалізації, котрі зумовлюють плідну продуктивну взаємодію індивіда з людьми різних соціокультурних уподобань, національностей, віросповідань, масовість освіти, а також потребу здійснювати навчання протягом життя.

Структуру соціальної компетентності майбутнього вчителя в нашому дослідженні розуміємо як сукупність компонент, котрі, у свою чергу, можуть поділятися на елементи, що взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації в межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи, якою виявляється соціальна компетентність і процес її формування та розвитку.

Отже, за результатами здійсненого теоретичного аналізу досліджуваної проблеми можна констатувати, що існує низка підходів і розмаїття позицій щодо наукового бачення структури соціальної компетентності студентів узагалі та студентів – майбутніх учителів зокрема, а саме:

- на підставі аналізу праць зарубіжних авторів убачають три підходи до визначення змісту соціальної компетентності на основі: 1) конкретних соціальних навичок (певні стратегії, які використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом); 2) параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності); 3) якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки);
- соціальну компетентність студента можна трактувати як свідоме, адекватне, позитивне ставлення людини до себе й інших, що ґрунту-

ється на реалізації у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією і конфронтацією;

- розроблено, обґрунтовано на теоретичному рівні й експериментально апробовано функціональність структури соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка складається з п'яти компонентів: когнітивно-перцептивного, мотиваційного, комунікативно-діяльного, комунікативно-рефлексивного, особистісного;
- визначено змістову структуру соціальної компетентності студентів педагогічних університетів, до складу якої входять компетентності нижчого ієрархічного порядку (когнітивна, інтерактивна, операційна, імплементаційна та рефлексійна).

Компонентами такої структури соціальної компетентності майбутнього вчителя є: мотиваційно-соціалізаційний (мотивація соціалізації особистості майбутнього вчителя); ціннісно-орієнтаційний (соціально-ціннісні орієнтації); соціально-змістовий (змістове наповнення освітнього процесу в контексті формування соціальної компетентності як компетентності нижчого ієрархічного порядку разом із рефлексійною компетентністю відносно соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя); суб'єктно-діяльнісний (залучення суб'єкта освітнього процесу педагогічного ЗВО до соціально-суб'єктних видів діяльності як засобу активної соціалізації особистості майбутнього вчителя); соціоаналітичний (набуття здатності до оцінно-рефлексійної діяльності під час розв'язування соціально значущих ситуацій в освітньому процесі).

Наступна важлива, і навіть майже аксіоматично забарвлена, теза – це те, що в сучасних педагогічних дослідженнях однією з провідних думок є позиція, згідно з якою одним із домінуючих компонентних елементів кожної компетентності в цілому виступає рефлексія. Саме цим укотре доводимо важливість і доцільність звернення до дослідження дидактичної проблеми формування саме соціальної рефлексії майбутніх учителів, якісна та всебічно оновлена фахово-професійна підготовка яких є запорукою суттєвого покращання системи освіти в Україні в цілому. Важливість рефлексії в освітньому процесі (саме в суто педагогічному заломленні розуміння її феномену, а надалі й у власне концентрації на дидактичному аспекті, котрий, на наше переконання, є домінуючим у спробі застосовувати його саме у педагогічній площині) зумовлена потенціалом її впливу на процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Оскільки вона обов'язково включена до структури педагогічної взаємодії, рефлексія зумовлює особистісну спрямованість освіти, сприяє її індивідуалізації, реалізації потенціалу диференційованого підходу, а також найповнішому розкриттю особистісного потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу [312].

Загальновідомо, що різні дослідники, коли звертаються до вивчення найрізноманітніших аспектів проблеми рефлексійних характеристик у педагогічній діяльності, активно застосовують такі поняття, як «рефлексія» (вище вже було достатньо ґрунтовно представлено авторське узагальнювальне бачення сутнісного розуміння наукового феномену на різних рівнях комплікативності та площин філософського, суто психологічного, психолого-педагогічного (психоло-

го-дидактичного) і власне педагогічного сприйняття), «рефлексійна культура», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність».

Головною метою сучасної вищої педагогічної освіти є розвиток у майбутнього вчителя бажання й уміння вчитися протягом усього життя, системно доповнюючи й збагачуючи професійні знання й уміння, набуті у процесі навчання в ЗВО.

Значущість і роль рефлексії стосовно розвитку особистості досліджували О. Анісімов [15], А. Деркач [190], І. Зязюн [236–238], Н. Коваль [267], В. Орлов [541], С. Рубінштейн [640–642], С. Степанов [683], А. Хуторської [755–758] та ін., види й функції рефлексії – А. Холмагорова [753], В. Зарецький [224], І. Семенов [655], дослідження різних аспектів рефлексійності практичного мислення здійснювали й узагальнювали у своїх працях О. Ігнатович [241], Н. Ковальова [265], С. Кузнецов [351], В. Рибалка [630–632] та ін.; формування й розвиток рефлексійної культури особистості – Г. Балл [49–52], В. Рибалка [630–632], Т. Усманов [731] та ін.

Культура в системі освіти посідає провідне місце, оскільки відіграє значну роль у процесі становлення й розвитку особистості студента. Переймаючи досвід поколінь, убираючи в себе людську культуру, він пізнає навколишній світ, формується як особистість.

Рефлексійна культура є засобом удосконалення педагогічної культури педагога. О. Раздорська пише про те, що професійна рефлексія й рефлексійна культура в сучасних умовах є важливими механізмами саморозвитку та професійного зростання студентів. Дослідниця характеризує рефлексійну культуру як інтегральну якість, котра виявляється як єдність теоретичної і практичної готовності особистості до створення внутрішніх цінностей, що визначаються через осягнення сенсу життя й професії, самоаналіз, самооцінку та саморозуміння [598].

Рефлексія педагога на себе й на культуру стає умовою сенсонаповнення педагогічної діяльності, завдяки чому пояснення як ознака безупинної наступності діяльного освоєння світу утворює пізнавальне відношення відповідності між діями людини й об'єктами світу [727, с. 123], між діями педагога й об'єктами виховання та навчання.

Педагог, вступаючи у взаємодію з учнем (студентом), проектує на нього культурний досвід, виступає тим самим суб'єктом культури. Тут виявляється суперечність: педагог, накладаючи на об'єкт виховання й навчання визначення досвіду, об'єктивує їх або, за висловом М. Туровського, тлумачить їх як належне учню (студенту). Щоб зняти цю суперечність, педагог робить об'єктом рефлексії об'єктивацію, а отже, і себе як суб'єкта культури [727, с. 123].

Якщо підходити до розгляду понять «рефлексійна культура» і «рефлексійна компетентність» з погляду рівнів освіченості, то, за Б. Гершунським [149], останнє можна сприймати як певну компоненту першого. А культура сприймається як найвищий рівень вияву освіченості та компетентності.

Як концептуальні засади формування рефлексійної компетентності А. Максимов [394] пропонує такі положення:

- процес підготовки майбутніх педагогів має здійснюватися на основі компетентнісно-діяльнісного підходу;
- основою процесу підготовки майбутніх педагогів має стати спеціально організована педагогічна рефлексія;
- рефлексійна компетентність є системоутворювальною компетентністю сучасного педагога;
- процес формування рефлексійної компетентності має бути адекватним природі рефлексійної дії.

Рівень професійної компетентності фахівця значною мірою залежить не лише від рівня усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здатності до самопізнання, самовдосконалення. Рефлексійна компетентність як детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності належить до переліку необхідних компетентностей. А формування й розвиток рефлексійної компетентності – це процес, який передує професійній діяльності студентів.

Слід згадати, що поняття «рефлексія» до наукового обігу свого часу увів Рене Декарт, котрий певним чином ототожнював її зі здатністю особистості зосереджуватися на власних думках, одночасно реалізуючи спробу максимально абстрагування від усього зовнішнього, тілесного. Він доволі чітко та недвозначно пов'язував свідомість особистості з рефлексією [180].

Уперше застосовує у своїх працях у максимально наближеному до сучасного розумінні поняття «рефлексія» Дж. Локк, який намагався тлумачити цей феномен як особливе джерело знання (іншими словами, внутрішній досвід), специфічне оперування суб'єкта власною свідомістю, результатом чого постає поява ідеї про таку свідомість. Він відокремлює рефлексію від відчуттів (у найприйнятнішому розумінні) і разом із тим стверджує, що рефлексія як джерело особливого, певним чином неповторного, знання спрямована на внутрішні дії свідомості, а предметом відчуттів, на його думку, є зовнішні речі [377].

В. Сластьонін характеризує рефлексію як певну важливу категорію професійної діяльності. Він говорить про те, що рефлексія – це не власне знання чи просте розуміння суб'єктом професійної діяльності й самого себе, а й з'ясування того, наскільки ті чи інші суб'єкти (діти, колеги, дорослі) розуміють і знають саме суб'єкта, котрий рефлексує, тобто провадить діяльність рефлексії (рефлексійну діяльність), його особистісні характеристики, емоційні реакції й наявні когнітивні уявлення [671].

Академік О. Савченко привертає увагу до того, що рефлексія є вельми значущою для педагогічної діяльності. Вона пише про те, що поняття рефлексії означає здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, учинки, а також обов'язково порівнювати їх із цінностями, котрі є суспільно значущими, з діями й учинками інших людей [648, с. 363].

У педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі рефлексії, наводяться її тлумачення, що окреслюють різні аспекти цього феномену (з позицій педагогічного (чи суто дидактичного) сприйняття):

- по-перше, рефлексія розглядається у площині поняття «здатність» й у такому разі визначається як здатність уявляти конкретну картину ситуації і на

основі цього виявляти здатність уточнювати уявлення про себе, певним чином коригувати власну особистісну поведінку та діяльність, із позицій того як тебе сприймають інші, одночасно осмислюючи власні дії через сприйняття інших, що виявляється як перцептивно-рефлексійні здібності;

- по-друге, рефлексію тлумачать як різновид педагогічної діяльності, котра відіграє провідну роль у самоаналізі особистісної професійної активності;
- по-третє, рефлексію доволі часто ототожнюють із саморефлексією, коли одночасно акцент зміщується на механізми саморозвитку особистості завдяки рефлексії як процесу розуміння особистісних смислів, дослідного акту, вивчення себе як суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує вияв його творчого мислення або стимулює самовдосконалення особистості на етично-моральному рівні, і як результат, рефлексію розуміють як певну сукупність ставлень окремої особистості до себе, власних дій чи то поведінки в цілому;
- по-четверте, рефлексія може сприйматись як певний специфічний інструментальний спосіб організації навчання.

Отже, можна дійти наступного проміжного висновку про те, що категорія «рефлексія» становить відображення феномену, який є дуже важливим для педагогіки загалом і дидактики зокрема, оскільки його функціонально-структурне конструювання охоплює не лише уявлення людини про себе, свої дії, а й розуміння уявлень інших про себе, співвіднесення цих уявлень із соціальними цінностями.

Зупинимось також на певних аспектах сутнісного розуміння сучасними науковцями поняття «рефлексійні вміння». На рівні здійснення певних узагальнень можемо говорити про те, що рефлексійні вміння розглядають:

- як провідну домінуючу компоненту у структурі професійної діяльності педагога, тобто вміння оцінювати й аналізувати результати своєї діяльності, діяльності учнів, педагогічної взаємодії, фіксувати стан розвитку учасників педагогічного процесу, а також причини цього, коригувати дії на основі думок про себе, про учнів, їхніх батьків і колег [670];
- як уміння, котрі забезпечують досягнення висунутої мети діяльності, в умовах її перебігу (складних і невизначених), які постійно змінюються й можуть групуватися відповідно певних типів рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, кооперативної) і видів діяльності (навчальної, професійної, ігрової та ін.) [683];
- як певні узагальнені вміння, що забезпечують здатність переносити та забезпечувати розвиток професійної діяльності на відповідні цілі, способи й обов'язково результати діяльності.

На найбільш узагальненому рівні сприйняття проблеми можемо констатувати, що у педагогічних дослідженнях феномен «рефлексія» є об'єктом активної науково-дослідної уваги вчених у таких аспектах напрямках:

- як механізм усвідомлення педагогічної діяльності;
- як засіб посилення педагогічного впливу на освітній процес загалом (у єдності навчання й виховання, розвитку особистості);
- як ресурс оволодіння педагогічною майстерністю тими, хто здійснює навчання;
- для побудови педагогічної теорії.

Особливий інтерес до вивчення проблеми рефлексії з'являється й активізується у педагогіці останніми роками через запровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає гуманізацію й відповідну підготовку фахівця до творчої самореалізації, відмову від стереотипів педагогічної праці, орієнтацію на застосування інноваційних концепцій і технологій у професійній діяльності. Дослідники акцентують увагу на тому, що у процесі формування професійних здібностей недостатньо брати до уваги лише рефлексійні процеси, котрі є пов'язаними з певними особливостями педагогічної діяльності, а також визначальні чинники, умови й засоби оволодіння професійною рефлексією (у разі педагогічної діяльності це педагогічна або професійно-педагогічна рефлексія) за різних умов навчання.

Потреба в активному вияві рефлексії у професійно-педагогічній діяльності, а також специфіка рефлексійної діяльності педагога зумовлюють виокремлення в сучасній науці (насамперед це пов'язується з психологією, педагогікою, педагогічною психологією, психодидактикою) особливого виду рефлексії, а саме педагогічної. Педагогічна рефлексія, за визначенням А. Бізясвої, становить процес уявного (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, результатом чого є виникнення особистісно забарвленого осмислення сутності проблеми й нових перспектив її розв'язання [69, с. 62].

М. Марусинець вважає одним із перспективних напрямів підготовки студентів (майбутніх учителів) рефлексійно орієнтовану концепцію освіти, що створює переорієнтацію цільових настанов щодо самореалізації та творчого розвитку й саморозвитку. В основу рефлексійно орієнтованої концепції вчена покладає ідею організації взаємопов'язаної рефлексійної діяльності всіх суб'єктів, котрі забезпечують спрямованість основних навчальних процесів на розвиток рефлексії загалом, її якостей і компонентів особистісно-смісловій сфери суб'єктів навчальної діяльності [456].

Ю. Бабаян, О. Гулеєва, А. Максимов, К. Нор звертаються до вивчення проблем, пов'язаних із рефлексійною компетентністю. На думку науковців, рефлексійна компетентність відображається як вдумливе та відповідальне ставлення до своєї діяльності, котре ґрунтується на постійному осмисленні цієї діяльності, а також її результатів задля інших людей.

Система взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонент рефлексійної компетентності у переважній більшості варіантів її структурного представлення містить у собі когнітивний, операційний та особистісно-мотиваційний компоненти [645, с. 2].

Отже, можна зробити певні узагальнення: сформованість і вияв професійної компетентності (професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя не є виключенням) фахівця значною мірою залежать не лише від рівня усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здатності до самопізнання й самовдосконалення. Рефлексійна компетентність, як правило, сприймається як обов'язкова детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності, входить до переліку обов'язково необхідних компетентностей. А формування та розвиток рефлексійної компетентності – процес, що передує професійній діяльності студентів.

2.2 Інтегральна єдність процесу розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя та ключових компетентностей для навчання протягом життя

Процес розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів, як і будь-яка подібна педагогічна (дидактична) система, є відкритою, динамічною та такою, що перебуває в константно-циклічних зв'язках із педагогічними (дидактичними) системами вищого й нижчого ієрархічного порядку. Саме тому маємо зосередити увагу також на наступному аспекті дослідження – визначенні інтегральної єдності процесу розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя та ключових компетентностей для навчання протягом життя.

Отже, здійснюємо науково обґрунтовану спробу потрактування концептуальних позицій компетентнісного підходу до дослідження проблеми модернізації сучасної системи освіти в цілому, зокрема в контексті забезпечення її перманентності – навчання протягом життя. Узагальнюємо результати аналізу різних підходів науковців до розуміння понять у контексті заявленої проблематики, а також спробуємо висвітлити динаміку еволюції компетентнісної освіти в історичному розвитку. Особливу увагу слід звернути на порівняння підходів до визначення переліку ключових компетентностей для навчання протягом життя, у тому числі саме на ті, котрі визначаються як результат особливостей їх оновлення в 2018 р., що було схвалено Європейським парламентом та Радою (ЄС).

У своєму дослідженні проблему ієрархізації компетентностей тлумачимо як основу визначення вектора та механізмів імплементації ключових компетентностей для навчання протягом життя на нижчі, більш конкретні та специфічні (відповідно до цілей навчання) освітні системи, підсистеми в комплексі їх складових.

Тенденції активізації досліджень проблем компетентнісної освіти всіх рівнів і спрямувань детермінуються як чинниками соціально-економічного розвитку держави, так і новими парадигмальними підходами до визначення сутності та функціонального призначення освіти в їх контексті.

Проблема є комплікативною й контраверсійною, а також, незважаючи на те, що впродовж останніх десятиліть тривають активні наукові пошуки стосовно найвдалішого потрактування ключових понять, визначення методологічної основи, базових, системовірних теоретичних позицій і технологічних схем щодо імплементації та розвитку компетентнісної освіти, домінантною характеристикою процесу залишається поліаспектність парадигмальних засад, різність підходів до дефініції ключових і супутніх понять, процесів, відповідно, неоднозначність в інтерпретації змістово-технологічних алгоритмів їхньої практичної реалізації.

За результатами проведених досліджень із проблеми, а також завдяки здійсненню певних узагальнень щодо розуміння, сприйняття, потрактування та застосування компетентнісного підходу в освіті, як і забезпечення освіти протягом життя (Н. Арістова [18–34], Н. Бібік [71–73], Д. Демченко [184; 185], М. Головань [156–158], Л. Демчук [186], М. Євтух [210], І. Зимня [228–232], В. Ковальчук [268–297], С. Козак [304], В. Красевський [330–333], В. Лозова [376], О. Ляшенко [390], О. Малихін [400–447], Н. Ничкало [488–508], О. Пометун [572–575], О. Савченко [646–648], О. Топузов [703–720], О. Усик [730], А. Хуторської [755–758] та ін.), неважко дійти висновку, наскільки складною є проблема. Закономірно, різ-

ними, часто навіть суперечливими є підходи до її методологічної, науково-теоретичної, методичної інтерпретації, відповідно, визначення технологій практичного застосування, перспектив подальшого теоретичного вивчення.

За сутнісним змістом наукова дискусія, котра відбувається з питань феноменологізації компетентнісної освіти, глибшого осмислення її методологічної основи, змістового наповнення, технологічного забезпечення ніколи втрапить актуальності, оскільки йдеться про процеси, які є складно структурованими, соціально й особистісно орієнтованими, а відтак – константно-динамічними, тобто такими, що потребують постійної кореляції із соціально-економічними реаліями й прогнозованими перспективними запитамі. Ідеться про пошук моделі освіти, яка через опрацювання визначеного блоку навчальної інформації має надати людині засоби (реальні й потенційні), котрі дають змогу особистості формувати гармонійні продуктивні взаємовідносини з глобальним суспільством, визначальною характеристикою якого є тенденція до постійних змін, інтенсифікація розвитку всіх сфер життя людини.

Окрім того, глобальні інтеграційні процеси, у тому числі інтеграція до світового, європейського освітнього простору, свідчать про нагальну потребу в модернізації системи національної освіти саме суголосно їхньому контексту, необхідність прийняття її стандартів як орієнтирів для перспективного розвитку.

Наступним стратегічно-перспективним завданням дослідження є вивчення проблеми ключових компетентностей для навчання протягом життя з позиції сучасних світових, а в їх контексті – національних тенденцій розвитку освіти відповідно до прийнятої компетентнісної парадигми.

Переконані, що проблему важливо розглядати насамперед у широкому міжнародному ракурсі, оскільки й дотепер немає однозначного трактування концепції та концепту компетентності (англ. *concept of competence*), її понятійного апарату. Як стверджує Франц Вайнерт [824], немає ні єдиного застосування концепції компетентності, ні широко прийнятого визначення цього терміна.

У загальному плані цільова спрямованість компетентнісної освіти є визначеною, вона:

- по-перше, є функціональним підходом до освіти, що наголошує на значущості життєвих навичок та оцінює їхню майстерність відповідно до результатів практичного застосування [814];
- по-друге, зосереджується на тому, що суб'єкти навчання за результатами навчання мають бути здатними виконувати (умітимуть робити), а не на тому, чого вони мають навчитися [814, с. 15].

Варто зауважити, що немає єдино визнаних підходів до тлумачення понять «компетенція», «компетентність» (*competence, competency*), як і рамки компетентності (*competency framework*), що визначає й описує кожний окремий її різновид. Найчастіше вживають і застосовують такі ключові аналогічні поняття, як здатність, здібність, правомочність, обізнаність, готовність до діяльності та ін. Спостерігаються тенденції до отождолення понять, акцентуючи увагу на компетентностях, що об'єктивують не лише результати діяльності, а й дедалі більше схиляються до того, що результати роботи вимагають комплексу поведінки, ставлень та дій, і тому

обидва терміни (компетенція/-її та компетентність/-ості) частіше застосовуються як синоніми та є взаємозамінюваними [828].

Відповідно до визначення Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, IBSTPI) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Позиціонується комплекс знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості діяти ефективно відповідно до визначених функцій, орієнтуючись на досягнення певних стандартів у професії, іншому виді діяльності [820, с. 1].

Таблиця 2.1

Підходи до визначення поняття компетентності

Визначення	Джерело
Компетентність (<i>competence</i>) та компетентності (<i>competences</i>) – ширші поняття, що охоплюють очевидні результати продуктивності, а також поведінкові вхідні ресурси, і можуть бути пов'язані з системою або набором мінімальних стандартів, необхідних для ефективного виконання роботи	Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) (What are competence and competency frameworks? (August 2013) / http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/competence-competency-frameworks.aspx)
Компетентність – інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості	Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. №3. С. 23–30.
Компетентність – така, що вже стала, особистісна якість (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері, тобто володіння учнем відповідною компетенцією	Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб: Питер, 2004. 541 с.
Компетентність ґрунтується на знаннях; це інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини. Компетенція розглядається як невикористаний резерв «прихованого», потенційного	Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. 42 с.

Порівняльний аналіз визначень поняття «компетентність» свідчить, про відмінність формулювань, про спільність базових позицій авторів. Акцен-

туємо увагу на тих, що свідчать про посилення соціальної складової освітньої діяльності, оскільки вона справді виходить за межі традиційно прийнятного навчального процесу й акумулює певну сукупність особистісних характеристик суб'єкта навчання, що містять також як обов'язковий елемент досвід життєдіяльності людини. Знання тлумачать не лише як самоцінність, а як засіб розв'язання проблеми, вирішення питання, а також трансформують набуті знання й уміння в контексті реальних життєвих ситуацій, формуючи власний досвід життєздійснення, соціальної адаптації.

Власне, до потрактування поняття «компетентність» закладається потенціал навчання протягом життя, тобто концептуально освітня діяльність проектується не на конкретний етап навчання чи визначену сферу діяльності, наприклад, професійну, а на життєвий простір особистості, що не обмежується часовими чи просторовими вимірами. За таких умов професійна діяльність розуміється як певна значуща складова життєвого простору людини, що інтегрує професійні й особистісні цінності.

У зазначеному вище контексті глобалізаційно-інтегративних процесів особливого значення набуває проблема дослідження феномену ключових компетентностей. Так, міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентностей як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання [800].

Один із варіантів комплексу базових компетентностей загальноєвропейського рівня розроблено групою експертів за результатами звіту, представленого на Європейській Раді в Стокгольмі [810], де компетентності поділяються на фундаментальні навички рахування та письма; базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; іноземні мови; ІКТ-навички та використання технологій; уміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура.

О. Поменун [574] вказує на складність поняття «ключові», «базові», компетентності, його багатовимірність і водночас спільність головних ознак. Термін є неоднозначним, його трактують як об'єктивну категорію, котра певним чином фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків та ін. певного рівня, що можуть застосовуватися в достатньо широкій сфері діяльності людини; інтегральні характеристики якості підготовки суб'єктів навчання, котрі пов'язуються з їхньою здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей:

- поліфункціональність;
- надпредметність і міждисциплінарність;
- багатовимірність;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості [574].

Ключова компетентність – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, котрі можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (уміння вчитися, загальнокультурна,

громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність і компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій). Ключова компетентність також може тлумачитись як життєва компетентність, тобто здатність суб'єкта навчання виходити за межі навчального процесу та виявляти свою спроможність ефективно діяти в різноманітних сферах життя, у широкому соціально-життєвому контексті, який постійно змінюється, оновлюється, ускладнюється.

Характерною ознакою наявних визначень поняття ключових компетентностей є широкий соціокультурний, життєвий контекст, котрий супроводжує процес оволодіння навчальною інформацією, що детермінує здатність її адаптувати до особливостей конкретних особистісно значущих ситуацій, зумовлюючи спроможність не лише застосовувати набуті компетентності упродовж життя, а й сприяти їх подальшому розвитку, а також одночасно оперативно реагувати на актуальні соціально-економічні, життєві виклики. Об'єднання зусиль у межах міжнародного проекту DeSeCo (Defenition and Selection of Competencies) дало змогу його учасникам визначити перелік ключових компетентностей, на який орієнтується сучасна освіта та який можна адаптувати до особливостей національних систем.

Проект ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (2004 р.) визначає перелік ключових компетентностей, котрий було запропоновано українським педагогам:

1. Уміння вчитися, що програмує індивідуальний досвід самостійного навчання.
2. Загальнокультурна – стосується розвитку культури особистості та суспільства в усіх аспектах.
3. Громадянська – передбачає здатності орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні.
4. Підприємницька – передбачає здатність співвідносити власні економічні інтереси та потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами та потребами інших людей і суспільства.
5. Соціальна – передбачає здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, розвиваючи власну соціальну адаптивність.
6. Компетентності з інформаційних і комунікативних технологій (ІКТ) – передбачають здібності застосовувати інформаційно-комунікативні технології в навчанні та повсякденному житті.
7. Здоров'язбережувальна – передбачає збереження власного фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я [574, с. 16–25].

У Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) наведено визначення поняття «ключові компетентності», що апріорі базується на розумінні освіти як соціально, особистісно значущого процесу протягом усього життя, як умови досягнення успіху в усіх сферах життєдіяльності людини.

Ключові компетентності – це ті, котрі кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та пра-

цевлаштування, а також ті, що здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві знань.

З-поміж десяти визначених ключових компетентностей є «уміння навчатися протягом життя», що трактується як «здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [317].

Водночас процес постійного переосмислення сутності понять, як і визначення комплексу базових компетентностей як орієнтирів розвитку освітніх систем, є перманентним, оскільки безпосередньо пов'язується з новітніми соціально-економічними викликами, результатами наукових досліджень щодо оптимізації освіти.

Як зазначалося, чергове оновлення переліку ключових компетентностей для навчання впродовж життя, свого часу визначених відповідно до Рекомендацій 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р., відбулося 17 січня 2018 р. (рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського парламенту та Ради (ЄС). Ретельніше проаналізуємо текст документа.

Основні тези свідчать про те, що оновлення зумовлюється певними наявними об'єктивними чинниками, які пов'язуються з:

- по-перше, необхідністю краще застосовувати новітні технологічні, технічні можливості, які напрацьовано останнім часом у сфері освіти, для активної підтримки розвитку компетентності особистості протягом усього життя (освіта як спосіб інвестування у базові навички);
- по-друге, потребою посилювати співпрацю між формальним і неформальним навчанням, відповідно, посилення значення дистанційного навчання в системі освіти всіх рівнів, розвитком технологій неформального навчання із застосуванням мобільних цифрових технологій;
- по-третє, важливістю посилення значущості міжпредметних компетентностей (як основи базових, ключових, життєвих), що уможливило розмивання меж, котрі відокремлюють окремі навчальні дисципліни, а також одночасно забезпечують їхню природну інтеграцію в рамках конкретних проблем (соціальних, професійних, життєвих), що мають ознаки поліфункціональності, кроспредметності, взаємозалежності різних сфер знання.

Перераховані чинники, які зумовлюють необхідність змін, відображаються навіть у переліку компетентностей, і їх порівняння з попередньою редакцією свідчить про наявність певних домінуювальних тенденцій змін.

Запропоновані зміни до переліку ключових компетентностей та трактування їх сутності полягають у базових тенденціях соціально-економічного розвитку суспільства й центруванні на викликах часу, зумовлених проблемністю, конфліктогенністю, насамперед соціальної сфери, ускладненням інтеграційних, адаптивних процесів, і, головне, – здатністю особистості до самореалізації в їх контексті. Тому, не змінюючи кардинально структурну організацію базових компетентностей, спрямо-

ваних на забезпечення навчання протягом життя, зміни стосуються певних акцентів, їх актуального контексту, а відтак, і задають вектор пошуку оновлення змістово-технологічного супроводу їх реалізації в системі освіти.

На значне посилення соціальної орієнтованості системи сучасної компетентнісної освіти вказує необхідність принципу імплементації європейського соціального конструкту як остову (*European Pillar of Social*), котрий спирається як на права на здобуття якісної освіти, так і на тлумачення її як засобу соціальної адаптації, самореалізації на ринку праці, що зумовлює мобільність, динамічність, здатність особистості до перенавчання, самозайнятості та ін.

Таблиця 2.2

<p>Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р.</p>	<p>Оновлена редакція ключових компетентностей для навчання впродовж життя – Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС), схвалена 17 січня 2018 р.</p>
<p>Спілкування рідною мовою (Communication in the mother tongue). Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages). Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках (Mathematical competence and basic competences in science and technology). Цифрова компетентність (Digital competence). Навчання вчитись (Learning to learn). Соціальна і громадянська компетентність (Social and civic competences). Почуття ініціативності та взаємодії (Sense of initiative and entrepreneurship). Культурна впевненість і самовираження (Cultural awareness and expression)</p>	<p>Літературна компетентність (Literacy competence). Мовна компетентність (Languages competence). Математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering). Цифрова компетентність (Digital competence). Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence). Громадянська компетентність (Civic competence). Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence). Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence)</p>

Ідеться про важливість глобалізаційних, об'єднувальних процесів, зокрема активізації розвитку європейського освітнього простору, у межах якого узгодження ключових компетентностей сприяє полегшенню мобільності та співпраці в Європі (*to facilitate mobility and cooperation in Europe*).

Мовна, літературна грамотність і компетентність визначає не лише здатність комунікувати, взаємодіяти, а й формувати особистість як носія культури (загальнолюдської та в її контексті національної), що є значущим чинником не лише позиціонування себе в соціумі, а й особистісної самоідентифікації, саморозвитку на основі «Я-концепції».

У структурі та змісті ключових компетентностей посилюється значення таких особистісних якостей, як творчість, ініціативність, здатність до виправданого ризику та почуття відповідальності, котрі визначають якість життя, соціальної самореалізації, готовність до співпраці в умовах колективної діяльності. Особливого значення набуває роль освіти у формуванні активної громадянської позиції її суб'єктів, об'єднанні навколо розвитку спільних цінностей та основних соціальних прав.

Здійснення ґрунтовного науково виваженого узагальнювально-порівняльного аналізу певних задекларованих позицій дає верифіковані підстави для констатації наявності певних домінантних тенденцій, котрі прямо чи опосередковано відображаються в назві ключових компетентностей (*Key Competences for Lifelong Learning*), зокрема йдеться про посилення інтеграційних процесів (у тому числі між власне ключовими компетентностями), підвищення рівня їхньої соціальної, особистісної орієнтованості. Більшою мірою фіксується якісний показник відповідних ключових компетентностей.

Наприклад, здатність до спілкування мовами (рідною, іноземною (2006 р.)) не означає виразної спрямованості її розвитку, тоді як мовна компетентність/грамотність свідчить про такий рівень оволодіння мовою, коли вона перетворюється не лише на засіб спілкування, з орієнтацією на прагматичні (соціальні, професійні) цілі, а й на сферу самоідентифікації, самоактуалізації, самопрезентації, гармонізуючи внутрішні сутнісні особливості особистості та зовнішні форми (вербальні, невербальні) її адекватного вияву. Особливу цінність становить поєднання з літературною компетентністю, оскільки лише за умови інтеграції задається такий контекст, коли література реально сприятиме розвитку мовлення людини, культивуючи її індивідуальні, особистісні характеристики, котрі так чи інакше, меншою чи більшою мірою, сприятимуть розвитку її мовної культури, що стає об'єктом особливого інтересу, оскільки формується на основі власної концепції розвитку/саморозвитку. За таких умов мова літературного твору, що пропонує довершені прозові, поетичні зразки мовлення на засадах яскраво вираженого індивідуального стилю автора, стає потужним суб'єктом розвитку людини як мовної особистості, перетворюючи процес на перманентний, що здійснюватиметься на саморегульованій основі.

Компетентність, що опікується процесом культурної обізнаності та самовираження безпосередньо стосується до лінгвістично-літературної грамотності, яка неодмінно формується в межах певної культури, додаючи глибокого розуміння сутності культуротворчих процесів, пов'язаних із тенденціями розвитку мовної культури, літератури, літературного мовлення як особливого феномену. Інтеграція у відповідні культурологічні площини у складній конфігурації мови, літератури, культури формує позицію особистості як суб'єкта

дослідження означених процесів і себе в їх контексті. Зазначені міжпредметні зв'язки продукують процеси, котрі є зворотними відносно лінгвоцентричних, наприклад, ставлення до власного мовлення як до об'єкта самодослідження й саморозвитку зумовлює підвищення інтересу до вивчення літературних творів із позицій системного аналізу мовної культури та індивідуального стилю мовлення автора, виокремлюючи ідентифікаційні ознаки, форми їх об'єктивації в різні часи, на різних етапах творчості, у контексті різних особистісних життєтворчих реалій, а також загальних історичних культуротворчих тенденцій.

У такий спосіб ще на етапі організованого навчання (школа, ЗВО, післядипломна освіта) закладаються основи для розвитку власного мовлення на основі «Я-концепції», який уже має високий потенціал інтеграційних процесів, а формуючи учня/студента як суб'єкта його цілеспрямованого продуктивного розвитку, що апіорі задає формат, коли він здатен самостійно безпосередньо чи опосередковано активувати чинники, котрі впливають на якість розвитку його мовлення, відстежуючи процес, аналізуючи й оцінюючи його ефективність. Найвищим критерієм якості процесу є фіксація успіху, що супроводжується позитивними емоціями, відчуттям підвищення комфортності, самореалізації у процесі комунікування з іншими, потребою в особистісному самовираженні через творчі письмові роботи (есе, вірш, нарис, щоденник та ін.), посиленням інтересу інших до міжособистісного, професійного, соціально значущого спілкування. Саме тут маємо наголосити на здійсненому обґрунтуванні доцільності звернення до активного й інтенсивного застосування методу написання педагогічного есе у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у цілому та методу написання соціально-педагогічного есе (есе на значущу соціально-педагогічну тематику) у контексті формування соціальної рефлексії майбутніх учителів зокрема. В експериментальній роботі застосування методу написання соціально-педагогічного есе розглядаємо як один із провідних дидактичних засобів (механізм дидактичного впливу) забезпечення процесу ефективного впливу на цілеспрямоване формування й розвиток соціальної рефлексії майбутніх учителів під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Цінною в контексті здійснюваного дидактичного дослідження виявляється позиція, котру трактуємо як факт забезпечення виокремлення навчальної компетентності з-поміж інших, а також доведення доцільності її інтеграції з особистісною та соціальною компетентністю (*Personal, social and learning competence*), що зумовлюється необхідністю її формування в конкретному соціальному контексті.

Уміння вчитися – здатність до продуктивної навчальної діяльності – одночасно програмує формування власної концепції, стилю, режиму, методики, технології навчання, котрі базуються на особистісних характеристиках, потенційних можливостях розвитку кожного. Здатність до навчання протягом життя, ефективної інтелектуальної діяльності як його основи, що тлумачиться як значуща частина життєвого простору, чинник самоактуалізації й самореалізації, базова ознака якісного життя, котра виявляється в усіх сферах: соціальній, професійній, загальнокультурній. Самопроекування й саморегуляція процесу на-

дає йому особистісної орієнтованості, здатності до адаптації до різних сфер, актуальних для особистості на відповідному етапі його життя. Здатність до ефективного навчання (як основного виду діяльності учня, студента), трансформується у здатність до ефективної організації будь-якої діяльності, оскільки в них схожою є структурна організація, котра починається з ефективної постановки завдань, формування їхньої адекватної мотиваційної основи. Суб'єкт навчання визначає концепцію та структурує роботу, а також одночасно забезпечує її планування, з урахуванням загальної логіки, власний досвід плідної діяльності формує її змістову основу, засоби накопичення й обробки інформаційної бази, форми та методи виконання навчальних завдань, і разом з тим закономірно визначає її ефективність, оцінює процес за певними критеріями якості, здійснює самоаналіз, орієнтуючись на перспективи підвищення його ефективності.

Оскільки в системі організації навчальної діяльності учня, студента, що набуває тенденцію до посилення саморегулювальних функцій, закладений потенціал особистісного саморозвитку, оптимізації діяльності в усіх життєво важливих сферах, відбувається сприяння розвитку таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, організованість, відповідальність, а також ставлення до себе як до соціально адаптивної особистості, яка може висувати амбітні плани на рівні власних можливостей, самоорганізовувати себе задля їх виконання, проектувати успіх у всіх сферах життя та використовувати набутий досвід самоактуалізації й самоуправління на шляху його досягнення.

Таким чином, орієнтуючись на стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти, визначені як у Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), так і в Законі України «Про освіту» (2017 р.), де особлива увага приділяється необхідності пошуку резервів у освітній діяльності щодо підвищення рівня соціалізації особистості, формування її соціальної компетентності, розвитку соціальної активності, усвідомлення себе громадянином України, здатним до свідомого життєвого вибору, особистісної самореалізації, навчання й самовдосконалення протягом життя, важливо цілеспрямовано працювати над актуалізацією механізмів їх реалізації. У цьому контексті важко переоцінити значення соціальної рефлексії, яка забезпечує особистісну орієнтованість соціалізації особистості учня, студента в єдності певних зазначених складових, забезпечуючи усвідомленість процесу, а також здатність студента стати реальним суб'єктом формування власної соціальної компетентності, розвиваючи її упродовж життя.

Адаптуючи зазначені цільові орієнтири до професійної педагогічної освіти, слід підкреслити важливість соціальної рефлексії для формування соціальної компетентності/адаптивності, зважаючи на актуальні соціально-життєві реалії, а також проєктуючи на майбутню педагогічну професію, пов'язану з прийняттям соціалізації школяра на аналітико-рефлексійній основі. За таких умов у структурі педагогічної майстерності вчителя соціальна рефлексія активізується й виконує функції осмислення себе у відповідному соціальному контексті, проєктуючи адекватну модель професійної, соціальної поведінки.

Доцільно констатувати, що визначення ключових компетентностей для навчання протягом життя не є самоціллю, важливо забезпечити їх імплемен-

тацію як на всіх рівнях освітньої діяльності (етапи навчання людини), так і з урахуванням усіх компонентів і аспектів системи освіти в межах відповідного рівня (загальноосвітнього, професійного, післядипломного та ін.).

У визначеному контексті особливо актуального звучання набуває проблема ієрархізації компетентностей, вершиною якої закономірно сприймаються саме ключові компетентності.

Відповідно до специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя, О. Малихін розробляє й обґрунтовує ієрархію компетентностей сучасного педагога на засадах розуміння компетентнісного підходу як парадигмально-визначального в системі освіти України.

«Спираючись на положення визначеного напрямку розвитку державної освітньої політики та визнаючи компетентнісний підхід як парадигмально-визначальний на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та вдосконалення змісту вищої освіти в цілому, вважаємо за потрібне: на державному рівні розробити стандарти вищої освіти за окремими напрямками підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідно до освітнього ступеня бакалавр, магістр, – на ієрархічній компетентнісній основі:

- ✓ ключові компетентності;
- ✓ професійно-кваліфікаційні компетентності;
- ✓ загальнопредметні компетентності;
- ✓ міжпредметні компетентності;
- ✓ предметні компетентності.

Далі відбувається специфікація компетентностей відповідно до особливостей професійної спрямованості навчання майбутніх учителів (професійно-педагогічної):

- ✓ психолого-педагогічна компетентність;
- ✓ фахово-предметна компетентність (сукупність предметних компетентностей);
- ✓ методологічна компетентність;
- ✓ методична компетентність;
- ✓ самоосвітня компетентність» [408].

Особливу цінність реалізованого дидактом підходу до представлення авторського потрактування та структуризації компетентностей на основі ключових убачаємо насамперед в обґрунтуванні доцільності ієрархічної (таксономічного підходу до упорядкування) їх побудови задля того, щоб можна було відтежити певні системи (єдності, сукупності, кластери тощо) взаємозв'язків і взаємозалежностей у їх контексті, котрі здатні детермінувати правильні орієнтири в контексті системно-синергетичного розуміння сутності складної архітектурної організації компетентнісної освіти, відповідно цільової спрямованості освітнього (суто навчального) процесу, особливостях формування його змісту, адекватного технологічного забезпечення та ін. Тобто важливо, щоб ключові компетентності не залишалися декларативними, а інтегрувались у всі сегменти освітньої системи, навчального процесу як її основи, реалізуючи не лише функції орієнтації в його плануванні та організації, а й критеріально-діагностичного інструментарію якості.

Можна дійти проміжного, але від того не менш важливого, висновку, котрий стосується того, що проблеми забезпечення навчання протягом життя набувають особливої актуальності на сучасному етапі соціально-економічного розвитку держави, інтенсифікації глобалізаційних, інтеграційних процесів. Попри неоднозначність підходів різних науковців до дослідження теоретичних засад, сутності, змістово-технологічних основ компетентної освіти, усі вони однотайні у визначенні перспектив її розвитку, у тому числі тлумаченні ключових компетентностей, головною функцією яких є забезпечення константно-циклічної перманентності освіти, переходу з одного рівня на інший, за умови дотримання спільних фундаційно-базисних принципів самоорганізації й самоуправління. Поряд з оновленням системи ключових компетентностей для навчання протягом життя, актуальними мають бути проблеми їх імплементації на різні рівні та в усі аспекти освітньої діяльності, дотримуючись ієрархії (певної таксономії) залежностей, а відтак, і переходу від макро- до мікросистем (тобто ієрахізації – вибудовування упорядкованого таксономічно обґрунтованого сприймання та вивчення особливостей розмаїття педагогічних (і суто дидактичних) систем) у контексті цілеспрямованого формування і розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (результативними ознаками вияву якої є певний достатньо-функціональний рівень сформованості соціальної та рефлексійної компетентностей (адаптивної як супутньої), а також соціально-рефлексійної компетентності як компетентності інтегральної та ієрархічно вищого рівня за певного професійно-педагогічного сприйняття), що відбувається не як відірваний та відокремлений педагогічний (з акцентуацією дидактичної складової в контексті здійснюваного дослідження) процес, а такий, що є максимально феноменологічно поєднаним із процесом насамперед формування ключових компетентностей для навчання упродовж життя.

2.3. Освітня діяльність у сучасному педагогічному закладі вищої освіти: характерологічні ознаки специфіки підготовки майбутнього вчителя

Подальше розгортання логіки викладу теорії з дидактичної проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя потребує ретельного аналізу традицій, а також активно упроваджуваних інновацій у процес організації та ведення освітньої діяльності у педагогічному ЗВО. Маємо зупинитися на представленні певних узагальнень щодо висвітлення сукупності найважливіших принципів професійно-педагогічної спрямованості, професійно-педагогічної значущості знань. На особливу увагу також заслуговує опис саме в контексті висвітлення специфіки організації освітньої діяльності у вищій педагогічній школі професійної (професійно-педагогічної) компетентності вчителя (майбутнього вчителя) для визначення вимог до дидактичної системи організації освітньої (навчально-виховної) діяльності студентів під час здобуття вищої педагогічної освіти.

Процес підготовки нового покоління педагогів, здатних ефективно впливати на суспільний розвиток, потребує докорінного оновлення їхньої профе-

сійно-педагогічної підготовки, обґрунтування нових функцій педагогіки вищої школи. Зміни в усіх сферах життя й діяльності людини, активне освоєння культурних цінностей сучасного суспільства об'єктивно вимагають перетворення вищої школи на інституцію відтворення та продукування передусім педагогічної культури. Саме тому маємо констатувати, що будь-які зміни у вищій школі обов'язково стосуватимуться викладача ЗВО, педагога й ученого, носія наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства. Отже, перед сучасною педагогічною освітою постає коло надзвичайно складних і важливих завдань, котрі, так чи інакше, прямо чи опосередковано, стосуються організації освітньої діяльності у педагогічному ЗВО.

Практика дослідження розмаїтих проблем вищої педагогічної школи доводить, що вони пов'язані:

- ✓ по-перше, з розвитком творчих здібностей;
- ✓ по-друге, саморозвитком особистості майбутнього вчителя (який має бути здатним не лише певним чином реалізовувати соціальні, педагогічні, соціально-педагогічні та інші технології, а й виходити за межі нормативної діяльності, підходити нестандартно, гнучко до розв'язання професійних (соціально та педагогічно забарвлених) завдань, розробляти й упроваджувати педагогічні інновації).

На узагальнювально-систематизаційному рівні представляємо найвпливовіші напрями науково-педагогічних, психологічних і суто методологічних досліджень, котрі мають бути певним чином ураховані для розуміння основ організації та реалізації освітньої діяльності саме у педагогічному ЗВО:

- новітні підходи та стратегії до організації освітньої діяльності у вищій школі в контексті реалізації положень Болонського процесу вивчають А. Алексюк [7; 8], Б. Бокуть [85], Я. Болюбаш [88], І. Зязюн [236–238], В. Ковальчук [268–297], В. Кремень [334–341], Н. Кузьміна [347–350], З. Курлянд [358], О. Малихін [400–447], О. Молібог [473], Н. Ничкало [488–508] та ін.;
- проблему професійно-педагогічного становлення викладача вищої школи, що формує особистість майбутнього вчителя, досліджують В. Галузинський [139], В. Гончаров [163; 164], М. Євтух [210], Н. Ничкало [488–508] які також у своїх роботах розглядають педагогічну підготовку викладацьких кадрів для ЗВО;
- питання вдосконалення професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи є об'єктом наукових пошуків у працях таких учених, як С. Барбіна [54; 55], В. Загвязинський [221], Д. Іванова [240], В. Ковальова [265], В. Ковальчук [268–297], О. Пехота [560; 561], Г. Скок [668];
- зміст професійно-педагогічної діяльності викладача вивчають Е. Абдюшев [1], В. Антипова [16], З. Єсарєва [207], Н. Кузьміна [347–350];
- професійно-педагогічне становлення викладачів вищої школи досліджують Є. Вознесенська [127; 128], Ж. Леклерк [368], О. Малихін [400–447], О. Топузов [703–720].

Загальновідомо, що останнім часом гостро постає проблема визначення сутності освітньої, професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО через ті

зміни, котрі мають відбуватися в його ставленні до діяльності й у зв'язку з активною реалізацією положень Болонського процесу. Традиційно вважають, що основним у роботі викладача є знання предмета, але ситуація докорінно змінюється, оскільки психологи та педагоги головним компонентом навчання убачають цілеспрямовану, саморегульовану, пізнавальну діяльність студентів, якою має управляти саме викладач. Це зумовлює доцільність формування докорінно іншого підходу до власне професійно-педагогічної діяльності у вищій школі в цілому та у педагогічному ЗВО зокрема.

Саме така діяльність у педагогічних реаліях втілюється у вивченні студентами змісту навчальних дисциплін, котрі відображають реальну сферу матеріального або духовного життя суспільства. Цим змістом є поняття, концепції, теорії, форми, методи, прийоми й постійно оновлювані засоби розв'язування типових задач і певних завдань, методи оцінки точності та конкретності рішень, а також оволодіння технікою застосування певних наявних знань у тій чи іншій площині навчальної і практичної діяльності. Діяльність студентів може бути певною мірою результативною лише за умови, якщо забезпечується, організовується, управляється й контролюється викладачем.

Українські й європейські спеціалісти наголошують, що основна перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він дає змогу зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану. Водночас він потребує зміни методів оцінювання навчання та забезпечення якості навчання й освіти загалом. Одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати: модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (с. 3)) [482].

У системі освіти й освітньої діяльності у педагогічному ЗВО, зокрема, чітко простежується предмет діяльності викладача та предмет діяльності студентів. Для викладача основним є організація діяльності студентів й управління цією діяльністю в межах того змісту, який визначається завданнями підготовки кваліфікованого фахівця у ЗВО (у контексті здійснюваного дослідження з урахуванням специфіки вищої педагогічної освіти), а для студентів такими є дії, котрі вони виконують для досягнення очікуваного результату в діяльності. Взаємозв'язок цих двох аспектів окреслюється педагогічними (а часто суто дидактичними) умовами та діяльністю викладача в їх єдності, а також діяльністю студента та його суб'єктивного залучення до акту навчання.

«Система формування вмій самооцінювальної діяльності студентів (у педагогічному ЗВО) реалізує наступні педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів: багатокomпонентність системи її змісту, форм, методів і прийомів, засобів реалізацію дослідницької рефлексії для створення орієнтовної основи самооцінювальної діяльності, інтегрованість особистісної й професійної рефлексії, використання інтегративно-модульної технології в діагностиці й управлінні процесом формування самооцінювальних умій» [646, с. 197–198]. Зв урахування провідних положень такого підходу до навчання можна говорити про конкретну детермінацію навчальної діяльності

викладача й управління навчанням, що визначає засоби й характер впливу викладача на діяльність і поведінку студента для досягнення певної мети. За умов комплексної системної організації всіх компонентів (елементів цих компонентів) процесу навчання можна правильно поставити та визначити способи й засоби досягнення провідної мети теорії і практики вищої школи – підвищення ефективності й якості підготовки молодих фахівців тієї чи іншої галузі. Не є винятком і система підготовки професіоналів освітньої сфери.

Під поняттям «навчальний процес» розуміють специфічний процес навчання у певному закладі освіти. Навчальний процес охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність тих, хто навчається, засоби, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, в яких він реалізується [646, с. 68]. На відміну від цього дидактичний феномен «процес навчання» охоплює лише діяльність того, хто навчає, та діяльність того, хто навчається [788, с. 16].

В. Лозова процес навчання у вищій школі розглядає як спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється (визначаються її цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми, мотиви навчальної діяльності студентів, функції навчання) для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки, для розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті, самовихованні [370, с. 89].

До основних функцій процесу навчання відносять освітню, розвивальну та виховну. Поряд із ними, з огляду на сучасне розуміння змісту освіти, навчання виконує також комунікативну й управлінську функції. У вищій школі провідні функції навчання доповнюються професійною функцією. Значення професійної функції, за М. Фіцулою, виявляється в тому, що освітній (навчально-виховний) процес набуває професійної спрямованості [743, с. 80], що, однак, не означає його орієнтацію на суто прикладний характер.

Особливість організації освітньої діяльності у педагогічному ЗВО сьогодні означає необхідність реалізації всіх функцій, що забезпечується введенням трьох основних циклів підготовки фахівця.

Основними особливостями навчання у вищій школі є:

- засвоєння наукових знань і набуття практичного досвіду відбувається під знаком професійної спрямованості, тобто у плані підготовки до діяльності в галузі обраної професії;
- вивчення науки та її розвитку, оскільки студент опановує процес формування наукових знань і методи самої науки, ознайомлюється з її проблемами, завданнями та способами їх розв'язання;
- поєднання наукового й навчального процесів пояснюється тим, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів відбувається разом із дослідною діяльністю [420, с. 6].

Специфіка організації та виконання освітньої діяльності під час навчання у педагогічному ЗВО надає достатньо можливостей для задоволення окреслених потреб, наявних у контексті формування й розвитку особистості майбутнього вчителя, особливо за умови урахування безперервності та єдності

теоретичної і практичної підготовки, з одного боку, а також єдності психолого-педагогічної та фахово-предметної підготовки – з іншого.

Освітня діяльність у вищій школі має здійснюватися та реалізовуватися як комплекс певних співвіднесених і взаємозумовлених компонент конкретної системи, котра обов'язково буде містити інші системи нижчих ієрархічних рівнів. Така система, за С. Архангельським, має характер складної адаптованої поведінки сторін – того, хто навчається, і того, хто навчає, на основі руху й аналізу навчальної інформації [37, с. 264].

З огляду на це, основними структурними елементами освітнього (навчального) процесу є:

- цілі навчання, які є ідеальною (або ідеалізованою) моделлю бажаного результату засвоєння змісту освіти;
- зміст освіти, під яким розуміється педагогічно адаптований соціальний досвід;
- методи навчання й учіння;
- організаційні форми навчання;
- реальний результат [98, с. 4–5].

Побудова освітньої діяльності та системи навчального процесу насамперед виходить із загальних завдань вищої освіти та професійної підготовки фахівця певного профілю. Відтак, система освітнього процесу у ЗВО є підсистемою, ієрархічно підпорядкованою системі освіти конкретного суспільства та, у свою чергу, перебуває у прямих й опосередкованих зв'язках із галузевою наукою, частковими методиками. Ці зв'язки визначають провідні форми, методи, прийоми та засоби організації освітнього процесу.

О. Малихін стверджує, що визначальну роль в організації освітньої діяльності (навчання) у педагогічному закладі вищої освіти відіграють наукові теорії, а не практика. Але теорію, щоб вона не залишалася абстрактною, слід будувати на основі вже накопиченого студентами – майбутніми вчителями - досвіду, спиратися на нього, розвивати його. По завершенні вивчення певних теоретичних положень необхідно узгодити їх із практикою, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, сформуувати в студентів уміння й навички практичного застосування набутих знань. Саме дотриманню всіх перерахованих вимог взаємозв'язку теорії та практики має відповідати процес організації освітньої діяльності студентів педагогічних ЗВО [420, с. 70–71].

Принципи професійно-педагогічної значущості знань покликані акцентувати увагу саме на прагненні максимально включати до змісту освітньої діяльності студентів педагогічних ЗВО професійні педагогічно значущі знання за чотирма напрямками навчальної діяльності (професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного, соціально-культурного), що забезпечить високий рівень професійної компетентності майбутнього вчителя, а також підпорядковані практичному втіленню й реалізації іншого системоутворювального принципу професійно-педагогічної спрямованості в цілому [420, с. 71].

Оскільки сьогодні відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, підходи, педагогічний менталітет, викладачеві необхідно орієнту-

ватися в широкому спектрі інноваційних технологій, ідей і шкіл. Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями. Оволодіння новими інформаційними технологіями, сучасною комп'ютерною технікою є важливою умовою формування інноваційного потенціалу майбутнього фахівця.

Інноваційні технології навчання, упровадження у практику новітніх підходів подання інформації, яка дуже швидко оновлюється, вимагають наявності в майбутніх учителів здатності самостійно й мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно значної кількості нетрадиційних педагогічних задач і завдань, котрі можуть постати перед ними у власній педагогічній діяльності. Для того щоб почуватися упевнено в надто нестабільному освітньому просторі, майбутній учитель має набути сталих здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання у педагогічному ЗВО, які стануть показниками самоефективності на шляху самовдосконалення його особистості [420, с. 98–99].

Свого часу А. Адлер [4] указував на те, що на все розмаїття впливів, які ми відчуваємо в нашому житті, ми реагуємо активно й творчо. Ми не залишаємося інертними та пасивними об'єктами, а перебуваємо в активному пошуку одних вражень і зневажаємо інші. Ми вибірково систематизуємо й усвідомлюємо досвід, обираємо індивідуальну схему аперцепції та формуємо чітку модель нашого ставлення до світу, отже, творчо й активно сприймаємо всі зовнішні й внутрішні впливи. Таким чином, ядром Адлерової моделі людської природи є творчість – здатність формулювати (свідомо чи несвідомо) цілі й способи їх досягнення. Вона досягає найвищого розвитку в створенні життєвого плану, який організовує життя людини у послідовний життєвий стиль. Для майбутнього педагога правильно обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль – завдання першочергової важливості. Воно не може бути розв'язане без актуалізації процесів самоефективності, самовдосконалення й передбачає значну частку самостійності, що дає змогу вирішити питання самореалізації. Відтак, цей процес має не відбуватися хаотично, а входити до системи організації освітньої діяльності студента – майбутнього вчителя.

Формування життєвих цілей, життєвого стилю та схеми аперцепції, за А. Адлером, є творчим актом. Він приписує особистості унікальність, самосвідомість і контроль над своєю долею. Таким чином, формування самоефективної особистості майбутнього вчителя – це здебільшого справа суб'єкта, яка залежить від його прагнення та цілеспрямованої праці щодо набуття відповідних якостей.

Отже, у результаті здійснення теоретичного аналізу традицій і активно запроваджуваних інновацій у процес організації та реалізації освітньої діяльності у педагогічному ЗВО визначено сукупність принципів професійно-педагогічної спрямованості: професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності щодо окреслення дидактичних вимог до системи організації освітньої навчальної діяльності студентів під час навчання у педагогічному ЗВО.

Слід зазначити, що вибір кар'єри педагога – сміливий та важливий крок у житті молодого людини. Він має бути свідомим і виваженим. Від цього також залежить, чи буде студент – майбутній учитель – наполегливо працювати над

власним професійно-педагогічним становленням, чи досягне самореалізації як висококваліфікований педагог.

Освітню діяльність у ЗВО слід розуміти як:

- спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки задля розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті, самовихованні (В. Лозова);
- систему, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, і формами вивчення та методами їх функціонування (І. Зайченко);
- освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності; процеси, засоби, результати, котрі сприймаються в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи (І. Підласий);
- сукупність можливостей для задоволення потреб особистості майбутнього вчителя, особливо, якщо враховувати безперервність і єдність теоретичної та практичної підготовки, з одного боку, а також єдність психолого-педагогічної й фахово-предметної підготовки, з іншого (О. Малихін).

Важливим для здійснюваного дослідження є вивчення адаптаційних процесів у студентів – майбутніх учителів – у структурі їх навчання та професійного становлення як фахівців сфери освіти. Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дає змогу визначити сутність адаптаційних процесів, котрі реалізуються майбутніми вчителями, а також особливості їхнього вияву в реаліях професійно-педагогічної підготовки.

Проблема формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя є надзвичайно актуальною для сучасної педагогіки в контексті вияву також суб'єктної позиції студента вже під час навчання у педагогічному ЗВО, особливо у зв'язку зі значним інтересом українських і зарубіжних науковців до змісту та структури особистості майбутнього вчителя, а також її потенціалу щодо професійного становлення й особливостей розвитку.

Розвиток адаптивності як якості особистості студента є необхідним складником у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Пам'ятаємо, що соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності, що є інтегральною єдністю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, яка стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

Спробуємо надати психолого-педагогічне обґрунтування розумінню особистості студента педагогічного університету як суб'єкта процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Проблема суб'єкта – міждисциплінарна. Її розробляють не лише гуманітарні, а й природничі (біологічні) і навіть технічні науки. У психології вона має свою специфіку, яка втілюється в суб'єктному підході. Далі слід звернути увагу на певні аспекти, котрі відіграють важливу роль щодо розуміння поняття «груповий суб'єкт».

Автором суб'єктної парадигми у психології є С. Рубінштейн [640–642], його роботи в цій галузі визнано класичними. Науковець розуміння суб'єкта запозичив із філософії й застосовував його у психології як методологічну категорію. Так, С. Рубінштейн зосереджував основну увагу на саморозвитку, самоздійсненні, самовизначенні, самодетермінації, самодіяльності й активності. На його думку, суб'єкт не лише діє, перетворюючи предмет відповідно до своєї цілі, а й виступає в різних ролях у процесі всієї реалізації діяльності. Як результат – змінюється й суб'єкт, і сам об'єкт діяльності.

Звернення до проблеми групового суб'єкта спостерігалось ще на початку ХХ ст. Одним із перших, хто звернув увагу на інтегративні якості класу (тобто групи суб'єктів навчання) як своєрідного «цементуючого начала» навчання цілісності психологічної спільності, відомий російський педагог Г. Роков (Попперек). У своїх роботах він звертав увагу на соціально-психологічні феномени, які описували малу групу як системне ціле (колективна свідомість, загальні почуття, загальні дії).

За О. Малихіним, специфіка самостійної навчальної (освітньої) діяльності студентів педагогічних ЗВО полягає в такому [420].

По-перше, студент виступає як єдиний суб'єкт, який самостійно функціонує у процесі здійснення такого виду діяльності, а саме: немає суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між ним і викладачем, хоча в організації самостійної навчальної діяльності, особливо на перших етапах перебування студента у педагогічному ЗВО, викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач – студент» не йдеться.

По-друге, студент із позиції майбутнього вчителя виступає одночасно й як той, хто навчає, а не лише як той, хто навчається. М. Левіна з цього приводу зазначає, що процес формування вчителя у педагогічному університеті має здійснюватися на ґрунті методологічного положення про особистість як суб'єкта діяльності і її цілісності [420, с. 13].

Чинники, котрі забезпечують запроєктовану ефективність процесу навчання взагалі та процесу самостійної навчальної діяльності зокрема, мають бути орієнтовані на активну позицію того, хто навчається, повноту складу й інтегрованість професійних видів навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, які б відповідали професіограмі й вимогам, що висувуються до кваліфікаційної характеристики випускника педагогічного ЗВО [420].

Вивчаючи особистість студента педагогічного університету як суб'єкта процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, доцільно розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей педагога.

А. Маркова структуру суб'єктних якостей майбутнього педагога представляє об'єктивними й суб'єктивними блоками характеристик. До об'єктив-

них характеристик належать професійні, психологічні й педагогічні знання, а також професійні вміння, до суб'єктивних – професійні й психологічні позиції й настанови, а також особистісні якості [451].

Н. Кузьміна структуру суб'єктивних чинників (якостей особистості майбутнього вчителя) подає дещо ширше та включає до неї:

- 1) тип спрямованості;
- 2) рівень здібностей;
- 3) компетентність, до якої входить спеціально-педагогічна компетентність, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність особистості [351].

До розгляду цього питання І. Зимня підходить у контексті реалізації схеми: діяльність – спілкування – особистість. Вона звертає увагу на п'ять професійно значущих якостей у моделі особистості вчителя, котрі можна представити двома групами педагогічних здібностей:

- проєктувально-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення);
- рефлексійно-перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [232, с. 184].

Дослідження І. Зимньої дають змогу визначити структуру суб'єктивних «властивостей» (якостей, характеристик, чинників) студента педагогічного ЗВО, яку покладено нами в основу пропонованого дослідження формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

До складу цієї структури входять:

- 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктивної ролі, що відіграють роль задатків;
- 2) здібності;
- 3) спрямованість та інші особистісні властивості;
- 4) професійно-педагогічні й предметні знання й уміння (як професійна компетентність, у власне вузькому розумінні цього терміна) [232, с. 185–186].

Отже, оскільки важливу роль у становленні української держави та її національному відродженні відіграють висококомпетентні й усебічно розвинені педагоги, рівень якості знань яких має забезпечити соціально-професійні потреби сучасного суспільства, проблема формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя та суб'єктивності позиції студента є актуальною для сучасної педагогіки, особливо через наявність значного інтересу українських і зарубіжних науковців до змісту та структури особистості майбутнього вчителя, а також її потенціалу й особливостей розвитку.

Розвиток адаптивності як якості особистості студента виявляється необхідним складником у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Адаптаційні процеси під час професійної підготовки студента – майбутнього вчителя – набувають особливої актуальності на етапі становлення нової системи освіти, орієнтованої на європейські освітні цінності. Саме цим зумовлюється необхідність істотних змін у практиці організації та здійснення освітнього (навчально-виховного) процесу у педагогічному ЗВО. Йдеться про

кардинальну зміну формули освітньої діяльності, зокрема перехід системи професійно-педагогічної підготовки з інформаційно-пояснювальної на особистісно орієнтовану. Головною ознакою освіти такого рівня є формування позиції студента як суб'єкта освітньої (навчальної) діяльності, власного професійного розвитку.

Вивченню адаптаційних процесів в освіті, професійній у тому числі, присвячено значну кількість наукових праць педагогів (В. Бондар [90–93], О. Галус [141], С. Гончаренко [161; 162], А. Донцов [196], Н. Кузьміна [347–350], та ін.), психологів (А. Брушлинський [103; 104], Л. Виготський [134–136], Г. Костюк [325; 326], В. Крутецький [344], С. Максименко [392; 393], С. Рубінштейн [640–642]). Питання адаптації також вивчалися в контексті вирішення широкого кола прикладних психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних проблем (Г. Балл [50–52], О. Борисенко [98], Т. Титаренко [702], та ін.).

На ґрунті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження можна визначити сутність адаптаційних процесів у студентів та особливості їх реалізації у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Неперервність перебігу адаптаційних процесів буде забезпечена за умови, якщо студенти будуть виступати суб'єктами навчального процесу, реалізуючи функції саморегуляції, самоуправління, самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та ін. Освіта за такої парадигми реалізується за формулою «я вчуся», а не «мене вчать». Усі ці реформи вимагають передбачення адаптаційних процесів, основна функція яких полягає в забезпеченні логіки та наступності переходу від однієї до іншої якості.

Проблема розуміння сутності та вивчення адаптаційних процесів є настільки багатовимірною й багатоаспектною, що торкається будь-яких змін освітньої ситуації, коли йдеться про радикальні зміни, котрі безпосередньо стосуються базової освітньої формули. Зокрема, науковці, котрі досліджують проблеми мотивації професійної підготовки та професійної діяльності, професійного вигорання, самоосвіти педагога, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню діяльність, психолого-педагогічних особливостей підготовки й виховання вчителів, розвитку педагогічних здібностей тощо, неодмінно аналізують адаптивний аспект змін будь-яких процесів (часткових чи сутнісних), оскільки вони повинні дати відповідь на питання, наскільки ці зміни «приживуться» в педагогічних реаліях, якою мірою суб'єкти освітньої системи зможуть до них адаптуватися, забезпечуючи вищу якість процесу. Недооцінка значущості адаптаційного процесу закономірно позначиться на його загальній результативності, і, як покаже практика програмування та реалізації інноваційних процесів у нашій державі, це може спричинити негативні наслідки, що призведуть до загального зниження якості освіти, а в суб'єктів змін породжують зневіру, розчарування, песимізм, а отже, і негативне ставлення до інновацій будь-якого рівня.

Якщо одним зі значущих стандартів компетентісної освіти є позиція студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного професійного становлення, то

домінантною в системі професійної підготовки майбутнього педагога має стати самостійна робота, пов'язана не лише з процесом самореалізації, формування власної Я-концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності, а й із забезпеченням неперервності особистісного та професійного розвитку.

Як показують результати досліджень інноваційної системи освіти, що саме ці підходи забезпечують підвищення рівня адаптивності студента в освітньому (навчальному) процесі, оскільки такий рівень організації навчального процесу сприяє:

- удосконаленню мотиваційної основи навчальної діяльності (студент навчається, проектуючи себе на майбутню професію);
- актуалізації творчості, забезпеченню умов для самореалізації особистісно-фахового потенціалу кожного студента;
- активності позиції студента, його здатності до адаптивно-оптимального вибору форм, методів навчання, урахування його індивідуальні можливості та потреби.

Суб'єктність позиції студента в оволодінні професією забезпечує його адаптацію до реальних умов, усвідомленість процесу професійної підготовки, осмислюючи будь-яку навчальну інформацію крізь призму «міждисциплінарного статусу діяльності, яким передбачається винайдення стратегії наукового пошуку, тобто методологічних принципів організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів» [438, с. 149]. Більше того, за таких умов студент усвідомлено працюватиме з інформаційними джерелами, не обмежуючись лише тим, що пропонує викладач і підручник.

Значущість адаптаційних процесів у сфері професійної підготовки педагога доводить також аналіз сутності педагогічної діяльності, представлені через її структурну організацію. Виокремлюють такі компоненти педагогічної діяльності:

- гностичний;
- конструктивний;
- організаційний;
- комунікативний.

Інтеграція всіх цих компонент становить індивідуальний стиль діяльності педагога, оскільки їх реалізація здійснюється не за зразком, прописаними у підручниках стереотипами, а відповідно до власного уявлення про ефективність педагогічного процесу (відповідно до набутих знань і засвоєних моделей професійної діяльності), а також урахування конкретних умов ефективного перебігу педагогічного процесу.

Таким чином, професійна підготовка студента до реалізації педагогічної діяльності (у комплексі її складових) передбачає свого роду трансформацію особистісних якостей і вмінь (конструктивних, прогностичних, організаційних) на рівень професійних компетентностей. Тобто йдеться про свого роду адаптацію особистісних надбань до умов і вимог набуття професії вчителя та досвіду педагогічної діяльності, забезпечуючи їх професійною спрямованістю як за змістом, так і за формою і методами реалізації.

2.4. Визначення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутніх учителів

Проблема вияву й узагальнення наявного дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя потребує ґрунтовного вивчення з проєкцією на подальший вияв оптимальних дидактичних умов, котрі будуть максимально сприяти реалізації цього процесу, а надалі розробки відповідної дидактичної моделі. На узагальнювальному рівні маємо визначити та представити можливості застосування організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання гуманітарних дисциплін з орієнтацією на забезпечення інтенсифікації інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах реалізації положень особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.

Важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, здатну не лише виконувати свої функціональні обов'язки як педагога-предметника, а й здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, котрі відбуваються в Україні та світі. Отже, як неодноразово наголошувалося, власне цим пояснюється потреба у формуванні соціальної рефлексії студента педагогічного ЗВО, що й стає ще однією передумовою звернення до дослідження дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін у контексті впливовості на процес формування досліджуваного дидактичного явища.

Положення щодо застосування дидактичного потенціалу механізмів організації та здійснення навчання з гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі з проєкцією на цілеспрямоване формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя визначають сукупність дотичних проблем для психолого-педагогічного вивчення, а саме питання:

- рефлексійного аналізу освітньої й самоосвітньої соціально значущої діяльності на інтеграційних засадах як чинника соціалізації особистості;
- засобів (нові інформаційні технології; інтенсифікація й активізація форм і методів навчання й самонавчання);
- реалізації задачного підходу в навчанні;
- індивідуальних науково-дослідних завдань;
- засобів іншомовного спілкування;
- засобів гейміфікації на основі інтерактивної соціовзаємодії викладача та студентів у процесі навчання гуманітарних дисциплін;
- контекстного, проблемного, ситуаційного навчання та ін.

Отже, на підставі теоретичного аналізу сучасних дидактичних моделей навчання спробуємо виявити й узагальнити дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, узагальнити можливості застосування організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання гуманітарних дисциплін з орієнтацією на інтерактивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

У галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти зазначається, що постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфі-

кації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також численних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Рівень педагогічної освіти визначає ефективність у розв'язанні професійних завдань вихователя, учителя, викладача ЗВО та системи освіти дорослих. Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників розглядається в цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує модернізацію освіти на основі осмислення національного й зарубіжного досвіду [583].

Ключовим завданням професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті є формування їхньої професійної компетентності, одним із показників якої є належний рівень сформованості їх професійно-педагогічних умінь. Формування професійних умінь майбутніх учителів (освітній ступінь – бакалавр) є комплексним процесом, який здійснюється протягом усього курсу навчання у педагогічному університеті та охоплює соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й практичну підготовку. Соціально-гуманітарна підготовка передбачає поглиблення та професіоналізацію знань з українознавчого, історичного, філософського, правознавчого, культурологічного й інших напрямів. Зміст психолого-педагогічної підготовки визначається такими навчальними дисциплінами, як педагогіка (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки тощо) та психологія (загальна психологія, вікова психологія, соціальна психологія, педагогічна психологія та ін.). Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з фундаментальних навчальних дисциплін спеціальності та спеціалізації, дисциплін фахового спрямування і методик викладання шкільних предметів, а також оволодіння практичними вміннями й навичками, необхідними для виконання професійної педагогічної діяльності. Практична підготовка відбувається через навчальні та фахові (педагогічні) практики [318].

У сучасній педагогічній літературі конструювання навчального процесу розглядається у двох основних аспектах, а саме: як навчання через інформацію й навчання через діяльність. Під час вивчення гуманітарних дисциплін можемо застосовувати різні форми, методи, прийоми й засоби навчання. Проблема методів навчання завжди посідає одне з провідних місць у вітчизняній дидактиці. Вона константно є актуальною, оскільки підготовка творчих особистостей, здатних самостійно мислити, передбачає пошук нових шляхів і нових методів навчання. Саме методи навчання втілюють стратегічну глобальну мету суспільства – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Загальнодидактичну класифікацію методів з урахуванням специфіки цілей і змісту навчання, особливостей способів його засвоєння, характеру пізнавальної діяльності тих, хто навчається, поширив на процес навчання І. Лернер. Він запропонував свого часу модель методу навчання, яка становить систему

таких взаємопов'язаних елементів: мета вчителя, діяльність викладання з при-таманними йому засобами; механізм зміни особистості; результат навчання. За моделлю І. Лернера вчитель ставить перед собою дидактичну мету, яка обумовлює його діяльність наявними в нього засобами; діяльність і засоби вчителя сприяє появі мети учнів, яка визначає їхню діяльність наявними в них засобами; дії і засоби учня визначають об'єктивні внутрішні процеси, що ведуть учня до досягнення мети, тобто засвоєння змісту освіти, а звідси – й до змін особистісних якостей [373].

У роботі А. Вербицького [117] представлено визначення контекстного навчання як концептуальної основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної). Ним виявлено форми організації діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність.

Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми й методи навчання або технології активного навчання, які спираються не лише на процеси сприймання, пам'яті, уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [764]. Сьогодні широко застосовуються технології активного навчання, оскільки в них істотно змінюється й роль того, хто навчає, і роль тих, хто навчається.

Основною метою освітнього процесу є створення організованого, передбачуваного й цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Підґрунтя теоретичного мислення студентів як важливої здатності творчої особистості успішно формується у процесі пізнавальної діяльності, кінцевим продуктом якої є певні зміни психічного стану того, хто навчається. Він утілюється в досягненні певного рівня розвитку, вихованості, знань, умінь, навичок. Для цього необхідно ретельно й наперед продумувати застосування певної педагогічної технології. Потрібне уміння запланувати й упровадити кожний метод, прийом, співвіднести його зі змістом, із реальними можливостями тих, хто навчаються, і педагогів, із цілями й завданнями навчання [307].

У дисертаційній праці «Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів» М. Марусинець характеризує рефлексійні процеси щодо педагогічної діяльності, спираючись на дослідження вчених (Н. Кузьміна, Г. Метельський, Л. Яковлева та ін.), котрі часто вживають термін «педагогічна рефлексія» як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості й самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я» [458]. Педагогічна рефлексія, виникаючи як явище, зумовлене потребами вчителя, трансформується у стійку особистісну освіту, що відображає особливості професійного становлення вчителя та свідчить про його ступінь свідомого й творчого ставлення до педагогічної діяльності [212, с. 28].

Л. Яковлева, досліджуючи це явище, зазначає, що процес навчання у педагогічному ЗВО має бути спрямованим на формування готовності студентів до вияву педагогічної рефлексії. Дослідниця характеризує цю готовність як системну, соціально-психологічну якість особистості майбутнього вчителя (саме розуміння її як соціально-психологічної якості є надто важливим для на-

шого подальшого наукового пошуку), що передбачає осмислення процесу та результатів педагогічної діяльності, набуття вміння аналізувати й усувати недоліки задля забезпечення підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних задач, виокремлюючи такі складові рефлексії, як самооцінка, самовиховання, самоосвіта [791].

Визначення професійної та професійно-педагогічної рефлексії передбачають розуміння цих феноменів як співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, якого вимагає обрана професія, у тому числі з наявними про неї уявленнями; становить єдність людського (здатність до самонавчання, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та професійного (тобто застосування цієї здатності до важких умов та обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються й допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях [531]. Також беремо до уваги основні зарубіжні концепції щодо рефлексійного викладання.

Дж. Дьюї (J. Dewey) [203] встановив зв'язок між рефлексійним мисленням і процесом викладання, оскільки, на його думку, рефлексійні процеси є найважливішою частиною педагогічної діяльності як у викладанні, так й у вихованні;

Д. Шон (D. Schon) [819] вважає, що рефлексія у процесі діяльності здійснюється безпосередньо під час викладання у формі спонтанної реакції вчителя на цей процес і на проблеми, котрі виникають як результат інтеракції педагога зі студентами. Така рефлексія відбувається в реальному часі та потребує швидкого розуміння того, що відбувається, і невідкладного вирішення проблеми [117].

Одним із провідних чинників, на наше переконання, котрі сприяють формуванню соціальної рефлексії майбутніх учителів, є вивчення гуманітарних дисциплін. Наші спостереження, систематичні співбесіди, опитування та регулярне анкетування студентів педагогічного університету, майбутніх учителів, засвідчують, що з кожним навчальним роком значно зростає інтерес студентів до освітніх технологій, які розробляються вченими світу, вітчизняними науковцями й методистами, упроваджуються у практику роботи шкіл і педагогічних ЗВО України. На прикладі вивчення студентами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка спеціальності «Соціальне забезпечення» таких гуманітарних дисциплін, як «Соціальні мережі», «Методика роботи з молодіжними і дитячими організаціями», «Соціальний захист дитинства», «Інноваційні технології в соціальній допомозі», «Вступ до спеціальності «Соціальне забезпечення»», «Основи сценарної роботи соціального педагога» та ін., мали змогу конкретизувати їхній психолого-педагогічний зміст; механізми забезпечення комплексного системного психолого-дидактичного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента педагогічного ЗВО; категорійну базу оцінки ефективності формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі навчання гуманітарних дисциплін у педагогічному ЗВО на інтеграційних засадах; науково-педагогічний та дидактико-методичний супровід і рівень психолого-дидактичного проектування; специфікація труднощів; вектор спрямованості розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Практична вага впровадження визначається тим, що в роботі педагогічного ЗВО через об'єднану дидактичну систему формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін здійснювалася підготовка науково-методичного (для викладачів гуманітарних дисциплін) та дидактико-методичного (для студентів) забезпечення щодо впровадження в освітню практику вищої педагогічної школи (спеціальність 01 «Науки про освіту») домінантних форм організації навчання (варіативність самостійних, індивідуальних та індивідуально-самостійних робіт соціально-ситуаційної тематики, різні види консультацій, науково-дослідна робота студентів). Використовувалися сукупності методів (самостійного пошуку професійно-фахової соціально значущої інформації; самостійного дослідження виучуваного мовного, мовленнєвого, літературного чи дискурсивного соціоявища; застосування сучасних інформаційних технологій, рефлексійного аналізу освітньої й самоосвітньої діяльності на інтеграційних засадах; узагальнення результатів і прогнозування соціально значущої діяльності); засобів навчання (нові інформаційні технології; інтенсифікація й активізація форм і методів навчання й самонавчання; реалізація задачного підходу в навчанні; індивідуальні науково-дослідні завдання; засоби іншомовного спілкування; засоби гейміфікації на основі інтерактивної соціовзаємодії викладача і студентів у процесі навчання гуманітарних дисциплін; контекстне, проблемне, ситуаційне навчання та ін.). Проведено науково-методичний спецсеминар для викладачів гуманітарних дисциплін «Дидактико-методичні основи формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу» та авторський факультатив «Формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя». Оновлено освітні програми з гуманітарних дисциплін на засадах професійно-фахової спрямованості та соціально значущого контексту навчання, підготовлено навчальні й навчально-методичні посібники та методичні рекомендації до них. Усе це сприяло формуванню в майбутніх учителів варіативності мислення, здатності реалізовувати прогностичну, дослідницьку, управлінську, дидактико-методичну та інші виробничі функції.

У підсумку щодо актуальності та доцільності звернення до ґрунтовного розгляду питань, пов'язаних із застосуванням форм організації навчальної діяльності у педагогічному ЗВО можна констатувати, що вона полягає насамперед у формуванні соціальної рефлексії майбутнього вчителя. У своїх дослідженнях зазначаємо, що формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (зі стратегічною спрямованістю на інноваційний тип діяльності та майбутню професію) реалізується через застосування відповідних форм організації навчання, з-поміж яких ми виокремили самостійну роботу (як основну, відповідно до концепції про освіту протягом життя та концепції компетентнісної освіти) і форми організації навчальної діяльності у процесі вивчення системи педагогічних дисциплін, які мають особливо високий потенціал щодо розвитку соціальної рефлексії студента [519]. Такий підхід відповідає вимогам сьогодення та сприяє усвідомленому психолого-педагогічному та фаховому саморозвитку майбутнього вчителя, збагачує зміст його

підготовки, створює умови для стимулювання й цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів, готує фундамент для продуманого та ефективного впровадження спеціальних курсів із вивчення й застосування нових, малодосліджених, зокрема інтерактивних, технологій у практику фахової підготовки майбутнього вчителя через навчання саме гуманітарних дисциплін.

Отже, на підставі узагальнення та вияву дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, а також можливостей застосування організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання гуманітарних дисциплін з орієнтацією на інтенсифікацію інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах реалізації положень особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, можна дійти висновку, що важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформованої соціально зрілої особистості, котра здатна виконувати свої функціональні обов'язки. У процесі розвитку соціальної рефлексії студента ми позначаємо можливості навчальних гуманітарних дисциплін та організаційних форм навчання, котрі в сукупності найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя та безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, відповідно, формуючи соціальну рефлексію студента. На прикладі вивчення гуманітарних дисциплін, студентами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ми мали змогу конкретизувати механізми забезпечення комплексного системного психолого-дидактичного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента педагогічного ЗВО, з'ясувати вектор спрямованості розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Таким чином, подальшого розвитку й конкретизації потребують положення щодо використання дидактичного потенціалу організації та здійснення навчання з гуманітарних дисциплін у вищій педагогічній школі з проєкцією на цілеспрямоване формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя; рефлексійного аналізу освітньої й самоосвітньої соціально значущої діяльності на інтеграційних засадах як чинника соціалізації особистості; засобів (нові інформаційні технології; інтенсифікація й активізація форм і методів навчання й самонавчання; реалізація задачного підходу в навчанні; індивідуальні науково-дослідні завдання; засоби іншомовного спілкування; засоби гейміфікації на основі інтерактивної соціовзаємодії викладача і студентів у процесі навчання гуманітарних дисциплін; контекстне, проблемне, ситуаційне навчання та ін.).

Складні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні з кінця ХХ ст., багато в чому відображаються в духовній культурі української нації. Проблема духовності молоді є актуальною і має явно виражений соціальний характер, оскільки пов'язана з таким фундаментальним поняттям, як формування особистості. Формування духовного світу молоді, духовності як провідної якості особистості – глобальне й надто складне завдання, що постає як одне з провідних перед педагогами, батьками, широким педагогічним загалом.

Л. Собчик вважає, що духовність – це вищий рівень самосвідомості людини й емоційно диференційованого ставлення до явищ навколишнього жит-

тя. Це поняття не можна підмінити високим інтелектом й ерудицією, оскільки духовність людини – вміння вийти за межі вузького егоїстичного прагнення вижити, досягти успіху, захиститися від негараздів. Це не лише проблема самосвідомості, а й емоційна категорія, що в діалозі доброго і злого передбачає пріоритет першого. Для одних – це опора на мораль суспільства, на принципи релігійних догм, для інших – власна совість, що не дає змоги перейти межу, за якою виникає небезпека торкнутися інтересів інших людей. Наповнене духовним багатством життя передбачає не лише включення в образ власного «Я» інформації про навколишній світ, а й здатність розглядати своє «Я» в контексті світу. Тобто духовність – поняття, котре містить у собі небайдухе ставлення до світу, прагнення наповнити своє життя любов'ю до країни, природи, людей, до того, що не є інструментом реалізації прагматичної необхідності. Духовність – це спрямованість людини на інші, нематеріальні цінності.

За таких умов визначення духовності як провідної характеристики людини, її духовних пріоритетів, обґрунтування системи цінностей, котрі мають бути покладені в основу життя дитини, виступають на перший план усього процесу її соціалізації.

У педагогічних дискусіях представників освіти сучасності протягом тривалого періоду часу переважає розгляд проблеми соціалізації особистості. Особливо гострим, на наш погляд, є питання соціалізації майбутнього працівника освіти. Адже незаперечним є той факт, що лише соціалізований учитель зуміє створити умови для ефективної соціалізації підростаючої особистості. Сучасне суспільство ставить перед освітою чіткі та конкретні завдання: формування активної, соціально мобільної, високопрофесійної, здатної адаптуватися в складних ситуаціях, самостійної у прийнятті рішень, відповідальної особистості, котрій властиві особливості, визначені реаліями глобалізованого світу.

Про соціальну компетентність, вивчення її змісту на понятійно-категорійному рівні, а також про структуру, функціональність і механізми формування та розвитку було багато сказано вище, але логіка розгортання викладу матеріалу щодо усвідомлення дидактичного потенціалу саме гуманітарних дисциплін щодо формування і розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів потребує розкриття певних аспектів розуміння цього феномену саме з позицій дидактики.

Так, соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних відносин усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді.

Соціальну компетентність умовно можна поділити на дві частини:

1) це те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення;

2) це те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів і прийнято як керівництво до дії [593, с. 40–41].

А. Бодальов робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природно-фізіологічних якостей, вона формується під впливом

зовнішніх чинників: сімейна ситуація, умови саморозкриття й саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання перших особистісних проблем і життєвих ускладнень, оточення. Викривлені поняття й негативний перший життєвий або особистісний досвід у підлітковому віці ще піддаються корекції; низький рівень соціальної компетентності у підлітка надає можливість подолання соціальної інфантильності й успішної інтеграції в соціум [81].

О. Гиндина наводить дані американських досліджень, згідно з якими для шкал соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності виявлено високий рівень впливу суспільного середовища, але одночасно (хоч як це парадоксально звучить), становлення соціальної компетентності значною мірою зумовлюється генетичним впливом [152, с. 7].

Перед сучасною українською освітою постало непросте подвійне завдання: зберегти всі позитивні здобутки та досвід української освіти й одночасно збагатити його інноваційними досягненнями європейських і світових освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх із вітчизняними реаліями.

На часі втілення в життя нової освітньої парадигми вищої освіти, яка визначає пріоритетними становлення компетентності, ерудиції, творчості, культури особистості в гармонійному поєднанні з глибокими знаннями й уміннями з фундаментальних і спеціальних дисциплін. Тому мають змінюватися й завдання вищої школи. Сучасна парадигма освіти, як зазначає професор Е. Лузік, має будуватися, з одного боку, на визнанні людини абсолютною цінністю, а з іншого боку, на розумінні її як складної структури, яка об'єднує в собі загальне, особисте, часткове й типове. Отже, освітній вимір людського буття характеризує всю сукупність процесів становлення особистості, які, у свою чергу, постають як умова й необхідна передумова відтворення, функціонування й розвитку соціуму [382].

Можна дійти висновку, що незаперечним є той факт, що важливу роль у підготовці майбутнього фахівця освітньої галузі відіграє саме педагогічний ЗВО, де формуються майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд. У процесі навчання, зокрема гуманітарних дисциплін, рівень інтелектуального розвитку студентів зростає й розвивається як у соціальному, так і в культурному та національному середовищі.

2.5. Соціальна рефлексія майбутнього вчителя: зміст, сутність, структура

Грунтовне вивчення питань, пов'язаних із формуванням і розвитком соціальної рефлексії майбутнього вчителя полягає також у цілісному розумінні її змісту, сутності та структури. Оскільки модернізація системи педагогічної освіти в умовах особистісно зорієнтованої парадигми потребує переосмислення відомих шляхів і пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, то відповідно до сучасних методологічних і нормативних положень розвитку вітчизняної освіти вона спрямована на створення умов для оптимального розкриття професійно-особистісного потенціалу педагогів, формування в них здатності до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

У ході дослідження з'ясовано, що наявні суперечності між соціальним замовленням на підготовку фахівців, здатних професійно реалізовувати свої функції

в різних соціальних і педагогічних ситуаціях відповідно до потреб розвитку сучасної школи та реальними можливостями системи професійної підготовки майбутніх учителів, яка не повною мірою спонукає їх до професійної рефлексії, самопізнання, самовизначення, пошуку особистісно значущого сенсу професії.

Вище було констатовано, що проблема рефлексії вивчається в різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. Саме тому спектр змістів, із проєкцією на котрі застосовують поняття рефлексії, виявляється достатньо широким, а саме: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обмірковування своїх дій та ін. Більшість дослідників розглядають рефлексію як процес і результат переосмислення та перебудови суб'єктом мотивів та змісту своєї свідомості, професійної діяльності й спілкування, загалом своєї поведінки як цілісного та усвідомленого ставлення до навколишньої дійсності в різних його виявах.

У пошуках людиною сенсу буття, оновлення ціннісних орієнтацій, мотивів, способів діяльності, уявлень про себе та ставлення до себе рефлексія перетворюється на найважливішу умову її самопізнання та саморозвитку, руху до суб'єктності, творення себе й дійсності [458].

Розмаїття власне філософських, психологічних, загальнопедагогічних та професійно-педагогічних тлумачень рефлексії відображає теперішній, неklasичний стан науки, за якого актуалізується потреба врахування суб'єктивної позиції дослідника, а також твердження, що певні феномени не потребують узагальнювальних абсолютних визначень, вони можуть дефініціюватися залежно від контексту розуміння дослідника. Такі загальні поняття, як рефлексія, є, найімовірніше, результатом не спостереження та різновекторної емпірики (як було в добу панування класичної науки), а індивідуального осмислення та розуміння. Рефлексія – це системоутворювальна компонента професійної (професійно-педагогічної) діяльності викладача вищої педагогічної школи, який має забезпечувати формування професійної компетентності студента як майбутнього педагога, що, зрозуміло, виявляється неможливим без формування рефлексії, а надалі й рефлексійної компетентності. Рефлексійна компетентність педагога, забезпечуючи результативність його педагогічної діяльності, є невід'ємною компонентою професійної компетентності та може розглядатися як якість особистості, котра дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, що буде ефективно сприяти інтенсифікації розвитку й саморозвитку, реалізації творчого підходу до навчальної і професійної діяльності, а також є важливою компонентою готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності [438]. Рефлексійна компетентність є органічною складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, котра скерована на оволодіння знаннями та цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійно значущої педагогічної діяльності, активізує розвиток його власних здібностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності забезпечує його особистісно-професійне становлення вже протягом навчання у педагогічному ЗВО. До компонентної структури рефлексійної компетентності студента педагогічного університету відносимо: рефлексійні вміння в їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність; набутий у минулому й актуалізований у реальній професійно значущій діяльності майбутнього педагога

досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексійної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексійної діяльності та дотичних феноменів [438].

Особливості рефлексії у педагогічній діяльності, як зазначає М. Марусинець, зумовлені наявністю принаймні двох суб'єктів діяльності (учня або студента як об'єкта діяльності учіння та водночас суб'єкта пізнання та вчителя/викладача як суб'єкта навчальної діяльності й водночас об'єкта пізнання з боку учня/студента) [458]. Дослідниця наголошує, що професійна діяльність учителя полягає у постійному рефлексійному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Тому розвинена рефлексійна спроможність має бути характерною рисою педагога-професіонала. Зазначені характеристики окреслюють поле суб'єктної педагогіки, яка переважно зумовлює самовизначення фахівця в ситуаціях його особистісного розвитку та професійного зростання. Звідси суголосно сучасній парадигмі професійної освіти визначаємо як механізми перетворення особистості людини майбутнього, кваліфікованого фахівця, самовизначення й самоідентифікацію, свободу самовираження, вибір оптимальних стратегій життєвого шляху [458].

Саме тому сучасного вчителя сприймаємо насамперед як підготовленого до вивчення, аналізу й прогнозування розвитку особистості учнів, до здійснення комплексних перетворень в освітній системі, до подолання суперечностей її розвитку. Водночас процеси рефлексійного управління, котрі більшою чи меншою мірою є притаманними різним професіям, у професійно-педагогічній діяльності набувають статусу обов'язкових. Рефлексія перетворюється на основний механізм педагогічної взаємодії, на процес рефлексійного управління освітньою діяльністю учнів. Вона може реалізуватися за певних умов, коли, з одного боку, учитель буде уявляти й осмислювати картину внутрішнього світу учня, а з іншого – регулювати активність учня та власну самоактивність задля розвитку всіх суб'єктів освітнього (навчально-виховного) процесу [328;480].

Таким чином, соціальну рефлексію майбутнього вчителя у своїх наукових працях розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями та іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

Структуру соціальної рефлексії майбутнього вчителя розуміємо як сукупність компонент, котрі, у свою чергу, можуть поділятися на елементи, що взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації в межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи.

Компонентами такої структури соціальної рефлексії майбутнього вчителя є: мотиваційно-соціалізаційний (мотивація соціалізації особистості майбутньо-

го вчителя); ціннісно-орієнтаційний (соціально-ціннісні орієнтації); когнітивно-змістовий (змістове наповнення освітнього процесу в контексті формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя); інструментально-діяльнісний (залучення суб'єкта освітнього процесу педагогічного ЗВО до соціально-суб'єктивних видів діяльності як засобу активної соціалізації особистості майбутнього вчителя); соціоаналітичний (набуття здатності до оцінно-рефлексійної діяльності під час розв'язування соціально значущих ситуацій в освітньому процесі).

Структуру соціальної рефлексії майбутнього вчителя розуміємо на рівні таксономічного сприйняття. Отже, маємо говорити про результати дослідження проблеми реалізації положень таксономічного підходу до структурування соціальної рефлексії майбутнього вчителя через модифікацію розроблених ученими подібних дидактичних структур, адаптації до потреб досліджуваного дидактичного феномену. Проблема аналізується в контексті актуальних завдань переходу на компетентнісні технології вищої професійної освіти, особистісно орієнтованої моделі професійного становлення педагога. Визначаємо також таксономічну структуру соціальної рефлексії через розуміння соціально-рефлексійної компонентності, котра тлумачиться як інтеграція соціальної та рефлексійної, які отримують обґрунтування логіки їх динамічного розгортання в контексті вияву соціальної рефлексії майбутнього вчителя. На перетині стагичного й динамічного векторів структури характеризуються процеси, котрі забезпечують їх мотиваційне, змістове, технологічне наповнення та пропонуються комплекси дидактичних завдань, спрямованих на реалізацію завдань кожного етапу розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.

Актуальність і доцільність дослідження проблем систематизації, структурування, інтеграції, пошуку оптимальних варіантів упорядкування педагогічних систем, а також підсистем важко переоцінити на сучасному етапі розвитку професійно-педагогічної науки.

Проблема актуалізується на етапі формування компетентнісної системи освіти, проектування траєкторії переходу від знаннєвої (центрованої на знаннях як самоцінності) до компетентнісної, особистісно орієнтованої (за якої знання переводяться поетапно на складніші рівні навчально-інтелектуальної діяльності, інтегруючись у досвід студента як суб'єкта освітньої діяльності). Застосування таксономічного підходу в дидактиці професійної освіти ґрунтується на визнанні майже аксіоматичного положення про те, що саме цілі в дидактичній системі виконують функцію системоутворювальних, визначаючи мотивацію навчальної діяльності, її змістове наповнення, діяльнісно-технологічний супровід, критеріально-діагностичну базу.

Висуваємо таку логічно-векторальну стратегічно зумовлену мету: розробити та теоретично обґрунтувати таксономічну структуру соціальної рефлексії, схарактеризувати її компоненти, виявити характер взаємозалежностей між ними й основи практичної реалізації у процесі професійного становлення майбутнього вчителя.

Термін *таксономія* (від грец. *ταξοειν* – класифікація і *νόμος* – наука) належить до розділу систематики й означає теоретичні засади (принципи та способи) класифікування складноорганізованих систем. Термін запозичено з біології й запропоновано науковцями для теоретико-практичного розроблення

способів і моделей класифікування, ґрунтуючись на природному взаємозв'язку досліджуваних об'єктів (вважається, що поняття «таксономія» уведене швейцарським ботаніком О. Декандолем, котрий займався проблемою класифікації рослин). Таким чином, спочатку термін був визначений для класифікування живих організмів і передбачав систематизацію однорідних груп на підставі їх спорідненості, згодом термін став використовуватися в ширшому розумінні та набув поширення в різних сферах наукового знання.

Адаптуючи таксономічний підхід до педагогічного процесу, дослідники більшою мірою орієнтували його на виконання функцій упорядкування складових систем, а також у процесуальному плані – забезпечення логіки й послідовності організації та реалізації етапів відповідного процесу. Завдання таксономії у педагогіці полягає у виявленні й обґрунтуванні педагогічних процесів, явищ, проблем, ситуацій як складних кваліфікаційних систем в ієрархічній структурі, комплексі зв'язків і взаємозалежностей їхніх компонентів. Будь-які педагогічні системи (макро-, мезо-, мікро-) можуть стати предметом дослідження відповідно до визначеної таксономічної структури, схем за принципами ієрархізації, цільової спрямованості від простого до складного, від загального до аспектного або навпаки.

У проєкції на дидактику, американським психологом Б. Блумом (1956 р.) уперше було розроблено таксономію педагогічних цілей (*Bloom taxonomy*), відповідно до якої було здійснено спробу створити теорію класифікування в межах когнітивної діяльності, за якою формується ієрархія освітніх цілей, завдань навчання, котрі, у свою чергу, реалізуються через відповідні рівні розумових, мисленневих, процесів, а також конкретизуються у визначених інтелектуальних діях та операціях. Освітні цілі реалізуються через когнітивну (вимоги до освоєння змісту предмета), психомоторну (розвиток рухової, нервово-м'язової діяльності) й афективну (емоційно-ціннісна сфера, ставлення до досліджуваного) сфери.

Б. Блум та Д. Кратволь у науковій праці «Таксономія освітніх цілей: сфера пізнання» [795] доводять, що цілі навчання безпосередньо залежать від ієрархії розумових процесів, а саме: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез й оцінка. Сформована Б. Блумом когнітивна піраміда передовсім передбачає наступність, згідно з якою прості розумові операції закладаються в основу формування складніших, прямуючи до повної реалізації конкретно визначених освітніх цілей (певна аналогія принципу наступності навчання).

Змістове наповнення та структурування навчального процесу в системі інформаційної й компетентнісної освіти відрізняються передусім актуалізацією певних базових механізмів. Таксономічний підхід у дидактичній системі орієнтує на таку логіку опрацювання навчального матеріалу, за дотримання якої забезпечується його засвоєння не через запам'ятовування у формалізованих, однакових для всіх, варіантах та уніфікованих алгоритмах практичного використання, а через інтеріоризацію знання в досвід студента на основі реалізації «Я-концепції», а також особистісно орієнтованих технологій.

Перша таксономія, що охоплює когнітивну сферу, містить шість категорій цілей із внутрішнім, більш деталізованим їх поділом: знання (конкретного матеріалу, термінології, фактів, визначень, критеріїв тощо); розуміння (пояс-

нення, інтерпретація, екстраполяція); застосування; аналіз (взаємозв'язків, принципів побудови); синтез (розроблення плану й можливої системи дій, отримання системи абстрактних відносин); оцінка (судження на підставі наявних даних, судження на основі зовнішніх критеріїв) [795].

Якщо мета професійного навчання визначає, що має знати, уміти студент, опановуючи педагогічну професію, то завдання навчання орієнтують, якою має бути діяльність на шляху до її реалізації.

Застосовуючи положення таксономічного підходу до формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, акцентуємо увагу на компонентах, які вказують, з одного боку, на процесуальний аспект, тобто динаміку її формування, а з іншого – на статичний, змістовий (рис. 2.1).

Горизонтальний вектор розгортання передбачає (переважно динамічний):

- усвідомлення майбутнім педагогом мотиваційної основи, сутності та значущості соціально-рефлексійної діяльності у структурі педагогічної професії;
- осмислення теоретико-практичних основ компетентності, котрі визначають здатність до ефективної соціальної рефлексії в усіх видах педагогічної діяльності;
- оволодіння технологічними основами формування та розвитку соціально-рефлексійної компетентності.

Соціальна рефлексія (вияв соціально-рефлексійної компонентності (соціальна компонентність + рефлексійна компонентність))

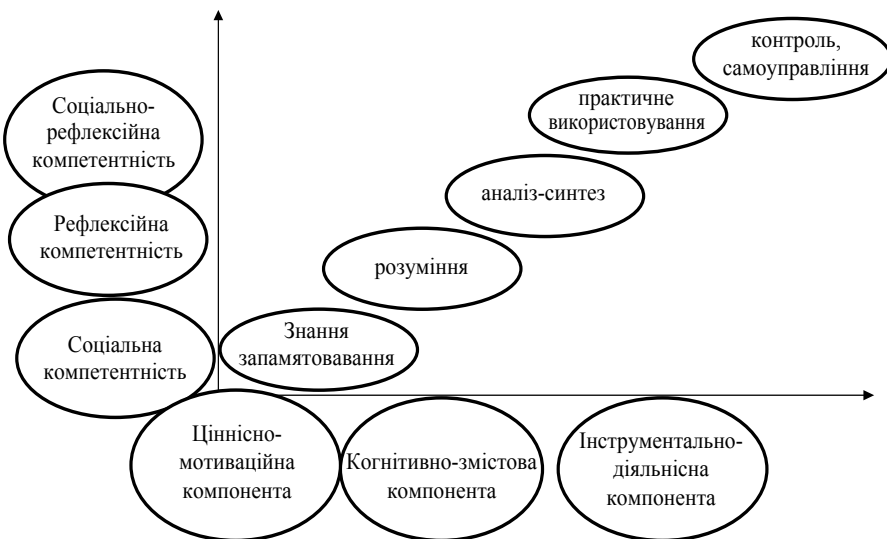


Рис. 2.1. Таксономічна структура соціальної рефлексії майбутнього вчителя

Вертикальний вектор розгортання передбачає (більшою мірою статичний):

- розгортання змістово-локаційних сегментів соціальної рефлексії, кожний з яких є до певної міри самодостатнім і водночас виступає умовою формування інтегральної якості – соціально-рефлексійної компетентності;
- закономірність того, що соціальна компетентність не може формуватися без рефлексійної діяльності (і навпаки), однак, для чіткішого розуміння структурної організації процесу, забезпечення цілеспрямованого ефективного програмування студентом його розвитку вважаємо за необхідне позначити їх у такий спосіб: рефлексійна компетентність – соціальна компетентність – соціально-рефлексійна компетентність, указуючи на змістову наповнюваність компонентів.

Здійснено спробу аналізу динамічних компонент структури розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів, виокремивши в їх контексті найпомітніші характеристики статичних компонент таксономічної структури.

Ціннісно-мотиваційна компонента соціальної рефлексії майбутнього вчителя формується на основі цільової спрямованості освіти, розуміння та прийняття цілей формування соціально-рефлексійної компетентності як структурної складової професійно-педагогічної компетентності, необхідної умови виконання професійних функцій у сучасному освітньому просторі, що набуває тенденції до інтеграції в соціокультурний простір вищого порядку (регіону, держави). Саме тому ціннісно-мотиваційна компонента пов'язана насамперед із модифікацією моделі сучасного вчителя, а відповідно, моделі випускника педагогічного ЗВО, структурованих як комплекс професійно значущих компетентностей, системоутворювальним компонентом якої є інтегральна компетентність як здатність педагога до професійної діяльності за сучасними стандартами якості, забезпечуючи інтеграцію освітнього, соціального, життєвого просторів у процесі як професійного навчання, так і майбутньої професійної діяльності.

Визначаємо такий комплекс мотивів:

- формування здатності до осмислення інноваційних процесів в освіті;
- адаптації до інноваційного соціального розвитку, інтенсифікації процесу соціалізації особистості періоду реформ;
- формування освітнього простору як складової соціокультурного простору держави, суб'єкт розвитку соціокультурних регіональних систем;
- трансляції та поширення соціокультурних цінностей.

Реалізація зазначених мотивів у контексті формування соціальної компетентності безпосередньо пов'язується з усвідомленням і прийняттям видозміненої й ускладненої соціальної функції сучасної освіти, розуміння сучасних соціальних процесів, а також необхідності їх інтеграції та інтеріоризації в системі освіти всіх рівнів.

Мотиваційна сфера в контексті рефлексійної діяльності відповідає за розуміння майбутнім педагогом потреби у формуванні здатності до продуктивної аналітико-рефлексійної діяльності, котра в системі особистісно орієнтованої освіти реалізує функції комплексного та глибокого осмислення кожної окремої соціально-освітньої ситуації з тим, щоб максимально враховувати її особливості, конкретні деталі та чинники, які безпосередньо чи опосередковано впливають на перебіг її розвитку, а отже, й ефективність результуючої складової.

Вважаємо за необхідне виокремити в таксономічній структурі соціально-рефлексійну компетентність, оскільки поки що вона не є предметом спеціального професійного формування в діючій системі підготовки вчителя. Потрібно використати можливість всіх навчальних дисциплін, освітнього середовища ЗВО, а також змобілізувати студента, стимулюючи його власну активність на особистісно-професійний розвиток у цьому аспекті. Тому ця компетентність буде спрямовувати студента на інтеграцію соціальної та рефлексійної, забезпечуючи саморегулятивність процесу. Отже, позиція обґрунтовується тим, що студент, оволодіваючи теоретико-практичними засадами (закономірності, структура, принципи, форми, методи, технології) соціалізації й аналітико-рефлексійної діяльності, вивчаючи різні навчальні дисципліни, зможе самостійно їх інтегрувати та забезпечувати цілеспрямований неперервний поступ до їх нарощування й оптимізації на основі «Я-концепції», реалізуючи власний потенціал розвитку.

Когнітивно-змістова компонента соціальної рефлексії майбутнього вчителя передбачає забезпечення розуміння майбутнім педагогом сутності соціальних процесів, складності взаємовідносин і залежностей у її контексті. Причому йдеться не лише про загальні теоретико-практичні засади, а й про специфічні характеристики, пов'язані з професійними особливостями, тобто соціальною адаптацією, соціальною самореалізацією школяра та себе як майбутнього педагога.

Когнітивна складова компоненти у структурі професійної діяльності вчителя часто асоціюється із соціальним інтелектом, який детермінує його здатність до розвитку пізнавальної сфери, що забезпечує осмислення складних відносин і залежностей у соціальній сфері, цілеспрямовує й оптимізує розвиток власної соціальної компетентності. Найвищий потенціал формування як соціальної, так і рефлексійної компетентностей має навчальний процес у ЗВО, оскільки їхня знаннева основа накопичується та розвивається як у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, так і через соціально-дидактичну взаємодію (рівень і характер взаємовідносин «викладач – студент», «студент – студент»), взаємодію студента із соціальним середовищем вишу загалом, яка більшою мірою має ознаки стихійності, адаптуючись до системи соціальних взаємовідносин, що склалася в конкретному закладі освіти.

Рефлексійна діяльність у зазначеному контексті відповідає за сегмент, пов'язаний із аналізом і самоаналізом соціальних процесів, конкретної соціальної ситуації, орієнтуючись на базові критерії якості освітнього (навчально-виховного) процесу, поведінки в соціальному середовищі. Когнітивна складова компоненти закономірно передбачає самопізнання (пізнати себе, щоб оптимізувати процес соціалізації, досконаліше пізнати школяра, а також ефективно вчити його цьому складному мистецтву). Це особливо актуально в освітній системі, яка декларує дитиноцентричність як базовий принцип її розвитку.

Аналіз і самоаналіз стають іманентними складовими соціально-рефлексійної діяльності, оскільки в кожній конкретній соціально значущій ситуації, у тому числі в межах навчальної діяльності, одночасно аналізуються позиції вчителя й учня як її суб'єктів, діяльність і поведінка яких мають високий рівень взаємозалежності та взаємозумовленості. Відповідно до зазначених установок, майбутній учитель усвідомлює необхідність саморозвитку таких особистісно-професійних якостей, як спо-

стерезливість, центруючись на обох об'єктах і характерта соціальних взаємовідносин між ними, соціальна уява (як основа формування здатності до емпатії), соціальна інтуїція, як здатність на основі сформованого досвіду соціалізації проводити експрес-аналіз, прогнозувати перспективи розвитку подій і визначати оптимальний вектор розв'язання конфліктної ситуації.

Таким чином, когнітивно-змістова компонента соціальної рефлексії майбутнього вчителя містить у собі: соціальну пам'ять, соціальне спостереження, соціальне мислення, соціальну уяву, соціальну інтуїцію та ін.

Складна структурованість процесу визначається поліаспектністю феномену соціальної компетентності, який визначає здатність до реалізації соціальних функцій у майбутній професії.

Важливість інтеграції соціальної та рефлексійної компетенстей в єдину соціально-рефлексійну можна довести, апелюючи до досліджень О. Бодальова, котрий зазначає, що істотний вплив на розвиток соціально-педагогічної компетентності вчителя справляє когнітивна складність особистості [80]. Він диференціює людей на когнітивно простих і когнітивно складних. В основі когнітивної простоти перебуває одномірне сприйняття світу: наприклад, чорно-білі тони, свої-чужі, хороші-погані та ін. Для такої людини характерна «соціальна шизофренія» як норма поведінки. Когнітивно складний тип особистості сприймати світ не стереотипно, діючи за однаковими алгоритмами в типових ситуаціях, а творчо, у всьому різноманітті його характерологічних особливостей.

Проблема є актуальною для сучасної освітньої, соціальної ситуації як перехідного періоду від освіти інформаційно-репродуктивної, де більшою мірою діють стереотипи, моделі діяльності та поведінки за зразком, визначені реакції, прописані для типових ситуацій, до компетентнісної, особистісно орієнтованої за своєю суттю, технологічним забезпеченням. У цьому контексті здатність педагога до соціально-рефлексійної діяльності становитиме протидію механізмам уніфікації, формалізму, діяльності за визначеними шаблонами.

Інструментально-діяльнісна компонента передбачає, що набувши необхідних знань із різних теоретико-практичних, дослідних джерел, студент може забезпечувати ефективність реалізації положень особистісно орієнтованого процесу формування певних умінь як основи професійних компетентностей як майбутнього педагога, їх застосовувати на практиці, з урахуванням особливостей соціальної проблеми, характеристик конкретної ситуації, наявності відповідних інструментальних можливостей. Соціальна компетентність студента визначає здатність на підставі набутих фундаментальних знань про теорію і практику, логіку та технологічні особливості розвитку соціалізації особистості школяра, педагога, до формування компетентності як вищого, особистісно означеного рівня її вияву. Вона передбачає здатність визначати цілі, стратегію й тактику програмування позитивного розвитку соціальної ситуації, забезпечивши процес адекватним інструментарієм, організовувати оптимальні взаємовідносини, конструктивну взаємодію учасників ситуації, застосовувати відповідні форми, методи й засоби впливу й організації діяльності, у структурі навчального процесу, а також на основі оперативного аналізу ситуації, особливостей її суб'єктів, у тому числі себе. Саме ціннісно-мотиваційна та когнітивно-змістова компоненти

соціальної рефлексії майбутніх учителів зумовлюють їх психологічну та предметну готовність до продуктивних дій з вибору стратегії професійної поведінки, визначення логіки та базових алгоритмів діяльності, засобів розв'язання соціально орієнтованого завдання або ситуації, застосовуючи відомий набір прийомів.

На перетині векторів таксономічної структури соціальної рефлексії студента актуалізуються розумові дії (операції), котрі забезпечують формування компетентності, поетапно переводячи знання в основу самостійної інтелектуальної діяльності, розвитку соціально-рефлексійної компетентності на саморегулювальній основі. Поетапно формується ситуація, коли затребуваними є розумові дії, котрі відповідають за:

- накопичення та оволодіння *знаннями*;
- інтерпретацію та *розуміння* їхньої сутності, теоретичних засад функціонування та розвитку;
- *аналіз і синтез*, які дають можливість за допомогою цих знань аналізувати факти, процеси, ситуації, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки, а також синтезувати їх, формуючи видозмінені системи, реконструюючи процеси, надаючи їм вищого рівня доцільності й ефективності;
- використовувати на практиці, максимально спрямовуючи на реалізацію актуальних цілей, з урахуванням конкретних особливостей ситуації, потенціалу і перспектив її розвитку;
- *узагальнення* результатів діяльності, контроль і визначення ефективності процесу, який є основою регулятивних процесів, саморозвивальних і *самоуправлінських* дій, що проєктують загальні перспективи вдосконалення соціально-рефлексійної компетентності.

Зазначені розумові операції дають змогу формувати комплекси навчальних завдань, котрі будуть цілеспрямовано й поетапно формувати інтегральну компетентність, активуючи головну суперечність між актуальним рівнем розвитку особистості та зоною її найближчого розвитку (за Л. Виготським).

Так, найнижчий рівень пов'язується із засвоєнням базових знань із проблем суті й особливостей розвитку рефлексійної компетентності, і на першому етапі формування його мотиваційної сфери акценти закономірно зосереджуються на процесах **запам'ятовування-відтворення**. Формується комплекс навчальних завдань, котрі передбачають операції запам'ятовування, повторення, відтворення, імітації та ін.

Наступний етап розумової діяльності пов'язується з процесами забезпечення **осмислення-розуміння-використання за зразком** означених процесів як основи їх особистісного прийняття, що є обов'язковим для переходу на вищий етап якості. Навчальні завдання, що обслуговують цей рівень діяльності, реалізуються шляхом оперування понятійним апаратом, тлумачення певних категорій, пояснення сутності набутих знань, застосування прикладів як засобу демонстрації їх розуміння, обговорення головних позицій, проблем у контексті набутих знань, формулювання власних висновків на підставі їх інтерпретації, а також використання набутих знань у типових ситуаціях, діючи на основі визначених алгоритмів, засвоєних стандартів і схем. На цьому етапі студент може планувати, експериментувати, реалізовувати засвоєні процедури, типові приклади практичного застосування знань.

Вищий рівень інтелектуальної діяльності пов'язується з такими розумовими операціями, як **аналіз-синтез**, котрі відповідають за теоретико-практичне осмислення засвоєної навчальної інформації, що забезпечує не лише розуміння глибинної сутності проблем, явищ, ситуацій, а й виявлення причинно-наслідкових зв'язків, які покладені в їхню основу. Аналітико-синтетична діяльність є механізмом «привласнення» набутих знань, їх інтеріоризації у власний досвід навчальної, а також усіх видів соціально орієнтованої діяльності. На цьому рівні інтелектуальної діяльності студент може займатися дослідною роботою, оскільки аналітико-синтетична діяльність дає змогу диференціювати, відбирати, інтерпретувати, порівнювати, протиставляти, групувати, систематизувати, класифікувати теоретичні засади, факти, процеси, тенденції, пов'язані з процесами соціалізації особистості, вияву її рефлексійної компетентності. Здатність до синтезу дасть змогу студенту програмувати, вибудовувати системи, моделі, реконструювати наявні.

Практичне використання на основі «Я-концепції». Попередня аналітико-синтетична діяльність уможливує переведення етапу практичного застосування на вищий рівень якості – творчий, оскільки студент, адаптуючи результати аналітико-синтетичної діяльності до засвоєних типових моделей, які передбачають реалізацію за зразком, конструює власні, що відповідають, з одного боку, актуальним об'єктивним запитам часу та ситуації, з іншого – пріоритетам професійної «Я-концепції».

Узагальнення-самоуправління (управління саморозвитком). Остання група розумових дій спрямовується на самостійну інтелектуальну діяльність із узагальнення результативності реалізації попередніх етапів, формування системи базових положень, котрі становитимуть теоретико-практичне підґрунтя для переведення роботи з розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя на вищий рівень складності. І, найголовніше, важливо виокремити компетентності, котрі допоможуть ефективно управляти цим складним процесом, як застосовуючи отримані надбання, так і враховуючи уроки, пов'язані з невдачами, проблемами, депресивними станами, деструктивними процесами та ін. На цьому етапі застосовуються навчальні завдання, котрі вимагають від студентів вияву вміння оцінювати, робити висновки, обґрунтовуючи їх, здійснювати самоаналіз, визначати причинно-наслідкові зв'язки, формувати портфоліо, рекомендувати, критикувати, прогнозувати, програмувати перспективи подальшого розвитку й саморозвитку.

Таким чином, проблеми реалізації таксономічного підходу до структурування соціальної рефлексії майбутнього вчителя є складними, багатоаспектними й особливо актуальними в контексті сучасних завдань переходу на компетентнісні технології вищої професійної освіти. Важливим є розуміння того, що в системі компетентнісної освіти є запит на дослідження освітніх процесів як цілісності в комплексі інтеграційних зв'язків, що покладаються в їхню основу. Саме тому реалізація положень таксономічного підходу дає змогу вивчати феномен соціальної рефлексії, інтегруючи змістово-статичні та процесуально-динамічні компоненти, що в цілому уможливує визначення адекватного комплексу навчальних завдань на кожному етапі її формування, а відтак і цілеспрямовано й ефективно управляти процесом розвитку соціальної рефлексії як вияву соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя в інтегральній єдності соціальної та рефлексійної компетентностей.

Висновки до розділу 2

На підставі вивчення варіативності наявних й актуальних наукових підходів до визначення понять «соціальна компетентність» і «рефлексійна компетентність» та аналізу наукових праць сучасних учених стосовно розуміння сутності, змісту, структури та функціональності цих понять можна дійти висновку про те, що важливе значення для підготовки спеціаліста будь-якого профілю має розвиток у нього рефлексійної та соціальної компетентностей як інтегральних особистісних утворень, що відображають специфіку та характер мислення й умови, необхідні для його творчої самореалізації та досягнення високого рівня професійної майстерності. Рівень розвитку рефлексійної та соціальної компетентностей стає визначальним чинником досягнення високих результатів у діяльності, особливо коли це відбувається інтегрально, тобто у поєднанні як вияв компетентності вищого ієрархічного порядку – соціально-рефлексійної, що є ознакою функціонального вияву належного рівня розвитку соціальної рефлексії особистості в цілому. Здатність зайняти дослідницьку позицію стосовно своєї практичної діяльності й самого себе як її суб'єкта, що ґрунтується на рефлексійних властивостях свідомості, може бути критерієм у визначенні рівня професіоналізму фахівця.

Отже, доведеним і належним чином обґрунтованим твердженням є визнання факту того, що рефлексійна компетентність насамперед зумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексійної діяльності. Визначення рефлексійної компетентності особистості можливе за умови вияву здатності суб'єкта до рефлексійних дій. У цьому контексті під такою здатністю (маємо уточнити, що це може також сприйматися як здатність до рефлексії) розуміємо як інтегральну характеристику, котра відобразатиме певний рівень сформованості в суб'єкта сукупності основних компонент (складових, а за умови подальшого поділу – елементів) рефлексійної компетентності:

- ціннісно-сміслових орієнтацій у сфері самовизначення особистості;
- знань рефлектуючого суб'єкта про себе як особистість, що розвивається, про рефлексію як психологічний процес, про предмет рефлексії;
- умінь і навичок рефлексійної діяльності.
- Зміст рефлексійної компетентності може бути визначеним як комплекс рефлексійно-особистісних, рефлексійно-інтелектуальних, рефлексійно-кооперативних і рефлексійно-комунікативних компетенцій, за С. Степановим:
- рефлексійно-особистісні компетенції орієнтують суб'єкта, котрий здійснює рефлексію зі спрямованістю на сталий особистісний саморозвиток;
- рефлексійно-інтелектуальні компетенції пов'язуються, передусім із саморозвитком пізнавальних процесів та індивідуальної діяльності;
- рефлексійно-кооперативні компетенції покликані забезпечити продуктивне співробітництво у спільній діяльності;
- рефлексійно-комунікативні компетенції зумовлюють ефективність міжособистісних і внутрішньоособистісних комунікацій.

У цілісній структурі рефлексійної компетентності зазначені компетенції виступають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості та особливості процесу розвитку рефлексійної компетентності суб'єкта.

У межах розділу було здійснено структурно-змістовий аналіз рефлексійної компетентності на основі наукових праць О. Анісімова, В. Метасвої, І. Семенова, С. Степанова, А. Хуторського та ін., за результатами якого виокремлено сукупність цінних теоретичних передумов для забезпечення якісно ефективного проектування рефлексійної компетентності (як педагогічного (чи суто дидактичного) феномену):

- рефлексійна компетентність є метакомпетентністю й одночасно виступає одним з ключових чинників особистісного та професійного розвитку особистості у будь-якій сфері діяльності людини, а відповідно, є надто важливою у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя;
- під рефлексійною компетентністю особистості слід розуміти засвоєну суб'єктом як результат набуття досвіду рефлексійної діяльності сукупність певних особистісних якостей, котрі мають забезпечувати вияв продуктивної рефлексії;
- рефлексійна компетентність обумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексійної діяльності;
- визначення рефлексійної компетентності особистості можливе за умови належного вияву суб'єктом здатності до рефлексійних дій;
- під здатністю до рефлексійних дій (здатність до рефлексії) розуміємо інтегральну характеристику, яка відображатиме певний наявний рівень сформованості сукупності основних компонентів рефлексійної компетентності в суб'єкта, а саме: ціннісно-смыслових орієнтацій у сфері самовизначення особистості; знань суб'єкта, котрий здійснює рефлексію, про себе як особистість, котра розвивається, а також обов'язково про рефлексію як психологічний процес та предмет рефлексії; умінь і навичок рефлексійної діяльності.

Констатовано, що проблеми, пов'язані із забезпеченням навчання упродовж життя, а також створенням сприятливих для цього умов, набувають особливої актуальності на сучасному етапі соціально-економічного розвитку держави, інтенсифікації глобалізаційних, інтеграційних процесів.

Існують різні, іноді надто контраверсійні підходи науковців щодо вивчення теоретичних засад, сутності, змістово-технологічних основ компетентнісної освіти. Але більшість із них узгоджуються стосовно перспектив розвитку, а також потракування ключових компетентностей, головною функцією яких є забезпечення константно-циклічної перманентності освіти, переходу з одного рівня на інший, за умов дотримання спільних фундаційно-базисних принципів самоорганізації й самоуправління.

Визнаємо, що константно актуальними залишаються проблеми їх імплементації в межах різних рівнів освітньої діяльності, дотримуючись ієрархії (певної таксономії) залежностей, а відтак і переходу від макро- до мікросистем

(тобто ієрахізації – вибудовування упорядкованого таксономічно обґрунтованого сприймання та вивчення особливостей розмаїття педагогічних (і суто дидактичних) систем) у контексті цілеспрямованого формування й розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Соціально-рефлексійну компетентність розуміємо як компетентність, що є інтегральною та сприймається як компетентність вищого ієрархічного порядку на рівні професійно-педагогічного сприйняття, що відбувається не як відірваний і відокремлений педагогічний (з акцентуацією на дидактичну складову в контексті здійснюваного дослідження) процес, а такий, що є максимально феноменологічно поєднаним із процесом передусім формування ключових компетентностей для навчання протягом життя.

На основі вивчення особливостей організації та здійснення освітньої діяльності у вищій педагогічній школі можна дійти висновку про те, що вона має низку специфічних ознак, котрі позначаються на суб'єктах цієї діяльності під час навчання у педагогічному ЗВО. Оновлене відповідно до сучасних вимог цивілізаційного розвитку освітнє середовище педагогічного ЗВО надає достатньо можливостей для задоволення окреслених у розділі потреб, наявних у контексті формування й розвитку особистості майбутнього вчителя, особливо за умови врахування безперервності і єдності теоретичної та практичної підготовки, з одного боку, а також єдності психолого-педагогічної та фахово-предметної підготовки, з іншого.

Маємо наголосити на тому, що у педагогічному ЗВО, зокрема у процесі освітньої діяльності, належним чином можна зрозуміти та відстежити предмет діяльності викладача, а також предмет діяльності студентів. Для викладача основним є організація діяльності студентів й управління цією діяльністю в межах того змісту, який визначається завданнями підготовки кваліфікованого майбутнього вчителя, а для студентів такими є дії, котрі вони виконують для досягнення очікуваного результату в діяльності (тобто здобуття відповідного рівня професійно-педагогічної компетентності). Такого роду взаємозв'язок цих двох суб'єктних сторін обумовлюється педагогічними (або власне дидактичними) умовами та діяльністю викладача педагогічного ЗВО в їх єдності, а також діяльністю студента – майбутнього вчителя – і його суб'єктивного залучення до акту навчання.

Конструювання навчального процесу розглядається у двох вимірах, як навчання через інформацію, а також як навчання через діяльність. Варто наголосити, що у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у педагогічному ЗВО слід застосовувати різні форми, методи, прийоми й засоби навчання. Проблема методів навчання завжди посідала одне з провідних місць у вітчизняній дидактиці. Вона й досі залишається актуальною, оскільки підготовка творчої особистості, здатної самостійно мислити, передбачає й зумовлює пошук нових шляхів і нових методів навчання.

Визнаємо, що одним із провідних чинників, котрі прямо чи опосередковано, більшою або меншою мірою, сприяють активізації й інтенсифікації реального впливу дидактичних механізмів на процес цілеспрямованого фор-

мування та розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів, є вивчення саме гуманітарних дисциплін. Педагогічні спостереження, проведення співбесід, опитувань, анкетування студентів педагогічних університетів та педагогічних факультетів чи спеціальностей в інших ЗВО, тобто майбутніх учителів, свідчить про те, що на сталій основі суттєво підвищується інтерес студентів саме до освітніх технологій, котрі розробляються вченими світу, вітчизняними науковцями й методистами, упроваджуються у практику роботи шкіл і педагогічних ЗВО України на засадах практичної імплементації розмаїтої інноваціями.

На ґрунті вивчення теоретичних і методологічних засад становлення й розвитку дидактичної проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін соціальну рефлексію майбутнього вчителя у своїх наукових працях розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосуються здатності й готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

На логічно-феноменологічному рівні сприйняття проблеми та її подальшого розгортання її науково-педагогічного вивчення розуміємо структуру соціальної рефлексії майбутнього вчителя як сукупність компонент, котрі, у свою чергу, можуть поділятися на елементи, які певним чином взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації в межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи. До компонент таксономічної структури соціальної рефлексії майбутнього вчителя відносимо: мотиваційно-соціалізаційну (мотивація соціалізації особистості майбутнього вчителя); ціннісно-орієнтаційну (соціально-ціннісні орієнтації); когнітивно-змістову (змістове наповнення освітнього процесу в контексті формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя); інструментально-діяльнісну (залучення суб'єкта освітнього процесу педагогічного ЗВО до соціально-суб'єктних видів діяльності як засобу активної соціалізації особистості майбутнього вчителя); соціоаналітичну (набуття здатності до оцінно-рефлексійної діяльності під час розв'язання соціально значущих ситуацій в освітньому процесі).

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

3.1 Реалізація стратегій навчання XXI століття в освітньому процесі педагогічних університетів як передумова обґрунтування дидактичних новацій

Соціально-економічні зміни, пов'язані з процесами глобалізації, фундаменталізації, інтеграції, стрімкого розвитку інформаційного суспільства, динамічності ринку праці зумовлюють зростання в їхньому контексті ролі особистості, підвищення рівня її мобільності, здатності до соціалізації (соціальної адаптивності), а відповідно, закономірно потребують удосконалення національної системи освіти загалом у контексті гарантування належних відповідностей стосовно соціальних запитів, котрі є актуальними саме на конкретному етапі розвитку окремо взятої держави, а також людської цивілізації в цілому.

«Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в першій чверті XXI століття, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір» [482].

Значущі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні останніми десятиліттями, актуалізують потребу в оновленні та модернізації системи вищої педагогічної освіти. Насамперед має відбуватися переорієнтація стратегічного, парадигмального, напрямку, котрий спрямовується на визнання необхідності привести систему освіти у відповідність до нових викликів часу. Їй окреслена проблема набуває ще актуальнішого звучання, коли йдеться про педагогічну освіту, котра опікується організацією та покликана забезпечувати якість процесу формування концептуальної, методологічної основи освіти всіх рівнів і спрямувань.

Слід знову наголосити на тому, що така стратегія має нормативно-правове підґрунтя.

Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016) Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти» (2010) визначають стратегічні орієнтири перспективного розвитку освіти, намагаючись оперативно й адекватно реагувати на новітні соціально-економічні виклики.

Так, у Стратегії реформування вищої освіти в Україні [685] визначається спрямованість реформування освіти на створення привабливої та конкуренто-

спроможної національної системи вищої освіти, інтегрованої до загальноєвропейського простору. У документі встановлюються стратегічні напрями державної політики у сфері освіти, серед яких виокремлюємо саме ті, котрі більшою мірою стосуються власне життєтворчого потенціалу освіти, формування соціальної компетентності її суб'єктів, а саме:

- реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини;
- модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу;
- побудова ефективної системи національного виховання, розвитку й соціалізації дітей і молоді;
- забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя;
- формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти [685].

Поряд із визначенням конкретних стратегічних орієнтирів розвитку національної системи освіти спостерігаємо її спрямованість на посилення принципу людиноцентризму, особистісної орієнтованості як її основи.

В. Андрущенко [11–14], В. Ковальчук [268–297], В. Кремень [334–341], В. Луговий [380; 381], О. Малихін [400–447], Н. Ничкало [488–508], С. Подмазін [568], О. Савченко [646–648], О. Топузов [703–720] та багато інших науковців приділяють велику увагу дослідженню проблем, пов'язаних із визначенням стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні в цілому та професійно-педагогічної освіти зокрема.

Так, Василь Кремень наголошує на тому, що стратегічним пріоритетом освітньої політики в Україні має стати напрям, націлений на формування нації, яка постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство, утверджуючи людиноцентризм в освіті. На його переконання, саме така глобальна стратегія має певним чином докорінно змінити передусім ціннісний і мотиваційний потенціал освіти, зробити її особистісно значущою для кожної людини, суб'єкт-суб'єктною й полісуб'єктною [481, с. 15].

Отже, розмаїті дослідження науковців з означеної проблеми здійснюються, по-перше, у напрямі імплементації домінуючих європейських освітніх стандартів у вітчизняну систему освіти: національну систему освіти загалом, педагогічну як її складову, а також певних технологічних схем і моделей організації навчальної діяльності студентів через реалізацію на інтегральних засадах особистісно орієнтованої та компетентнісної парадигм.

Необхідно з'ясувати сутність і соціальну зумовленість реалізації стратегій навчання XXI століття в освітньому процесі педагогічних університетів, що є методологічним підґрунтям формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень, пов'язаних прямо чи опосередковано з проблемою визначення та чіткого формулювання освітніх, педагогічних і суто дидактичних стратегій, свідчить про неоднозначність трактування поняття «стратегія» в контексті як змістового наповнення, так і механізмів об'єктивації.

У широкому значенні термін «стратегія» застосовують переважно для позначення процесу вибору дій, який відповідає меті (Тейн ван Дейк). На рівні концептуального сприйняття стосовно психологічних процесів пізнання (як основи освітньої діяльності) поняття «стратегія» запропоноване Дж. Брунером і тлумачиться як спосіб набування, зберігання та використання інформації, яка використовуватиметься для досягнення певних цілей і результатів [102, с. 136].

Стратегія може також дефініціюватися як певний проект, план здійснення діяльності, що має суб'єктивний характер і визначається відповідно до поставленої мети – прогнозованого результату діяльності, а також на основі максимального врахування об'єктивно заданих чинників й умов, що мають бути враховані та створені задля її досягнення.

Стратегії можуть визначатися на різних рівнях, а відповідно, й ієрархізуватися залежно від певної сфери (рівня) об'єктивності, а також забезпечувати цілісну таксономічну єдність у контексті забезпечення вертикальних взаємозв'язків і взаємозалежностей, зокрема інтеріоризації стратегій більш узагальненого рівня в конкретний, локальний, разом із тим зберігаючи базові основоположні позиції й урахувуючи особливості їх реалізації.

Так, стратегія (стратегічні напрями) освіти (світової – європейської – національної – регіональної) інтегрується до стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти, котрі, у свою чергу, підіймаються до рівня інтеграції стратегії розвитку дидактики як фундаменту освітньої діяльності будь-якого рівня та спрямування.

З огляду на специфіку здійснюваного дослідження, слід звернути увагу на останній сегмент стратегічного проектування – дидактичний. Академік О. Савченко зазначає: «Дидактика як наука описує існуючі системи навчання, досліджує навчальний процес з метою його вдосконалення, розвиває нові ідеї, впливає на педагогічний процес» [646, с. 7].

Поняття «стратегія» в сучасній дидактиці також характеризується певними різночитаннями. Вважають, що термін «дидактична стратегія» вперше введено до активного наукового обігу видатним дидактом вищої школи минулого століття С. Архангельським, котрий є відомим як автор концепції програнованого навчання, що трактується як система керівництва й управління в їх головних і загальних напрямках за врахування цілей, функцій і завдань навчання та передбачає:

- організацію й формування навчального процесу;
- побудову системи;
- постановку конкретних навчальних і наукових завдань, рішень та очікуваних результатів [37, с. 265].

Дидактична стратегія, подібно до того, як й освітня, педагогічна, реалізується на макрорівні як проектування системи організації навчальної діяльності відповідно до визначених на державному рівні стандартів якості; на мезорівні – як організований навчальний процес, наприклад, у межах забезпечення професійного навчання майбутніх учителів в умовах педагогічного ЗВО; на мікрорівні – як стратегія забезпечення індивідуалізованої програми професій-

но-педагогічного становлення (відповідно, навчальної діяльності як його основи) кожного студента – майбутнього вчителя – за створення загальних, однакових для всіх навчально-педагогічних умов. Немає потреби доводити важливість і цінність характеру взаємозумовленості формування таких дидактичних стратегій.

Найтиповішим є підхід, за дотримання якого термін «дидактична стратегія» трактують як «навчальна стратегія», і він асоціюється з індивідуальною програмою, алгоритмами, технологією, стилем, режимом. Так, Дж. Каспер і К. Роджерс визначають навчальну стратегію як інтелектуально-аналітичний спосіб засвоєння навчальної інформації, С. Архангельський – як основу програмованого навчання.

В історичному вимірі можна аналізувати різноманітні навчальні стратегії, які видозмінювалися, зважаючи на соціально-економічні реалії, ідеї й освітні концепції різних авторів:

- дидактичного енциклопедизму, в основі якого – теорія матеріальної освіти (Я. А. Коменський), що стосується пошуку шляхів і способів передавання максимальної кількості знань (навчальної інформації);
- дидактичного формалізму, що ґрунтується на теорії формального навчання (І. Г. Песталоцці), спрямованого на розвиток мислення, інтелекту, пізнавальних інтересів і здібностей;
- дидактичного прагматизму (Дж. Дьюї), за якої визначається пріоритетність практичної діяльності, практичного досвіду, відповідно, практична цінність знань сприймається як головний критерій їхньої якості;
- асоціативності навчання (Дж. Локк), в основу якої покладено чуттєвий досвід, асоціативне мислення, наочність;
- парадигмальності навчання (Г. Шейерль), сенс якої полягає у структуруванні навчального матеріалу на основі лише базових знань як головних смислових конструктів;
- поетапного формування розумових дій у процесі навчання (П. Гальперін, Н. Талізін), що проектує перехід зовнішньої, практичної дії у внутрішню, розумову дію через етапи мотивації, осмислення схеми орієнтовної основи дії, виконання дії в матеріальній формі, мовленнєвій формі, у формі мовлення про себе, у розумовій формі.

Окремого висвітлення вартий факт того, що кожна стратегія формувалася на основі актуальної освітньої практики, в умовах відповідних соціально-економічних реалій. У будь-якому разі вони мають ознаки, котрі асоціюються із сучасними тенденціями та стратегіями розвитку навчання і є методологічним, науково-теоретичним підґрунтям для їх подальшого розвитку.

Визначаючи специфіку навчальних стратегій відповідно до особливостей діяльності педагогічних університетів, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на певних позиціях, котрі спробуємо розкрити в логічній послідовній наступності.

Вища педагогічна освіта в сучасному суспільстві виконує функцію продукування освітянської еліти, яка сприятиме формуванню особистості майже на всіх етапах її становлення (дошкільна освіта, початкова, базова, професійна,

післядипломна), забезпечуючи неперервність процесу формування її здатності навчатися протягом життя.

Традиційна інформаційно-репродуктивна освіта характеризувалася високим рівнем стабільності, поступовістю соціально-економічного розвитку (оптимізацією без радикальної зміни концептуальних, парадигмальних засад), і тому навчальна діяльність зазнавала певних «косметичних» змін, що майже не торкалися основи освітньої діяльності, системи взаємовідносин суб'єктів навчання. Різка зміна стратегічних орієнтирів, як і програм у межах освітньої діяльності педагогічних університетів, зумовлена:

- зміною соціально-економічних реалій, запитів на відповідний тип особистості, професіонала;
- тенденціями розвитку світової, європейської освітньої системи, необхідністю інтеграції до європейського економічного, освітнього простору;
- інтенсивним розвитком сучасних освітніх технологій, котрі базуються на особистісній орієнтованості, забезпеченні соціальної, економічної мобільності кожного.

Недооцінка стратегічних орієнтирів розвитку освітньої системи педагогічного вишу призводить до формального врахування інноваційних аспектів навчальної діяльності у вигляді елементних, аспектних змін змісту навчання, ситуативного застосування інноваційних технологій, системи оцінювання знань, що більшою мірою імітує сьогоденний розвиток, аніж реалізує його системно та цілеспрямовано.

Результати теоретичного аналізу проблеми свідчать про те, що ефективність інноваційних змін гальмується наявністю певних суперечностей між:

- стратегічними й тактичними, ситуаційними цілями проектування, конструювання, організації, діагностики навчального процесу, як у межах системи професійної підготовки педагога, блоку гуманітарних дисциплін, навчального модуля, конкретного навчального заняття, методу, технології навчання;
- особистісно орієнтованою метою навчальної діяльності та домінантною системою суб'єкт-об'єктних взаємовідносин викладача і студента;
- традиційними методиками діагностики навчальних досягнень студентів і вимогами до компетентності педагога, зумовленими сучасним ринком освітніх послуг;
- потребою у формуванні здатності майбутнього вчителя до навчання протягом життя та домінуванням функцій контролю відносно функцій самоконтролю, управлінських стосовно самоуправлінських у системі освітньої діяльності вишу.

Виходимо з позицій того, що сучасна педагогічна освіта тяжіє до зміни стратегічного вектора розвитку в напрямі переорієнтації на компетентнісну, особистісну, практико орієнтовану освіту, в основі якої – формування студента як суб'єкта особистісного в цілому та професійного зокрема розвитку впродовж життя.

Відповідно, зміни стосуються цільової спрямованості освіти, співвіднесення теорії і практики в організації навчальної діяльності майбутніх педагогів,

збільшення частки самоосвітніх процесів, посилення тенденції до переходу від управління до самоуправління в організації навчальної діяльності, а також посилення соціальної складової в її структурі.

Сучасні стратегії навчання співвідносяться з базовими законами, закономірностями дидактики:

- законом соціокультурної зумовленості цілей, змісту й методів навчання;
- законом єдності розвитку й виховання особистості у процесі навчання;
- законом зумовленості результатів навчання характером діяльності та взаємодії всіх суб'єктів навчання;
- законом цілісності та єдності педагогічного процесу;
- законом єдності та взаємозв'язку наукового та практичного пізнання, теорії і практики в навчанні [221, с. 96].

Проаналізуємо їх із позиції неперервності навчання, забезпечення його соціальної орієнтованості. Необхідність соціокультурної зумовленості цілей, змісту й методів навчання свідчить про потребу в посиленні життєтворчої функції навчання, відповідно до якої всі навчальні дисципліни, особливо коли йдеться про дисципліни гуманітарного циклу, мають сприяти формуванню студента/учня як особистості в інтегральній єдності та комплексності моральних, соціальних, національно-патріотичних характеристик із визначеним комплексом життєвих цінностей, пріоритетів розвитку, спрямованих на самоактуалізацію й самореалізацію, а також константне нарощування базових показників якості.

Єдність і взаємодія навчання, розвитку та виховання вказує на поліфункціональність навчального процесу, його особистісну орієнтованість, зрештою, стратегічну спрямованість навчання на формування свого роду позитивного контенту щодо самоактуалізації й саморозвитку особистості в інтегральній єдності комплексу життєвих, професійних і соціальних пріоритетів (навчання як чинник забезпечення якості життєвого простору особистості).

У зазначеному контексті особливу цінність становить «закон єдності та взаємозв'язку наукового та практичного пізнання, теорії і практики в навчанні», що означає реальний перехід від освіти інформаційно-репродуктивної, знанневої, до компетентнісної. Будь-яка навчальна інформація або теорія має наперед сприйматись як певний «запит» практики, трактуватись як реальний засіб удосконалення практики, осмислюватись на підставі практики, визначаючи конкретні шляхи та способи її практичної імплементації. За таких умов формуються алгоритми звернення студента – майбутнього педагога – до теорії як механізму осмислення практичної проблеми, ситуації, у тому числі соціального, життєвого конфлікту з тим, щоб визначити (спрогнозувати, спроектувати) продуктивний вектор і спосіб його розв'язання.

Також складно переоцінити вагу виокремлених сучасними науковцями законів, що визначають сутність і детермінують стратегії модернізації сучасної професійної освіти:

- закон зростання вимог до ефективності та гарантованості якості освіти; закон конвергенції й дивергенції як основа поєднання теоретичного та практичного в освітньому процесі;

- закон гармонізації багатовимірних бінарностей (взаємозалежність між собою різних процесів: освіти й самоосвіти, розвитку й саморозвитку, репродуктивного та творчого, індивідуального і колективного, управління й самоуправління тощо);
- закон успішності й конкурентоспроможності діяльності в умовах глибокого усвідомлення її особистісної і соціальної значущості;
- закон розширення знанневих меж особистості в новому інформаційному просторі;
- закон моніторингового підходу в розвитку педагогічних технологій та інші закони [678, с. 50–65].

Головні акценти стосуються стратегії забезпечення гарантованості якості освіти, тобто розроблення такої системи діагностики та моніторингу освітньої системи, навчання, за якої її ефективність буде співмірною якісним характеристикам рівня компетентності професіонала, затребуваними на ринку праці, його конкурентоспроможності, указуючи одночасно на бінарність процесів, котрі проєктують тенденції переходу від освіти до самоосвіти, від розвитку до саморозвитку, від управління до самоуправління, забезпечуючи глобальну стратегію формування навчальної парадигми як перманентного процесу, що реалізується впродовж життя.

Як зазначається у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), «у контексті реалій і перспектив розвитку української держави у плануванні освітньої політики доцільно враховувати європейські екстраполяційну й економічно ефективну моделі, що мають ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти, компетентнісному підході, концепції вимірюваності освітньої якості» [481].

У контексті здійснюваного дослідження важливими є виокремлені Л. Пуховською головні парадигми, котрі зумовили відповідні стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти в розвинутих країнах:

- академічно-традиціоналістську, яка за своєю суттю є предметоцентрованою й передбачає підготовку вчителя-предметника як освіченої людини, фахівця у певній галузі;
- технологічну, як підготовку, пов'язану з оволодінням визначеним колом предметних знань і вмінь реалізації стандартизованих технологій педагогічної дії.

Особливий інтерес для сучасних стратегій розвитку педагогічної освіти становлять індивідуальна та дослідно-орієнтована парадигми, оскільки вони найбільшою мірою асоціюються з особистісно орієнтованою, компетентнісною. Індивідуальна парадигма «ставить у центр навчального процесу людину, її цінності, особисту свободу й активність». «З такого розуміння освіти виводиться її мета, що пов'язується європейськими гуманістами не з обмеженими історичними рамками «соціальним замовленням», а з пізнанням сутності людини, прагненням її до самопізнання та самореалізації». У межах цієї парадигми утверджується «ідеал культурної особистості та ідея індивідуального розвитку майбутнього вчителя». Педагогічна освіта розглядається як процес становлення й розвитку професійної індивідуальності вчителя [596].

Дослідно орієнтована парадигма педагогічної освіти також формується в межах індивідуальної, зважаючи на сутність дослідної діяльності у структурі навчання, актуалізуючи процеси пізнання, мислення, аналізу, рефлексії, формування понять, уявлень, систематизації, узагальнення інформації, інтегруючи освітній і життєвий, соціальний простори. Основна та визначальна мета педагогічної освіти вбачається в розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідного навчання. Досвід організації дослідно орієнтованої освіти в західній педагогіці накопичується протягом кількох десятиліть. Вона охоплює інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого та критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-дослідної діяльності, ролівого й імітаційного моделювання, пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних ставлень [596].

Період із 2014 р. у системі професійно-педагогічної освіти характеризується спрямованістю на індивідуалізацію освіти, посилення її дослідного потенціалу, що відобразилось у стратегічних орієнтирах компетентнісної, особистісно орієнтованої парадигми навчальної діяльності (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» (2016) та інші акти освітнього законодавства).

На шляху до модернізації системи навчання у вищій педагогічній освіті, визначення стратегічних напрямів процесу важливо забезпечити поетапність переходу від традиційного до інноваційного. Л. Хоружа стверджує: «Реалізація сучасної стратегії професійної освіти вимагає від викладача вищої школи чітко поєднувати у своїй діяльності традиційні (науковості, наочності, зв'язок теорії з практикою, доступності та інші) та дидактичні принципи, які є особливими для реалізації компетентнісної парадигми у вищій освіті. Серед них можна визначити такі принципи: системоутворювальної сутнісної основи навчання (визначення у змісті дисципліни, що викладається, причинно-наслідкових, міждисциплінарних зв'язків, закономірностей); активної розумової діяльності студентів (отримані знання мають бути осмислені студентом, гармонізовані із життям, майбутньою професією); акмеологічності (побудова навчального процесу на рівні вищих інтелектуальних можливостей суб'єкта) відкритості до нового змісту й технологій та інші» [693].

Аналіз зазначених принципів – вимог до сучасної професійної освіти свідчить про стратегію переходу до такої моделі навчальної діяльності в її контексті, яка би ґрунтувалася на компетентнісному, особистісно орієнтованому підходах у роботі з навчальною інформацією, зокрема передбачається відхід від предметоцентричного принципу побудови змісту навчання, забезпечуючи його природовідповідний контекст, що диктується професією, реалізуючи міждисциплінарні зв'язки, виокремлюючи системотвірні смислоутворюючі змістові модулі. Гармонізація знань (навчальної інформації) із життям, майбутньою професією вказує на необхідність реалізації її життєтворчого, соціотворчого потенціалу, а також відкритості до нового змісту, який буде поповнюватися не лише з інших інформаційних джерел, а й із власного життєвого, соціального,

освітнього, професійного досвіду, закономірно активізуючи інтелектуальну діяльність студента, суб'єктність його позиції в навчальній діяльності, процесі професійного становлення загалом.

Названі стратегічні напрями та принципи їх практичної реалізації зумовлюють необхідність актуалізації внутрішніх механізмів реалізації навчальної діяльності означеного рівня, серед яких чільне місце посідають аналітико-рефлексійні, соціально-рефлексійні, забезпечуючи гармонізацію освітнього, соціального, життєвого просторів студента як суб'єкта професійного становлення.

Нам імпонує підхід, за якого зазначені стратегічні напрями модернізації педагогічної освіти відображаються в конкретній програмі й алгоритмах навчальних дій. Так, В. Бойченко пропонує такі етапи дидактичного процесу для стратегічного проектування з урахуванням аналізу схеми навчального процесу, розробленої С. Подмазіним [568, с. 162–163]:

- орієнтування, що проектує залучення мотивів діяльності та позитивної установки на навчання;
- цілепокладання, який проектує особистісно значущі цілі діяльності, потреби опанування навчальних предметів для використання майбутнім фахівцем;
- планування, що проектує залучення студентів до підготовки та складання алгоритму навчально-пізнавальної діяльності та його обговорення, уточнення, коригування;
- організації навчально-пізнавальної діяльності й управління нею студентам, який надає варіанти вибору способів навчально-пізнавальної діяльності;
- контролю, коригування й оцінювання, що передбачає участь студентів у взаємоконтролі, виправленні помилок, осмисленні причин недоліків роботи, а порівняння результатів навчально-пізнавальної діяльності відбувається згідно з еталонними зразками виконання завдань або відповідно до рівня досягнення мети навчання [192].

Базуючись на провідних сучасних стратегіях компетентнісного, особистісно орієнтованого навчання, а також теоретичних засад їх реалізації у практиці організації освітнього процесу майбутніх учителів, було розроблено логіку поетапних навчальних дій студентів, спрямованих на формування їхньої соціально-рефлексійної компетентності в структурі майбутньої професії.

Відповідно до розробленої таксономічної структури соціальної рефлексії студента – майбутнього вчителя – передбачено реалізацію процесу формування розумових дій (операцій), які прямо чи опосередковано впливають на вдосконалення компетентностей, поступово переводячи знання в основу самостійної інтелектуальної діяльності, розвитку соціально-рефлексійної компетентності на саморегульованій основі.

Поетапно формується ситуація, коли затребуваними є розумові дії, котрі відповідають за:

- накопичення й набуття знань;
- інтерпретацію та розуміння їхньої сутності, теоретичних засад функціонування й розвитку;

- аналіз і синтез, які дають можливість за допомогою цих знань аналізувати факти, процеси, ситуації, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки, а також синтезувати їх, формуючи видозмінені системи, реконструюючи процеси, надаючи їм вищого рівня доцільності й ефективності;
- застосовувати на практиці, максимально спрямовуючи на реалізацію актуальних цілей, з урахуванням конкретних особливостей ситуації, потенціалу і перспектив її розвитку;
- узагальнення результатів діяльності, контроль і визначення ефективності процесу, що є основою регулятивних процесів, саморозвивальних і самоуправлінських дій, які проєктують загальні перспективи вдосконалення соціально-рефлексійної компетентності.

Зазначена логіка розумових дій (операцій) об'єктивується на трьох фундаментальних етапах формування соціальної рефлексії студентів – майбутніх учителів, позначених цільовою спрямованістю процесу, забезпеченням його циклічності, і, як результат, – переведенням на вищий рівень якості.

1. *Формування ціннісно-орієнтувальної, мотиваційної основи* формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, який відповідає за розуміння значення та конкретних цілей формування соціально-рефлексійної компетентності, що об'єктивується в моделі випускника педагогічного вишу, відповідно, у майбутній професії, а також власному соціальному, життєвому контексті, їхнє особистісне прийняття, котре інтегрально задає загальну спрямованість (цілеспрямованість) навчального процесу. Виокремлено такий комплекс мотивів:

- формування здатності до осмислення інноваційних процесів в освіті;
- адаптації до інноваційного соціального розвитку, інтенсифікації процесу соціалізації особистості періоду реформ;
- формування освітнього простору як складової соціокультурного простору держави, суб'єкта розвитку соціокультурних регіональних систем;
- трансляції та поширення соціокультурних цінностей.

Рефлексійна діяльність студента – майбутнього вчителя – в зазначеному контексті діяльності реалізує функції комплексного та глибокого всебічного аналізу й осмислення реалізації соціального потенціалу освітньої діяльності, відстежує ефективність формування власної соціально-рефлексійної компетентності на засадах реалізації положень «Я-концепції».

2. *Формування когнітивно-змістової основи* соціальної рефлексії майбутнього вчителя передбачає свого роду формування «соціального інтелекту» студента, вивчення й осмислення сутності соціальних процесів у структурі навчальної діяльності, освітніх процесів загалом, починаючи від закономірностей, котрі позначають соціальну зумовленість освіти, навчання, виховання, розвитку особистості, завершуючи складними соціально детермінованими взаємовідносинами учасників навчального процесу. Рефлексійна діяльність у межах зазначених процесів виконує функції самопізнання, самоосмислення, самодіагностики, а відтак і саморозвитку, самоуправління цими процесами.

Когнітивно-змістовий компонент містить у своєму складі на рівні компонентних елементів: соціальну пам'ять, соціальне спостереження, соціальне

мислення, соціальну уяву, соціальну інтуїцію та ін. Саме стратегії переходу до компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, актуалізуючи механізми соціальної рефлексії, становитимуть чинник нівелювання та протидії механізмам стандартизації, уніфікації, типовості, формалізму, діяльності за визначеними шаблонами.

3. Етап інструментально-діяльнісного забезпечення розвитку соціальної рефлексії, що безпосередньо стосується організації практики навчальної діяльності за вказаним напрямом, визначаючи адекватний інструментарій, здатний забезпечити ефективність процесу. Цей етап спрямований на формування предметної готовності студента до ефективних дій з вибору стратегії навчання, моделі професійної поведінки, визначення логіки та базових алгоритмів діяльності, засобів виконання соціально орієнтованого завдання або ситуації, застосовуючи наявну сукупність форм, методів, і прийомів, а також засобів впливу та організацію діяльності, у структурі навчального процесу, а також на основі оперативного аналізу навчальної ситуації, особливостей її суб'єктів, у тому числі себе, використовуючи методи цілеспрямованого впливу на процес формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Також формується інструментарій, здатний реалізувати діагностичні функції, зокрема, визначити ефективність як навчальної діяльності у площині реалізації соціального потенціалу, так і розвитку власної соціально-рефлексійної компетентності.

Таким чином, аналіз сучасних європейських і вітчизняних стратегічних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти засвідчує чітку спрямованість трансформації знанневої, інформаційно-репродуктивної освіти на рівень формування професійно-педагогічної, а також фахової компетентності майбутніх учителів, що забезпечує відкритість до інноваційних змін, професійну соціальну адаптивність, пріоритетність у системі освітньої діяльності процесів самореалізації, саморозвитку, самоуправління.

Визначені європейські стратегічні орієнтири передбачають формування майбутнього вчителя як суб'єкта власного професійного становлення, у перспективі – професійного саморозвитку протягом життя за індивідуальною, особистісно орієнтованою траєкторією на основі потенційних можливостей, особистісних характеристик кожного.

3.2 Вияв суб'єктності студента педагогічного закладу вищої освіти як провідна передумова ефективного формування соціальної рефлексії майбутніх учителів

Проблема цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя та вияву суб'єктної позиції студента під час навчання у педагогічному ЗВО в інтегральній єдності дотичних субпроблем є актуальною для сучасної педагогіки в цілому та дидактики зокрема, особливо коли йдеться про вияв суттєвої зацікавленості українських і зарубіжних науковців щодо змісту та структури особистості майбутнього вчителя, а також її потенціалу стосовно подальшого професійного становлення за умови урахування специфіки галузевого розвитку.

Саме тут варто вкотре наголосити на тому, що розвиток адаптивності як якості особистості студента педагогічного університету виявляється необхідним складником у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Нагадаємо, що у своїх науково-педагогічних дослідженнях у площині дидактики соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності, що є інтегральною єдністю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності й готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати [519].

Проблема суб'єкта – міждисциплінарна. Її розробляють не лише гуманітарії, а й представники природничих (біологічних) і навіть технічних наук. У психології вона має специфіку, котра відображається в реалізації положень суб'єктного підходу. Далі, у процесі нашого аналізу, хочемо звернути увагу на моменти, які відіграють важливу роль щодо розуміння поняття «груповий суб'єкт».

Автором суб'єктної парадигми у психології є С. Рубінштейн, роботи якого в цій галузі визнані класичними. Його розуміння суб'єкта запозичене з філософії й застосовується у психології як методологічна категорія. Науковець зосереджував увагу на саморозвитку, самоздійсненні, самовизначенні, самоде-термінації, самодіяльності й активності.

Звернення до проблеми групового суб'єкта відбувається ще на початку ХХ ст. Одним із перших, хто звернув увагу на інтегративні якості шкільного класу як своєрідного фундаційного початку навчання цілісності психологічної спільності, є відомий педагог Г. Роков (Попперек). У своїх роботах він звертав увагу на соціально-психологічні феномени, що описували малу групу як системне ціле (колективна свідомість, загальні почуття, загальні дії).

У процесі аналізу особистості студента педагогічного університету як суб'єкта процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя доцільно розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей педагога.

А. Маркова структуру суб'єктних якостей майбутнього педагога представляє об'єктивними й суб'єктивними блоками характеристик. До об'єктивних характеристик належать професійні, психологічні й педагогічні знання, а також професійні вміння, до суб'єктивних – професійні й психологічні позиції та настанови, а також особистісні якості [452].

За Н. Кузьміною, структура суб'єктних чинників (якостей особистості майбутнього вчителя) подається дещо ширше та містить:

- тип спрямованості;
- рівень здібностей;
- компетентність, до якої належать спеціально-педагогічна компетентність, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність особистості [348].

До розгляду цього питання І. Зимня підходить у контексті схеми «діяльність – спілкування – особистість» і звертає увагу на п'ять професійно значущих якостей у моделі особистості вчителя, які можна представити двома групами педагогічних здібностей:

- проєктувально-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення);
- рефлексійно-перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [229, с. 184].

Дослідження І. Зимньої уможливають визначення структури суб'єктних «властивостей» (якостей, характеристик, чинників) студента педагогічного ЗВО, яку покладаємо в основу пропонованого дослідження формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

До цієї структури належать:

- 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виявляється як задатки;
- 2) здібності;
- 3) спрямованість та інші особистісні властивості;
- 4) професійно-педагогічні та предметні знання й уміння (як професійна компетентність у вузькому розумінні терміна) [229, с. 185–186].

Отже, оскільки важливу роль у становленні сучасної самостійної української держави та її національному відродженню відіграють висококомпетентні й усебічно розвинені педагоги, рівень якості знань яких має забезпечити соціально-професійні потреби сучасного суспільства, проблема формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя та суб'єктної позиції студента є актуальною для сучасної педагогіки.

3.3. Визначення комплексу дидактичних умов як фундаментальна основа розроблення інтегрально-функціональної моделі на засадах реалізації положень таксономічного підходу

Реалізація положень таксономічного підходу стосовно формування комплексу дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя спрямовується на те, щоб визначити й досліджувати їх у єдності та взаємозалежності не лише традиційно як компонентів комплексу, а й інтеграційних зв'язків нижчого порядку, котрі прямо чи опосередковано впливають на ефективність процесу й можуть бути об'єктом діагностики, конструювання й управління.

Таксономія (від грец. *ταξοῦν* – класифікація і *νόμος* – наука) (як зазначено вище) тлумачиться як основа сучасного підходу до упорядкування, систематики, класифікування складно організованих, складно структурованих багаторівневих систем, особливо коли йдеться про особливу важливість дослідження характеру взаємозалежності, взаємопідпорядкованості, взаємодії її компонентів, що інтегрально продукують ефект емерджентності.

Комплікативність процесу полягає у складній архітектоніці змістової організації соціальної рефлексії, а відповідно, багатогранності застосування, яка

виходить за межі освітньої, професійної діяльності й набуває ознак особистісної якості, що визначає можливість орієнтуватися в соціальному, власному життєвому просторі, і найголовніше – стати суб'єктом його творення, оптимізації за визначеними критеріями якості.

Зважаючи на складність і поліфункціональність досліджуваного феномену соціальної рефлексії, а також полісуб'єктність процесу формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, предметом дослідження має стати комплекс умов, які відображають провідні стратегії її об'єктивізації, інтегрують потенційні можливості розвитку.

У межах здійснюваного дослідження дидактичні умови трактуються як системотвірні, центруючись на навчальній діяльності в контексті вивчення гуманітарних дисциплін, однак, оскільки йдеться про формування соціальної рефлексії як складової (і як механізму формування) соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього педагога, важливо досліджувати проблему у ширшому – педагогічному контексті. Виходимо з позиції, що дидактичні умови закономірно мають загальнопедагогічний контекст і специфікуються відповідно до особливостей, механізмів, форм і методів навчального процесу, не абстрагуючись від ширшого плану – педагогічного.

Методологічними, теоретико-практичними аспектами дослідження педагогічних і суто дидактичних умов професійної підготовки спеціаліста займалися такі науковці, як Н. Арістова [18–34], А. Алексюк [7], А. Денисенко [188], А. Дьомін [182; 183], В. Ключко [262], В. Ковальчук [268–297], М. Козяр [305], О. Малихін [400–447], В. Манько [450], О. Пехота [560], Н. Тверезовська [700], О. Топузов [703–720] та ін.

Означимо понятійний апарат проблеми. «Умова – філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [736 с. 482]. Умова також тлумачиться як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [509, с. 632].

Аналіз джерел із проблем потрагування та визначення дидактичних зокрема або в цілому педагогічних умов ефективності освітнього процесу в контексті різних його складових й аспектів свідчить про неоднозначність як підходів до дефініціювання цих науково-педагогічних категорій, так і позицій, покладених в основу їх класифікування. Наприклад, у дидактичному аспекті «умови» вчені трактують як:

- категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота) [565, с.87];
- сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [449, с. 98];
- сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують

- навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети (В. Ледньов) [366, с. 56];
- взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [450, с. 153–161];
 - стійкий рухомий зв'язок, що відображає функціонування й розвиток процесу навчання [161, с. 131].
 - Навіть поверховий порівняльний аналіз тлумачення понять «педагогічна умова», «дидактична умова» свідчить про різночитання вже за відправними позиціями (система певних форм, чинників, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, обставини, можливості, параметри, характеристики).
 - Акцентуємо увагу на позиціях, які визначені за результатами теоретичного аналізу проблеми та є особливо актуальними для дослідження процесу розвитку соціальної рефлексії майбутніх педагогів:
 - з погляду цілісності та взаємодії складових (стійкий рухомий зв'язок) умови розглядаються як доцільний варіант об'єднання (комплекс, система), поділ на котрі може бути об'єктивно детермінованим чи суб'єктивно заданим (спеціально створеним);
 - як обставини, що визначаються опосередкованістю активності особистості у педагогічному процесі, структурною організацією комплексу та його безпосередньою підпорядкованістю цілям розвитку дидактичної системи, у її контексті – підсистем (супідрядних систем).

Отже, спробуємо визначити й обґрунтувати комплекс дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у їх таксономічній єдності на основі врахування положень системного й системно-синергетичного, комплікативного, а також компетентнісного й таксономічного підходів до його дослідження.

Таксономічна єдність дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін становить ієрархізований теоретичний конструкт із проекцією на можливість створення єдності цих умов у освітньому процесі педагогічного ЗВО на основі врахування їх значущості, взаємовпливу, взаємодоповнюваності та взаємоперекриття певних лакун у реаліях ситуаційно залежного, динамічного розгортання процесу формування досліджуваного дидактичного феномену.

У розробленні таксономічного підходу до визначення дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя виходимо з трактування сутності поняття, обґрунтованого О. Малихіним на комплікаційно-комбінаторній основі. Під дидактичними умовами ми розуміємо визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких сприятиме вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості набутих знань, умінь, навичок, що у структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей [418].

У процесі тлумачення сутності поняття «дидактичні умови» до предмета нашого дослідження зроблено певні особливо актуальні акценти. Так, асоціювання поняття «умова» з потенційно місткими ресурсами є доволі нетиповим і таким, що вказує на умову з позиції можливості резервів (подекуди прихованих) оптимізації діяльності, застосування яких потребує їх розуміння, технологічних особливостей актуалізації. Власне, поняття «резерви» є достатньо всеосяжним і таким, що вбирає всі зазначені вище ідентифікатори різних дослідників (обставини, чинники, характеристики, параметри, форми, методи та ін.). Вказівка на потенційну місткість ресурсів свідчить про те, що вони є не певною даністю, яку об'єктивно закладено у процес і яка впливає на ефективність його перебігу, а зумовлюють потребу в їх педагогічно грамотній активності, актуалізації. Комплексна сукупність як системотвірна характеристика умов свідчить про необхідність пошуку варіанта оптимального їх поєднання, взаємодоповнення, найвищого рівня – інтеграції, що справляють цілеспрямований, прогнозований системний вплив. Засадничою методологічною позицією, об'єднувальною платформою стануть висхідні положення, на ґрунті яких вони визначаються, отримують адекватне змістове наповнення та комплексуються в інтегративні утворення. На методологічні основи компетентнісної освіти вказує результуюча складова створення та функціонування дидактичних умов, що об'єктивується в якості набутих знань, умінь, навичок, формування яких неодмінно програмується у своїй структурно-функціональній єдності (яка не є фіксованою, незмінною), що постає іманентною ознакою професійної компетентності спеціаліста.

Формуючи комплекс дидактичних умов, ми враховували проблеми та недоліки, котрі супроводжують виявлення й визначення дидактичних умов забезпечення ефективності освітніх процесів, навчальної діяльності, що було здійснено на підставі аналізу наукових джерел з означеної теми.

- Дискретний підхід до визначення дидактичних умов, за яким вони представляються як доволі автономні позиції, що не відображають закономірних зв'язків і взаємозумовленостей між сутнісними змістово-процесуальними складовими, а також між самими умовами, нівелюючи ефекти «накладання» та конфліктності (взаємовиключення).
- Формування комплексу умов, які належать до різних кваліфікаційних груп, тобто вони не мають спільних концептуальних засад і в їх основі передбачається актуалізація різних механізмів і процесів.
- Недостатній рівень теоретичної обґрунтованості проблеми виокремлення групи умов, що сприяють оптимізації навчальних, педагогічних процесів, у тому числі їх специфікації відповідно до заданої проблематики, а також алгоритмів їх дотримання, орієнтуючись на цілісність інтегрально-функціональної моделі розвитку.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що під час виявлення, конкретизації та формулювання комплексу дидактичних умов у контексті їх таксономічної єдності ми також урахували: сучасні методологічні підходи до трактування сутності соціальної рефлексії майбутнього вчителя, особливостей

компетентнісної, особистісно орієнтованої системи професійного навчання, потенційні можливості особистісного, професійного розвитку та саморозвитку студента, з тенденцією до збільшення частки самоуправління в його структурі.

Таксономічний підхід до дослідження дидактичних умов розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя обумовлений тим, що компетентнісна модель освітньої діяльності визначає необхідність системно-комплікативного тлумачення освітніх явищ, процесів, що допомагають зрозуміти їхню сутнісну природу в комплексі зв'язків і залежностей, що визначають спосіб і механізми їх функціонування та розвитку.

Відповідно до зазначених позицій, процес формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя позиціонуємо через інтегрально-функціональну модель концептуально об'єднаної дидактичної системи, що реалізується на засадах інтеріоризації соціокультурного та фахово-предметного знання й передбачає визначення, структурування та дефініцію змістово-сутнісного розуміння відповідного комплексу дидактичних умов, створення яких трактується як засаднича основа імплементації цієї системи в освітній процес педагогічного вишу, орієнтований на професійну підготовку педагога.

Отже, базові умови визначаються, структуруються, класифікуються на основі: системотвірних цілей моделі, концептуальних засад її реалізації, що отримали відповідне теоретичне обґрунтування, а також визначених у моделі функціональних блок-конструктів системи (психодидактичної пропедевтики; мотивації вияву соціальної суб'єктності в освітньому процесі; інтеріоризації змісту соціально значущої підготовки; активації соціокогнітивних процесів у інтегрованій освітній діяльності); виявлення критеріїв, показників та опис рівнів вияву функціонального результату як сформованості соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя.

З огляду на викладене, дидактичні умови реалізують як *інтеграційно-об'єднувальну* функцію, оскільки задають відповідний, спільний для всіх компонент моделі змістовий контекст, *функціонально-діяльну* платформу, а також *контрольно-регульовальну*, вказуючи на ефективність процесу через дотримання умов як додаткових критеріїв – орієнтирів якості.

Вважаємо за необхідне вказати на те, що, досліджуючи такий складний процес, як формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, нам важливо було формувати комплекс умов, які не лише врахують усі компоненти (соціальний, рефлексійний, професійний), а й забезпечуватимуть їх системну інтеграцію у створену дидактичну систему, максимально стимулюючи до її перманентної оптимізації, саморозвитку, коригуючи взаємовідносини між системою й умовами її ефективного функціонування та розвитку (*умови першого порядку: внутрішні* як складова моделі – забезпечення розвитку соціальної рефлексії студента; *умови другого порядку – зовнішні* як умови розвитку синкретичної дидактичної системи).

Таксономічний підхід до трактування сутності та структурування дидактичних умов інтенсифікації розвитку соціально-рефлексійної компетентності

майбутнього вчителя визначався на основі концепції дослідження, що наперед полягає у трактуванні сутності означеної компетентності як системно-синергетичного утворення, складно структурованого феномену, у контексті якого активуються психічні процеси, що спонукають студента до самоактуалізації, самореалізації, посилення частки самоосвіти, самоуправління в освітньо-професійному, соціокультурному середовищі вищої педагогічної школи.

Інтегрально в основі процесу перебуває активація соціосуб'єктних якостей особистості студента, що означають інтерактивний характер засвоєння необхідної системи знань (основа компетентної освіти), а відтак і їх інтеграцію в освітній, соціальний, професійний простори, які закономірно поєднуються в межах особистісного досвіду кожного студента, забезпечуючи особистісну орієнтованість як організованого навчального процесу в контексті визначених освітніх стандартів і програми професійної підготовки відповідного рівня та спрямованості, так і самостійної самоосвітньої діяльності студента з професійного, особистісного саморозвитку.

Головні концептуальні позиції дослідження об'єктивуються в інтегрально-функціональній моделі формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка, на основі зазначених вище смислотвірних концептів проектує процесуальний аспект розвитку системи, центруючись на них. Головні принципи формування системи – інтегрованість, відкритість, динамічність.

Таким чином, головне завдання застосування таксономічного підходу до дослідження дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін полягає у визначенні оптимальної архітектури їх структурування, з максимальним урахуванням іманентних (внутрішньо притаманних) та спроектованих, тобто спеціально створених обставин, котрі впливають на ефективність функціонування системи, інтегруючи концептуально-сміслові конструкти (як системотвірні, що формують платформу) і змістові, процесуально-технологічні, спрямовані на реалізацію конструктів вищого порядку. У такий спосіб забезпечується продуктивність взаємовідносин і взаємовпливу – як вертикально через інтеріоризацію концептуальних концептів у всі складові структури, так і горизонтально, сприяючи оптимізації взаємодії між складовими системи – дидактичними умовами, вивіряючи доцільність їх об'єктивації та розвитку не як самодостатніх підсистем, а в комплексі, у тому числі взаємозбагачуючи їх.

Отже, ієрархічна будова комплексу дидактичних умов ґрунтується на концептуально-методологічній конструктивній компоненті (методологічній, психолого-дидактичній, теоретичній конструкти), що визначає особливості конструктів, які відповідають за процес формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога та проектує її функціональний результат на рівні вертикального розгортання, поетапно забезпечуючи вищі рівні інтеграції соціальної та рефлексійної компетентностей.

До залежних процесуальних складових у межах сформованої моделі віднесені такі конструктивні компоненти: операційно-змістова (конструкт мотивації

соціалізації особистості майбутнього вчителя, когнітивно-змістовий, інструментально-діяльнісний конструкти); рефлексійно-результативна (діагностико-інструментальний, компетентнісно-результативний конструкти), соціально-верифікаційна (аналітико-статистичний, імплементаційно-пропедевтичний конструкти).

Таксономічна єдність цих умов ієрархізована на трьох рівнях:

- провідна дидактична умова;
- сукупність супідрядних дидактичних умов;
- конкретизовані умови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов.

На рівні концептуально-методологічних засад визначено *провідну (системотвірну) дидактичну умову формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*: *реалізація положень компетентнісного як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів (урахування положень яких прямо чи опосередковано може бути впливовим) в організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя як комплікативного конструкту, що охоплює: компоненту мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя; когнітивно-змістову компоненту; інструментально-діялісну компоненту (на рівні горизонтального розгортання) та соціально-рефлексійну компоненту як єдність соціальної та рефлексійної компетентностей і функціональний результат (на рівні вертикального розгортання).*

Провідна дидактична умова має найвищий ієрархічний статус, реалізуючи визначальну (спрямовальну, проектувальну) й об'єднувальну функції, тобто умова, що задає оптимальні парадигми та конструкти поетапного формування соціально-рефлексійної компетентності студента, а також забезпечуючи продуктивність взаємовідносин і взаємодії компонентів цього виду компетентності між собою.

Отже, провідна дидактична умова визначає характер створення, функціонування та постійної оптимізації супідрядних умов у межах єдиного дидактичного комплексу, орієнтуючись на:

1) системність і цілеспрямованість процесу, конкретно – на розроблену інтегрально-функціональну модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у комплексі статичних і динамічних складових, вивіряючи дії за визначеними критеріями якості;

2) забезпечення реалізації положень компетентнісного підходу до навчального процесу, пріоритетність застосування особистісно орієнтованих технологій, які інтегрально формують студента як суб'єкта власного професійного розвитку, формування соціально-рефлексійної компетентності;

3) звернення до метапредметного підходу в межах гуманітарного циклу навчальних дисциплін, єдності принципів позицій щодо реалізації їх соціально-рефлексійного потенціалу розвитку; сприяння формуванню освітнього простору в його межах – навчального середовища, сприятливого для особистісної, соціально-педагогічної самореалізації студента на етапі професійного становлення.

У контексті створення провідної дидактичної умови визначено *комплекс супідрядних дидактичних умов*.

Перша супідрядна дидактична умова – активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін.

Трактуючи сутність зазначеної умови, виходимо з позиції, що соціально-рефлексійна компетентність майбутнього вчителя найбільшою мірою пов'язана з:

а) потребою інтегруватися в соціально-педагогічне середовище вишу, у перспективі – соціально-педагогічне середовище школи;

б) значенням соціально-рефлексійної компетентності для власної соціалізації, у тому числі мікросоціуму як життєвого простору, сфери найближчого оточення, соціокультурного середовища регіону задля задоволення особистісних духовно-естетичних, інтелектуальних, розвивальних потреб та ін.;

в) необхідністю формувати соціально-рефлексійні компетентності у майбутніх школярів. Така поліфункціональність мотивації визначає необхідність поліаспектності діяльності, котра інтегрально має об'єктивуватися в навчанні, яке на професійному рівні задає вектори всього спектра зазначених вище напрямів.

Сутність першої супідрядної дидактичної умови полягає в забезпеченні спрямованості навчального процесу студентів на активацію мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін. У такий спосіб увага акцентується на тому, що в освітньому процесі викладач у межах вивчення навчальної дисципліни, конкретної теми не стільки переймається проблемою, як запропонувати певну кількість необхідних, однакових для всіх стимулів, що свідчать про актуальність проблеми з огляду на потреби майбутньої професії, скільки тим, як формувати навчальну ситуацію, котра мала би спонукальний потенціал у плані осмислення студентом сутності проблеми та самостійного виокремлення комплексу мотивів з їх адекватним обґрунтуванням, які вказують не лише на важливість вивчення теми, а також спрямування головних смислових вузлів, акцентів, зважаючи на особливості й запити власної траєкторії та програми професійного становлення. Тим більше, що соціальна проблематика в студента завжди асоціюється з власним соціальним, життєвим простором, а інструменти рефлексії реалізуватимуть функцію осмислення будь-яких соціальних реалій, ситуацій у контексті особистісних маркерів як домінантних цінностей, пріоритетів соціального, соціально-педагогічного розвитку.

У процесі теоретичного аналізу проблеми, а також інтерпретації результатів експериментального навчання було виокремлено основні мотиви розвитку соціально-рефлексійної компетентності вчителя, у контексті яких сформовано комплекс дидактичних умов, які забезпечують ефективність формування мотиваційно-ціннісної сфери студента. Вони трактуються як супідрядні умови й інтегруються в умову вищого порядку – активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на засадах використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін :

На ґрунті аналізу результатів теоретико-експериментальних досліджень з окресленої проблеми було визначено *субумови підвищення ефективності мотивації соціалізації майбутнього вчителя у процесі розвитку соціальної рефлексії*:

- спонукання до трансформації зовнішніх соціально значущих мотивів у внутрішні як основу саморегуляції поведінки та діяльності студента в межах освітнього процесу;
- періодичність комплексної діагностики рівня сформованості мотиваційної сфери соціалізації студента як основи особистісної соціальної самореалізації, складової професійної компетентності педагога;
- визначення процесу соціалізації як предмета самодослідження та саморозвитку, формування програми оптимізації процесу соціалізації на особистісно орієнтованій основі;
- забезпечення інтеграції освітнього, професійного, соціального у процесі організації навчальної діяльності студентів.

Друга суцільна дидактична умова – створення ІТ-соціодидактичного середовища для активзації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їх змісту.

Соціально орієнтоване освітнє середовище вишу, яке, з одного боку, продукує сприятливі умови для особистісної самореалізації студента, формування професійно-педагогічної компетентності в комплексі всіх її складових, у тому числі соціально-рефлексійної компетентності, з іншого – забезпечує безконфліктну інтеграцію студента в освітнє, соціально означене середовище університету через актуалізацію механізмів рефлексії, адаптації, самоактуалізації, приймаючи відповідні моделі поведінки, сформованої культури особистісних взаємовідносин. У цьому контексті актуальними є такі субумови:

- забезпечення концептуальності й системності створення та розвитку ІТ-соціодидактичного середовища за критеріями формування сприятливих умов для формування позиції студента як суб'єкта професійного становлення, соціалізації на всіх актуальних для нього рівнях, формування соціальної рефлексії як важливої професійної компетентності;
- створення спільних підходів у рамках вивчення дисциплін гуманітарного циклу до актуалізації та реалізації їх потенціалу соціалізації змісту навчальних дисциплін, формування соціодидактичного простору на засадах метапредметності, інтегративності, інтерактивності;
- формування спільної інформаційно-технологічної бази, методичних рекомендацій щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, адаптуючи можливості кожної навчальної дисципліни;
- забезпечення соціокультурного контенту навчальної діяльності студентів через формування системи довірливих взаємовідносин між викладачем і студентами, а також студентами між собою, формування позитивного психологічного мікроклімату на засадах розуміння, толерантності міжособистісних взаємовідносин;

- перманентна діагностика рівня соціодидактичного середовища за інтегральними показниками якості, позиціонування проблеми як предмета спільного інтересу, аналізу, долучення до колективної оптимізації.

Третя супідрядна дидактична умова – застосування інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій – передбачає:

- дотримання принципів варіативності навчання, забезпечуючи відповідність рівню сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів (для групових форм навчання), студента (для індивідуальної);
- орієнтацію на домінантні потреби, зважаючи на структуру розвитку соціальної рефлексії, рівня інтелектуальних здібностей студента, сформованості навчальної діяльності (готовності до навчання в режимі інтерактивних технологій);
- пріоритетність застосування інтерактивних форм, методів і технологій організації навчальної діяльності студентів, що реалізуються на міждисциплінарному, метапредметному рівні, можливість виконання завдань, використовуючи набутий досвід аналітико-рефлексійної діяльності, опрацьовуючи різні дотичні до соціально-педагогічної діяльності сегменти та їх навчально-методичний інструментарій;
- орієнтованість на вдосконалення системи організації (самоорганізації) навчальної діяльності, поетапно нарощуючи рівень особистісної орієнтованості методики та стилю, збільшення частки самостійності навчальної діяльності.

Четверта супідрядна дидактична умова – урізноманітнення дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету – охоплює:

- дотримання принципів індивідуалізації, диференціації навчання, забезпечуючи відповідність рівню сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів;
- поєднання організованого навчання з неформальним, дистанційним, культивуючи форми та методи самоосвіти з відповідним дидактико-методичним супроводом;
- формування дидактико-методичного забезпечення розвитку соціальної рефлексії студента відповідно до стандартів компетентнісної освіти, орієнтованої на професійне навчання студента на основі «Я-концепції», відповідно, з тенденцією до переходу на індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку, як і розвитку соціально-рефлексійної компетентності;
- посилення принципу елективності в навчальному процесі стосовно прогнозованого, проєктованого як оптимального рівня навчальних досягнень, перспектив оволодіння соціально-рефлексійною компетентністю, рівня складності навчальних завдань, вибору навчальних дисциплін (у межах елективних курсів).

П'ята супідрядна дидактична умова – підготовка діагностичного інструментарію для визначення рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату процесу формування соціальної рефлексії – передбачає:

- трактування діагностичного етапу формування соціальної рефлексії майбутнього педагога як необхідного не лише з позиції оцінки ефективності процесу, а більшою мірою можливості науково обґрунтованого проектування перспектив його подальшого розвитку;
- формування пакетів діагностичного інструментарію для зовнішнього контролю, що здійснюється викладачем, а також самоконтролю, який реалізується самим студентом;
- тенденцію переходу від діагностики до самодіагностики, від аналізу до самоаналізу, від контролю до самоконтролю в міру нарощування управлінської компетентності студента, персоніфікації траєкторії розвитку соціальної рефлексії в системі його професійної підготовки.

Таким чином, проблема дослідження комплексу дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у їх таксономічній єдності складна та багатоаспектна. Головна мета створеного теоретичного конструкту з ієрархізованою побудовою провідної та супідрядних дидактичних умов визначає можливість їх практичного створення в комплексі природних зв'язків і взаємозалежностей.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо у більш глибокому та системному вивченні дидактичних умов формування соціально-рефлексійної компетентності вчителя, а також подальшому розробленні підходів до структурування таксономічної їх єдності в конфігурації, яку диктуватимуть різні дослідницькі пріоритети, ракурси вивчення проблеми – аж до створення студентом власних, орієнтованих на індивідуальну траєкторію розвитку.

3.4. Функціональні компоненти моделі

Інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін – це узагальнено ідеалізоване представлення неподільної відкритої системи формування дидактичного феномену соціальної рефлексії майбутніх учителів як сукупної інтегральної єдності функціональних конструктивних компонент (конструктів та елементів цих конструктів (або субконструктів) як складових нижчих ієрархічних площин): концептуально-методологічної (методологічний, психолого-дидактичний, теоретичний, технологічний конструкти); операційно-змістової (конструкт мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя, когнітивно-змістовий, інструментально-діяльнісний конструкти); рефлексійно-результативної (діагностико-інструментальний, компетентнісно-результативний конструкти), соціально-верифікаційної (аналітико-статистичний, імплементаційно-пропедевтичний конструкти).

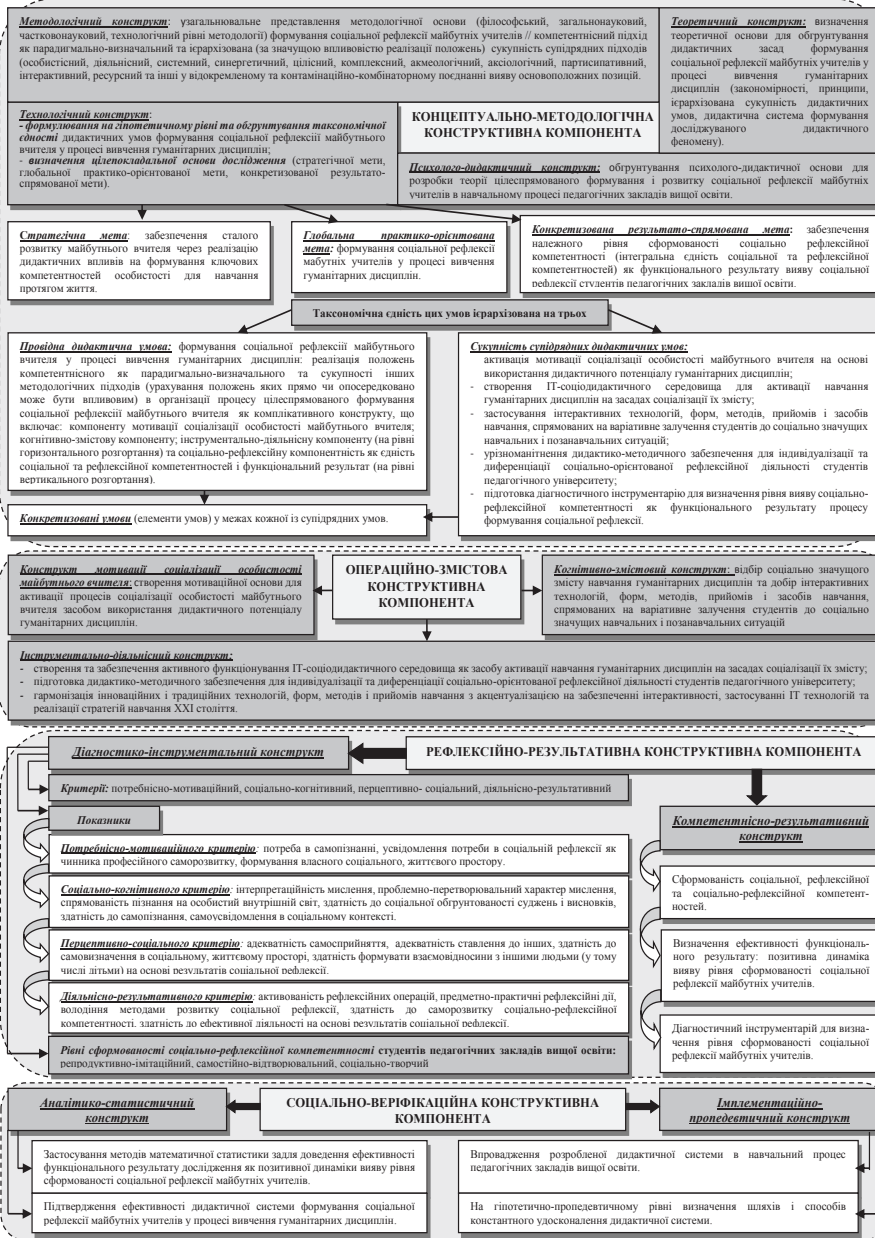


Рис. Інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Концептуально-методологічна конструктивна компонента:

- **методологічний конструкт:** узагальнювальне представлення методологічної основи (філософський, загальнонауковий, частково-науковий, технологічний рівні методології) формування соціальної рефлексії майбутніх учителів / компетентісний підхід як парадигмально-визначальний та ієрархізована (за значущою впливовістю реалізації положень) сукупність супідрядних підходів (особистісний, діяльнісний, системний, синергетичний, цілісний, комплексний, акмеологічний, аксіологічний, партисипативний, інтерактивний, ресурсний та ін. у відокремленому та контамінаційно-комбінаторному поєднанні вияву основоположних позицій);
- **психолого-дидактичний конструкт:** обґрунтування психолого-дидактичної основи для розроблення теорії цілеспрямованого формування й розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у навчальному процесі педагогічних ЗВО;
- **теоретичний конструкт:** визначення теоретичного підґрунтя для обґрунтування дидактичних засад формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (закономірності, принципи, ієрархізована сукупність дидактичних умов, дидактична система формування досліджуваного дидактичного феномену);
- **технологічний конструкт** передбачає *визначення цілепокладальної основи дослідження*, що охоплює:

стратегічну мету: забезпечення сталого розвитку майбутнього вчителя через реалізацію дидактичних впливів на формування ключових компетентностей особистості для навчання протягом життя;

практико-орієнтовану мету: формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін;

конкретизовану результато-спрямовану мету: забезпечення належного рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності (інтегральна єдність соціальної та рефлексійної компетентностей) як функціонального результату вияву соціальної рефлексії студентів педагогічних ЗВО.

Таксономічна єдність цих умов ієрархізована на *трьох рівнях*:

- провідна дидактична умова;
- сукупність супідрядних дидактичних умов;
- конкретизовані умови (елементи умов) у межах кожної із супідрядних умов.

Провідна дидактична умова формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: реалізація положень компетентісного як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів (урахування положень яких прямо чи опосередковано може бути впливовим) в організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя як комплікативного конструкту, що включає:

- компоненту мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя;
- когнітивно-змістову компоненту;

- інструментально-діяльнісну компоненту (на рівні горизонтального розгортання);
- соціально-рефлексійну компонентність як єдність соціальної та рефлексійної компетентностей і функціональний результат (на рівні вертикального розгортання).

Сукупність супідрядних дидактичних умов:

- активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя через використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;
- створення ІТ-соціодидактичного середовища для активації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їх змісту;
- застосування інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій;
- урізноманітнення дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету;
- підготовка діагностичного інструментарію для визначення рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату процесу формування соціальної рефлексії.

Операційно-змістова конструктивна компонента:

- **конструкт мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя:** створення мотиваційної основи для активації процесів соціалізації особистості майбутнього вчителя шляхом використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;
- **когнітивно-змістовий конструкт:** добір соціально значущого змісту навчання гуманітарних дисциплін та інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій;
- **інструментально-діяльнісний конструкт:**
- створення та забезпечення активного функціонування ІТ-соціодидактичного середовища як засобу активації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їхнього змісту;
- підготовка дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету;
- гармонізація інноваційних і традиційних технологій, форм, методів і прийомів навчання з акцентуванням на забезпеченні інтерактивності, застосування ІТ-технологій та реалізації стратегій навчання ХХІ століття.

Рефлексійно-результативна конструктивна компонента

- **Діагностико-інструментальний конструкт:**
- **критерії:** потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний.
- **показники:**

- *потребнісно-мотиваційного критерію*: потреба в самопізнанні, усвідомлення потреби в соціальній рефлексії як чиннику професійного саморозвитку, формування власного соціального, життєвого простору;
- *соціально-когнітивного критерію*: інтерпретаційність мислення, проблемно-перетворювальний характер мислення, спрямованість пізнання на особистий внутрішній світ, здатність до соціальної обґрунтованості суджень і висновків, здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному контексті;
- *перцептивно-соціального критерію*: адекватність самосприйняття, адекватність ставлення до інших, здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі, здатність формувати взаємовідносини з іншими людьми (у тому числі дітьми) на основі результатів соціальної рефлексії;
- *діяльнісно-результативного критерію*: активованість рефлексійних операцій, предметно-практичні рефлексійні дії, володіння методами розвитку соціальної рефлексії, здатність до саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності, здатність до ефективної діяльності на основі результатів соціальної рефлексії;
- **рівні сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних ЗВО**: репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий.
- **Компетентнісно-результативний конструкт**:
 - сформованість соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентностей;
 - визначення ефективності функціонального результату: позитивна динаміка вияву рівня сформованості соціальної рефлексії майбутніх учителів;
 - діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної рефлексії майбутніх учителів.

Соціально-верифікаційна конструктивна компонента

- **Аналітико-статистичний конструкт**:
 - застосування методів математичної статистики задля доведення ефективності функціонального результату дослідження як позитивної динаміки вияву рівня сформованості соціальної рефлексії майбутніх учителів;
 - підтвердження ефективності дидактичної системи формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.
- **Імплементаційно-пропедевтичний конструкт**:
 - упровадження розробленої дидактичної системи в навчальний процес педагогічних ЗВО;
 - на гіпотетично-пропедевтичному рівні визначення шляхів і способів константного вдосконалення дидактичної системи.

Висновки до розділу 3

Узагальнюючи головні позиції дослідження з проблеми моделювання досліджуваного дидактичного процесу, вважаємо за необхідне наголосити на такому.

Дидактична модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін розробляється в контексті як глобальних стратегічних напрямів модернізації освіти, так й урахування сучасних стратегій навчання в освітньому процесі педагогічних університетів на етапі переходу до інноваційної парадигми розвитку, спрямованої на створення конкурентоспроможної національної системи вищої освіти в цілому та професійної підготовки майбутнього вчителя зокрема.

Закономірним виявляється той факт, що оптимізація розвитку соціальної й рефлексійної компетентностей, а також інтегральної компетентності вищого ієрархічного порядку соціально-рефлексійної компетентності майбутніх учителів як функціонального результату вияву сформованості їхньої соціальної рефлексії насамперед пов'язується з реалізацією тенденцій посилення життєтворчого потенціалу освіти, її особистісної орієнтованості, а також застосуванням принципу пріоритетності людини у формуванні ефективної системи національного виховання, розвитку й соціалізації дітей і молоді, забезпечення безпечного освітнього середовища.

Зроблено акцент на важливості стратегічного проектування освітніх процесів – базових змістово-технологічних засад соціалізації особистості, а також характері взаємозалежностей світових, європейських, національних, регіональних стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти, які, у свою чергу, визначають пріоритетно-парадигмальну стратегію розвитку дидактики як основи освітньої діяльності будь-якого рівня та спрямування.

Відповідно, термін «дидактична стратегія» трактується як «навчальна стратегія» й асоціюється з особистісно означеними алгоритмами, програмою, технологією, стилем, режимом організації навчальної діяльності студента. Тому закономірно, що сучасна педагогічна освіта диктує й зумовлює необхідність зміни стратегічного вектора розвитку в напрямі переорієнтації на компетентнісну, особистісну, практико-орієнтовану освіту, спрямовану на формування позиції студента як суб'єкта особистісного, професійного, соціального розвитку, а відтак і забезпечення неперервності процесу.

Обґрунтовується позиція стосовно того, що на шляху до модернізації системи навчання у вищій педагогічній освіті, визначення стратегічних напрямів процесу важливо забезпечити етапність переходу до особистісно орієнтованої системи освіти, який буде стосуватися всіх її аспектів, формування соціальної, рефлексійної, а також в інтегральній єдності соціально-рефлексійної компетентності в тому числі, що реалізується через логіку поетапних навчальних дій студентів у структурі їхнього професійного становлення. Ідеться про алгоритми поетапної трансформації знань у мисленнєву, інтелектуальну діяльність, що визначає динаміку формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя на саморегульованій основі.

Етап формування ціннісно-орієнтувальної, мотиваційної основи соціальної рефлексії майбутнього вчителя відповідає за розуміння значення та конкретних цілей формування соціально-рефлексійної компетентності, що об'єктивується в моделі випускника педагогічного ЗВО, і, як закономірний результат, у майбутній професії, а

також власному соціальному, життєвому контексті, їхнє особистісне прийняття, котре інтегрально задає загальну спрямованість (цілеспрямованість) навчального процесу.

Етап формування когнітивно-змістової основи соціальної рефлексії майбутнього вчителя передбачає формування певного роду «соціального інтелекту» (можливо, навіть «соціально-рефлексійного інтелекту») студента, вивчення й осмислення сутності соціальних процесів у структурі навчальної діяльності, освітніх процесів загалом, починаючи від закономірностей, котрі означають соціальну зумовленість освіти, навчання, виховання, розвитку особистості, і завершуючи складними соціально детермінованими взаємовідносинами учасників навчального процесу. Рефлексійна діяльність у межах зазначених процесів виконує функції самопізнання, самоосмислення, самодіагностики, а відтак і саморозвитку, самоуправління цими процесами.

Етап інструментально-діяльнісного забезпечення розвитку соціальної рефлексії, що безпосередньо стосується організації практики навчальної діяльності за вказаним напрямом, визначаючи адекватний інструментарій, виявляється здатним забезпечити ефективність процесу.

У контексті розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя аналізується складна міждисциплінарна проблема, котра стосується необхідності формування суб'єктності позиції студента педагогічного ЗВО на основі детермінантних методологічних положень науковців про особистість як суб'єкта діяльності, котрі найбільшою мірою асоціюються з авторським тлумаченням дидактичних аспектів досліджуваного феномену.

Соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності, що є інтегральною єдністю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності й готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

Разом із тим на підставі аналізу наукових джерел визначається комплекс якостей, характеристик студента, здібностей, котрі є актуальними стосовно формування позиції студента як суб'єкта соціальної рефлексії майбутнього вчителя в контексті його професійно-педагогічного становлення.

Складність і поліфункціональність соціальної рефлексії, а також вияву її функціонального результату – належного рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, зумовлює реалізацію підходу, за якого важливо визначити провідну умову та комплекс супідрядних умов, на основі яких розробляється дидактична модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Одночасно обґрунтовується необхідність урахування та дотримання принципів системного й системно-синергетичного, комплікативного, а також компетентнісного й таксономічного підходів до її розроблення, структурної організації, змістового наповнення.

Обґрунтовано підхід, відповідно до якого формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя доцільно представити через інтегрально-функціональну модель дидактичної системи, що реалізується на засадах інтері-

оризації соціокультурного та фахово-предметного знання й передбачає визначення, структурування та дефініціацію змістово-сутнісного розуміння відповідного комплексу дидактичних умов, створення яких трактується як підґрунтя імплементації цієї системи в освітній процес, орієнтований на професійну підготовку педагога.

Головні функції таксономічного підходу до визначення дидактичних умов розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів реалізуються через розроблення теоретично обґрунтованої архітектури їх структурування, інтегруючи іманентні та спроектовані обставини, котрі впливають на ефективність системи, інтегруючи концептуально-сміслові конструкти (як системотвірні). Ефективність взаємодії складових моделі реалізується через вертикальну інтеріоризацію концептуальних концептів у всі складові моделі, а також у горизонтальній площині, сприяючи оптимізації взаємодії між створюваними дидактичними умовами.

Концептуально-методологічною, тобто такою, що має найвищий ієрархічний статус, визначено провідну дидактичну умову формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Відповідно до цієї умови, реалізація положень компетентнісного як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів (урахування положень яких прямо чи опосередковано може бути важливим) в організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя як комплікативного конструкту, що охоплює: компоненту мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя, когнітивно-змістову компоненту, інструментально-діяльнісну компоненту (на рівні горизонтального розгортання) та соціально-рефлексійну компетентність як єдність соціальної та рефлексійної компетентностей і функціональний результат (на рівні вертикального розгортання).

Визначені суспільні дидактичні умови функціонально забезпечували конкретизацію та деталізацію провідної, а саме: 1) активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін; 2) створення ІТ-соціодидактичного середовища для активації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їхнього змісту; 3) застосування інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій; 4) урізноманітнення дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету; 5) підготовка діагностичного інструментарію для визначення рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату процесу формування соціальної рефлексії.

Системне дотримання сформульованих дидактичних умов формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя визначило підхід до розроблення інтегрально-функціональної моделі процесу як узагальненого ідеалізованого позиціонування системи через інтеграцію функціональних компонент (конструктів та елементів цих конструктів) як складових нижчих ієрархічних площин: концептуально-методологічної, операційно-змістової, рефлексійно-результативної, соціально-верифікаційної.

Модель має чітку практико-технологічну спрямованість і може бути підґрунтям для розроблення змістово-процесуального забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя загалом, а також окремих її аспектів у межах визначеної системи.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

4.1. Парадигмальний вектор визначення форм, методів, прийомів і засобів формування соціальної рефлексії майбутніх вчителів

Однією з основних і глобальних проблем вищої школи є те, що процес становлення майбутнього вчителя спрямований більше на предметну компетентність і дуже часто не моделює достатньою мірою структуру рефлексійної підготовки його до педагогічної діяльності. Студенти сприймають майбутню професійну діяльність як сукупність розрізнених педагогічних ситуацій та процесів. Зважаючи на це, виникає гостра проблема пошуку нових підходів до організації навчального процесу в ЗВО, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, підготовку майбутніх учителів, фаховий рівень яких відповідав би потребам сучасної школи та запитам суспільства. Глибокому усвідомленню професійних функцій, критичному аналізу та конструктивному професійному вдосконаленню сприяє рефлексійна позиція фахівця у процесі власної професійної діяльності.

Спробуємо здійснити цілісне концентроване представлення основних питань, пов'язаних із визначенням форм, методів, прийомів і засобів цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Успішне формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя можливе за наявності в студентів глибоких та усвідомлених знань про предмет і способи здійснення рефлексії. Дуже часто студенти мають певну систему знань і вмінь, але в них немає навичок формування способів діяльності. Їх можна сформувати, засвоївши основні групи знань: теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, дидактико-технологічні знання (системність та осмисленість знань; основні об'єкти педагогічної рефлексії; оволодіння розумовими операціями: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація та ін.; досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, причинно-наслідкові зв'язки, формулювати гіпотези та ін.); самостійність оцінних суджень) [168, с. 46].

Педагогічний супровід формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя спрямований на дотримання балансу між змістом знань та інтелектуальним рівнем студента, розумовим напруженням і психологічними особливостями студента, що унеможливить розумове перевантаження та втомлюваність. За такого підходу вимагається комплексність використання ефективних форм, прийомів, методів і засобів навчання, зміни видів діяльності.

У своїх наукових працях визначаємо, що формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (зі стратегічною

спрямованістю на інноваційний тип діяльності та майбутню професію) реалізується через застосування відповідних форм організації навчання, з-поміж яких вирізняємо самостійну роботу (як основну відповідно до концепції про освіту протягом життя та концепції компетентнісної освіти) і форми організації навчальної діяльності у процесі вивчення системи педагогічних дисциплін, котрі мають особливо високий потенціал щодо розвитку соціальної рефлексії студента [519].

М. Марусинець [458] у дисертаційній роботі наголошує, що сучасний учитель покликаний провадити професійну діяльність на засадах співпраці з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, передусім з учнями, розвиваючи в них на основі рефлексії здатність пізнавати себе, учитися будувати конструктивні стосунки з оточенням, успішно творити свій життєвий досвід. Це висуває особливі вимоги до педагога, зумовлює потребу в професійно-особистісній підготовці до самовдосконалення.

Водночас аналіз результатів досліджень і педагогічної практики свідчить про те, що рівень професійно-особистісного саморозвитку вчителя, необхідний для досягнення нової якості освіти, не відповідає повною мірою вимогам суспільства, школи та потребам розвитку особистості. Не кожен учитель здатний самостійно здійснювати професійний саморозвиток, аналізувати свою діяльність, усвідомлювати власні потенційні можливості тощо. Дослідники відзначають (особливо в молодих учителів) труднощі самостійного аналізу й осмислення нестандартних педагогічних ситуацій, що вимагають виходу за межі власного «Я» і здатності проектувати свою практичну діяльність [458, с. 54–55].

В. Ковальчук у встановлює, що формування та розвиток педагогічної майстерності різних категорій педагогів забезпечується науково обґрунтованими методами, серед яких вирізняють такі методи:

- теоретично орієнтовані: лекції, семінари, «круглі столи», доповіді та ін.),
- практико-орієнтовані (тренінги, імітаційні й неімітаційні ігри, дискусії та ін.);
- квазіпрофесійні (навчальна практика), а також самостійну роботу (перегляд відеоматеріалів з подальшим їх аналізом, реферування, підготовка різноманітних творчих проєктів тощо). Особливе місце серед методів розвитку педагогічної майстерності посідають методи її діагностики (тестування, анкетування, професійні випробування та ін.) [289].

О. Малихін зазначає, що сьогодні, зі змінами у підходах до організації навчання у ЗВО, підвищення ролі самостійної роботи, у процесі планування лекційних занять необхідно мати на увазі такі вимоги до змістового наповнення лекції:

- обсяг і зміст матеріалу повинні відповідати навчальній програмі або змісту стабільного підручника з навчальної дисципліни, однак разом із тим ґрунтуватися на власному погляді викладача на матеріал, його самостійному науковому трактуванні;
- лекція має не охоплювати весь програмовий матеріал з теми, а передбачати питання, котрі виносяться на самостійне доопрацювання, причому з використанням різних джерел знань;

- лекційний матеріал повинен компенсувати нестачу підручників і навчальних посібників до курсу, що викладається, а водночас не бути перевантаженим інформативно;
- потрібен актуальний, новий матеріал, який ще не втілений у підручниках або викладений у застарілому трактуванні;
- необхідний фактичний матеріал, який у ході лекції має підлягати узагальненню та систематизації;
- повинні відображатися найважливіші аспекти розділу;
- матеріал має бути систематизованим, методично адаптованим, якщо спричиняє значні утруднення в студентів під час самостійного доопрацювання чи є дискусійним і потребує об'єктивної оцінки різних підходів і трактувань;
- матеріал повинен відповідати основним дидактичним принципам навчання, зокрема наочності, послідовності та науковості, зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості.

Для кращої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекції викладач застосовує певні методичні прийоми. До них варто віднести такі:

1. Доведення до студентів мети лекції, створення основ мотивації пізнавальної діяльності через презентацію проблемного поля лекції, зв'язку матеріалу з практичною та суспільною діяльністю студентів.

2. Включення механізму зворотного зв'язку лектора з аудиторією. Це дає змогу лектору не лише контролювати рівень сприйняття, а й регулювати процес роздумів залежно від реального стану студентів. Доволі ефективними методами тут є: експрес-опитування, діалог, проблемні питання під час лекції, написання студентами есе за результатами прослуховування тощо.

3. Повторення важливих теоретичних положень. Це дає змогу студентам не тільки записати основне, а й краще засвоїти матеріал, з'ясувати вузлові точки для його запам'ятовування та систематизації.

4. Завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного.

5. Застосування методів активного слухання, зокрема: акцентуації, виділення голосом, створення пауз перед повідомленням важливих наукових положень, апелювання до уваги, надання випереджальних завдань до наступного фрагменту лекційного матеріалу тощо.

6. Емоційність викладу. Одні лектори пояснення ведуть розмірено, спокійно, не підвищуючи голосу, інші – темпераментно, жваво. В окремих викладачів мова чітка, лаконічна, в інших – образна. Викладач повинен розуміти, що його мова має бути інтонованою, чіткою, розміреною; там де потрібна емоційність викладу можна підвищити використанням афоризмів, прислів'їв, аналогій, ідіоматичних виразів, жартів, дотепного гумору.

7. Створення проблемних ситуацій.

8. Цілеспрямоване управління розумовою діяльністю студента, що передбачає керівництво конспектуванням, відтворенням причинно-наслідкових зв'язків у матеріалі, створенням узагальнювальних схем, таблиць, рисунків.

Для цього використовують різноманітні прийоми: запитання, у тому числі риторичні; порушення в студентів сумнівів; поєднання теоретичних положень із важливою для студентів практикою; використання у викладі найновіших відкриттів і здобутків науки; «спровокована» дискусія; «мозковий штурм», проблемні ситуації.

9. Видача випереджальних завдань до лекції, зокрема: опорних конспектів, проблемних питань, списку джерел.

10. Підбиття підсумків лекції, визначення разом зі студентами основних важливих аспектів матеріалу, ефективності застосовуваних методичних прийомів.

Важливого значення для формування соціальної рефлексії набуває також розуміння студентами сутності професійної рефлексії, їхнє позитивне ставлення до рефлексійних дій, свідомий пошук ресурсів і процесів самокоригування й саморозвитку. Цим забезпечується перехід від об'єктивної рефлексії до суб'єктивної, від відчужених смислів, думок до особистісно значущих, що сприяє зростанню масиву суб'єктивних чинників як об'єктів рефлексійного реконструювання, критики й нормативного конструювання. Результатом цих пошуків, роздумів є рефлексійна компетентність особистості, яка інтегрує сукупність властивостей інтелектуального, мотиваційного й самоорганізаційного характеру [458].

О. Хайянен у виокремила умови ініціювання особистісної рефлексії, як-от:

1) наявність усвідомлення та можливості спеціаліста працювати над інтерпретацією текстів;

2) необхідність залучення до процесу дослідження відповідей або поглядів інших людей;

3) відкритість своїх переживань і думок іншим людям;

4) баланс між проблематичністю ситуації та підтримкою пошуків особистості, що потребує ефективного зворотного зв'язку;

5) забезпечення усвідомлення особистістю себе як активного перетворювального начала, як будівника світу, який реалізує в процесі цього будівництва власну особистість і свої певні здібності, знання й уміння [747].

Наступною важливою формою проведення занять є семінарські заняття, котрі покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації студентів і професійного використання ними знань у навчальних умовах. Професійне застосування знань – це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Студенти мають навчитися виступати в ролі доповідачів й опонентів, володіти вміннями й навичками постановки та розв'язання інтелектуальних проблем і завдань, доведення та спростування, відстоювання своєї позиції, демонстрації досягнутого рівня теоретичної підготовки. Інші часткові цілі й завдання, котрі ставить викладач під час проведення семінарських занять, – повторення й закріплення знань, контроль – повинні бути підпорядковані саме цій головній меті.

Семінару властиві чотири основні функції:

1. Поглиблення, конкретизація, систематизація знань, набутих на лекціях і під час самостійної роботи:

- розвиток навичок самостійної роботи;
- заохочення до наукових досліджень;
- контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу.

У практиці вищої школи встановилася система з семінарських занять трьох типів: просемінар, спецсемінар і власне семінар.

Просемінар, як показує сама назва, – заняття, що готує, підводить до семінару.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні та лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів [472, с. 128].

Тісний зв'язок із лекційним матеріалом мають практичні та лабораторні заняття, що є складовою навчальних курсів. Вони зазвичай слідуєть за лекціями й тим самим наповнюють теоретичний курс практичним змістом.

На практичних заняттях розв'язуються завдання, виконуються розрахункові, графічні, розрахунково-графічні роботи, управління в читанні, переклади розмовної мови під час вивчення іноземних мов та ін.

Завданнями лабораторних занять є [472]:

- сприяння здійсненню зв'язку теорії з практикою;
- ознайомлення студентів із будовою та принципом дії приладів, установок й інших технічних засобів, які застосовуються в науці, на виробництві та в інших галузях практичної діяльності, а також прищеплювати навички користування сучасною технікою;
- навчання методів наукових експериментальних досліджень, способів вимірювання величин і прийомів обробки експериментальних даних;
- набуття навичок науково-дослідної роботи, розвиток самостійності у формуванні вмінь і засвоєнні знань, постановці дослідів, активізація творчої діяльності студентів.

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Малихіна про те, що у виборі форм і методів навчання, типів самостійної роботи необхідно враховувати специфіку професійного становлення майбутніх учителів із проєкцією на цілеспрямоване формування соціальної рефлексії в них.

Узагальнюючи запропоновані в роботі наукові матеріали, пов'язані з визначенням форм, методів, прийомів і засобів цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, слід зазначити, що формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки реалізується через застосування відповідних форм організації навчання, і форми організації навчальної діяльності у процесі вивчення системи педагогічних дисциплін, котрі мають особливо високий потенціал щодо розвитку соціальної рефлексії студента. Найвища цінність реалізації соціальної рефлексії завдяки застосуванню різних форм навчальної діяльності стосується створення сприятливих умов для професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації в дидактико-професійному середовищі педагогічного ЗВО.

Таким чином, у процесі розвитку соціальної рефлексії студента (майбутнього вчителя) позначаємо можливості навчальних дисциплін та організацій-

них форм навчання у формуванні складових, які в його структурі найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя, котрі безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, формуючи соціальну рефлексію студента як вияв соціально-рефлексійної компетентності у формі інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати.

4.2. Форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя

У процесі розвитку соціальної рефлексії студента (майбутнього вчителя) позначаємо потенційні можливості навчальних дисциплін та організаційних форм навчання у формуванні складових, котрі в його структурі найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя, а також безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, формуючи соціальну рефлексію студента, що втілюється у вияв соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей.

О. Малихін зазначає, що зміст освіти реалізується в різних формах навчання. Провідною формою навчання в закладі вищої освіти, починаючи ще з часів середньовіччя, є лекція, яка визначає шляхи здійснення всіх видів і форм навчання у вищій школі. Вона закладає основи розуміння та ставлення до предмета [446].

Навчальна лекція – логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований за необхідності засобами наочності та демонстрацією дослідів [88].

Лекція є одним із основних видів навчальних занять і водночас методів навчання у вищій школі. Вона покликана формувати в студентів основи знань певної наукової галузі, а також визначати напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять і самостійної роботи студентів з відповідної навчальної дисципліни [88].

Практичне (від грец. *prakticos* – діяльний) заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Системотвірним елементом навчання є курс *«Основи сценарної роботи соціального педагога»*, передбачений навчальним планом для студентів II курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (II семестр), який було видозмінено як за змістом, так і за

формами організації освітньої діяльності з урахуванням розроблених підходів до формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Наприклад, на занятті «Теоретичні основи та практика організації виховної діяльності школярів» формували мету: актуалізувати та систематизувати базові теоретико-практичні позиції щодо організації виховної діяльності школярів, підготовки себе як суб'єкта формування цього виду діяльності. Вона реалізувалася через опрацювання питань:

актуалізація основ теорії виховання;

проблеми виховання в сучасній школі та перспективи їх вирішення.

Студенти намагалися створити образ вихователя, наділивши його як особистісними, так і професійними характеристиками. Під цим кутом зору було проаналізовано діяльність окремих учителів (реальних і літературних образів), виділено системотвірні елементи їх професіоналізму, секрети успіху. На підставі опрацьованого матеріалу студентам було запропоновано сформулювати «заповіді» тим, хто готує себе до високої ролі вихователя.

Заняття спрямовувалося на вдосконалення вмінь аналізу педагогічного процесу, набутих під час вивчення інших педагогічних дисциплін. Відпрацьовувалися логіка аналізу, його структурна побудова, а також параметри, котрі обумовлюють специфіку виховного процесу. Основна увага на занятті приділялася організації практики аналізу різноманітних форм і методів виховного впливу (виховний захід, ситуація, навчальне заняття та його виховний потенціал і т. ін.).

Завершувалась робота, як правило, спробою колективного аналізу системи виховної діяльності, конкретного виховного заходу або виховної ситуації в академічній групі, оскільки у процесі аналізу студенти виконують одночасно дві ролі: об'єктів і суб'єктів аналізу (це давало змогу забезпечити його глибину й об'єктивність). Цінність становили й висновки, яких дійшли студенти, характеризуючи себе та свій уже наявний досвід виховної діяльності.

Найпродуктивнішим етапом навчальної роботи з курсу було моделювання виховного заходу. Важливо відпрацювати алгоритми мислення під час підготовки, конструювання виховного заходу, апробувати визначені підходи, долучившись до колективного творення виховного заходу з конкретної теми. Студенти актуалізували логіку структурування виховного заходу, алгоритми мислення під час визначення теми, формування змісту, вибору адекватних методів виховання. На занятті відбувалося колективне моделювання виховного заходу з конкретної теми.

Методично важливо було забезпечити актуалізацію знань і конкретних умінь щодо структурування й підготовки виховного заходу. Тому заняття починалося з узагальнення теоретичного знання, що представляє логіку структурної побудови виховного заходу. Далі зроблено перехід до теоретико-методичного рівня осмислення проблеми, що репрезентує алгоритм мислення педагога на різних етапах моделювання заходу й у конкретних ситуаціях вибору. За основою переважно брався досвід педагога, котрий розкриває технологічний аспект організації виховного процесу, і для закріплення опрацьованого матеріалу сту-

денти здійснювали спробу колективного моделювання заходу. Цінність цього заняття полягає в тому, що вербалізується процес колективного мислення, представляються обґрунтування авторів конкретних рішень у всіх ситуаціях вибору. Крім того, викладач безпосередньо управляє процесом творення моделі, оперативно коригуючи всі його аспекти, перебіг.

Логічним продовженням попереднього заняття була апробація виховних заходів (їх елементів) окремими студентами групи. Важливо було перевірити ефективність самостійно створеної студентом моделі виховного заходу, забезпечивши її адекватним обґрунтуванням, а також визначити рівень їхньої готовності до організації та проведення виховної роботи. Тому передусім здійснювали теоретичне обґрунтування створеної моделі, колективне її обговорення. Презентувалися елементи виховних заходів, підготовлених для уявної учнівської або реальної студентської аудиторії, завершувалося заняття індивідуальним або фронтальним аналізом апробованих зразків.

Після колективного моделювання виховного заходу на занятті студенти майже були готові до індивідуального моделювання власних зразків у режимі самостійної роботи. Студентам пропонували підготувати захід, який би вони хотіли провести під час активної практики в школі. Студенти мали бути готовими захистити свою модель, обґрунтувавши доцільність кожного її елемента, й апробувати фрагмент певного заходу в студентській аудиторії. Особлива увага разом із тим приділялася процесу аналізу апробованих зразків, основу якого становили об'єктивність, усебічність, глибина, логіка, коректність тощо. Починали, як правило, із колективного аналізу, а потім поступово переходили до індивідуального. Проектування виховних заходів було основою для системного планування основ організації життєдіяльності класного колективу.

Студенти дійшли висновку, що виховні заходи можуть реалізувати свій виховний вплив лише тоді, коли включені в цілісну систему організації життєдіяльності школярів. Вони виконують функції елементів виховної діяльності, реалізуючи як конкретні (ситуативні), так і стратегічні цілі. Другий важливий напрям формування готовності студента до професійної діяльності (у тому числі перших його починань) полягав у тому, щоб допомогти студенту отримати необхідні теоретичні та практичні орієнтації у плануванні основ життєдіяльності колективу школярів. Студенти мали змогу обговорити технологію планування (алгоритми мислення на різних етапах формування плану), а також конкретні зразки, підготовлені студентами.

Доволі ефективним і цікавим було проведення конкурсу концепцій: «Мої перші професійні починання». Тут студенти здійснювали спробу спроектувати отримані за результатами опрацювання попередніх тем навчальні компетенції з теорії та практики організації виховної роботи школярів на майбутню професійну діяльність, оцінити себе з позицій готовності до реалізації виховних функцій. Відбувалося представлення концепції, базових позицій, стилю та методики організації виховної діяльності школярів, котрі вони можуть реалізувати під час першої активної практики.

Студенти намагалися самовизначитися стосовно таких соціально значущих проблем:

- якими б вони хотіли постати перед дітьми;
- якою уявляли свою першу зустріч з учнями (варіант знайомства);
- яким хотіли би бачити свій перший виховний захід;
- який стиль у стосунках із дітьми хотіли б сформувати;
- які мають конкретні «заготовки» для організації виховної діяльності з дітьми.

Заняття передбачало формування погляду на себе як на потенційного вихователя. Важливо було самовизначитись: наскільки студент готовий до реалізації своєї професійної функції – виховувати дітей, яким він себе бачить, на які питання він ще не дав собі відповіді, у чому є ще найбільші проблеми. Заняття проводилося зазвичай у вигляді конкурсу, дискусії, методичного семінару.

Наступним етапом роботи в межах навчального курсу було проведення самоаналізу студентів за параметрами, що визначають їхню готовність до організації виховної діяльності. Ставилась мета формування вмінь провадити аналітико-рефлексійну діяльність стосовно процесу та результатів своєї професійної підготовки, зокрема готовності до виховної роботи. Здійснювалося представлення результатів самоаналізу, які інтегрально визначали готовність студентів до виховної роботи й обґрунтування методики їх написання. Як результат, виокремлено пріоритетні напрями професійного саморозвитку на підставі проведеного самоаналізу, а також з'ясовано форми та методи професійного самовдосконалення з напрямів, котрі було визначено як найбільш проблематичні.

Презентація та публічне обговорення кількох варіантів самоаналізу дало можливість студентам не лише переконатись у правильності їх написання, а й зрозуміти основні вимоги, котрі визначають ефективність аналізу. Основну увагу приділяли коректності й обґрунтованості виявлення пріоритетних напрямів професійного саморозвитку, бачення перспективи та кінцевого результату такого процесу. Водночас важливо було обумовити й шляхи, форми, методи ефективної самореалізації з зазначених напрямів. Разом із тим студенти зверталися як до теоретичного матеріалу, так і до власної логіки, інтуїції і, безперечно, власного досвіду.

Було також апробовано підхід, за якого студенти формували групи за виокремленими пріоритетними напрямками саморозвитку й отримували завдання підготувати необхідний методичний матеріал і виступити в ролі консультантів.

Надзвичайно актуальною та складною була тема, яка стосувалася методики та практики професійного саморозвитку. Вона передбачала проектування перспектив самовдосконалення на основі практичних апробацій та аналізу готовності до організації виховної роботи школярів. Відбувалися підготовка та представлення методичних матеріалів з тем, визначених студентами як пріоритетні для саморозвитку:

- основи теоретичної підготовки;
- аналіз досвіду практичної організації діяльності;
- практичні вправи;
- тренінг.

Це заняття було покликане ініціювати інтенсивну роботу над собою з напрямів, котрі для кожного студента є особистісно та професійно значущими.

На занятті студенти розробляли стратегію, тактику, а також адекватне методичне забезпечення особистісного, професійного саморозвитку виховного спрямування, які, на їхню думку, обумовлюють продуктивність процесу самовдосконалення. Студенти апробували методичний матеріал, демонструючи практичні вправи, конкретні методи роботи над собою. Передбачалося продовження групової роботи у поєднанні з індивідуальною. На цьому занятті підбилися підсумки і формувалися методичні рекомендації, що забезпечують ефективність організації виховної діяльності школярів, основних «заповідей» педагогу-вихователю.

Підсумовуючи опрацювання навчального курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога», узагальнювали ключові моменти теорії і практики організації виховної діяльності, визначали загальний рівень готовності студентів групи до реалізації виховних функцій. Одночасно особливу увагу приділяли виявленню сильних аспектів у структурі їхньої підготовки, детально проаналізувавши найбільш слабкі, загальні для всіх або більшості, і завершувалася робота визначенням спільних позицій стратегії самопідготовки студентів, умов забезпечення її ефективності.

Повністю погоджуємося із думкою О. Малихіна, що у виборі форм і методів навчання, типів самостійної роботи необхідно враховувати специфіку професійного становлення майбутніх учителів із проєкцією на цілеспрямоване формування в них соціальної рефлексії. Високоєфективною самостійною роботою студентів можна вважати таку, котра досягла таких результатів:

- студент виявляє самостійне, творче мислення, уміє користуватися понятійним апаратом, синтезувати знання з певної сукупності тем, вільно справляється з практичними завданнями;
- студент повністю засвоює програмовий матеріал;
- студент уміє застосовувати основні положення, принципи теорії під час аналізу сучасної дійсності;
- студент глибоко вивчив першоджерела;
- студент набув навичок самостійної роботи (уміє здійснювати пошук необхідної літератури, її вивчати та вести записи) [446, с. 126–127].

Отже, у підсумку щодо актуальності та доцільності звернення до ґрунтовного розгляду питань, пов'язаних із застосуванням форм організації навчальної діяльності у педагогічному ЗВО можна констатувати, що вона полягає насамперед у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

4.3. Застосування інформаційних технологій у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя

Застосування інформаційних технологій в освітньому процесі є надзвичайно важливим та актуальним аспектом організації освітньої діяльності у фаховій підготовці висококваліфікованого конкурентоспроможного спеціаліста. Саме тому маємо звернутися до висвітлення результатів здійснюваного теоретичного аналізу проблеми упровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій, котрі у поєднанні з реалізацією освітніх педагогічних техно-

логій сприяють процесу формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, а саме: через вивчення окремих дисциплін й упровадження в них інноваційних інформаційних технологій; дослідження проблеми забезпечення цілеспрямованого впливу на формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у педагогічному ЗВО під час навчання окремих дисциплін, котрі, на наш погляд, мають максимальний змістовий потенціал щодо соціалізації особистості в цілому та формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя зокрема, а також упровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій.

Сьогодні, на етапі зародження кардинально оновленої системи вищої освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонуються новий зміст та підходи. Саме за цих умов викладачеві слід орієнтуватися в широкому сучасному спектрі інноваційних інформаційних технологій, адже бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми інформаційними технологіями.

В. Ковальчук у праці, присвяченій інноваційним підходам до організації навчального процесу, зазначає, що однією з передумов розвитку конкурентоспроможної ринкової економіки, ефективної системи управління є розвиток технологій. Необхідна умова створення й використання технологій у навчанні – відповідний рівень освіти й науки, інтелектуального розвитку нації [273].

Академік В. Бондар у монографії «Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика» зазначає, що без розроблення й упровадження педагогічних технологій, побудованих на сучасних ідеях педагогіки та методики співробітництва, без оволодіння педагогічною технікою вчитель приречений «сковзатися» по зовнішніх ознаках педагогічних технологій. Протягом навчання студенти мають оволодіти техніками: організації власної діяльності; рефлексійного керування собою та діяльністю учнів; використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання й виховання; організації педагогічної взаємодії; технікою вияву свого «Я» у професії як самореалізації особистості вчителя, яка забезпечує інерцію самореалізації особистості самого учня [93, с.128].

О. Малихін наголошує, що технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із застосуванням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання, як зробити, із чого й у який спосіб. Іншими словами, у технології набувають висвітлення методи, застосовувані у процесі зміни вихідного продукту (наприклад, сировини) задля надання йому необхідного вигляду та якості. Дидакт стверджує, що застосовувані методи реалізуються в чітко встановленій послідовності, що забезпечує досягнення головної мети технологічного процесу – одержання конкретної продукції; у соціальній технології вихідним і кінцевим продуктом постає людина, а основним змінам піддаються її фізичні, психічні або особистісні характеристики [446].

В. Бондар та І. Шапошнікова наголошують, що однією з причин того, що до шкільної практики дуже повільно упроваджуються інноваційні форми

та методи навчання, є не їхня складність, а ігнорування окремими викладачами вищої школи переваг над традиційними способами навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя [93].

У сучасних умовах акцент науково-педагогічного пошуку змінюється стосовно застосування технологій навчання в напрямі активного використання інформаційних технологій в освітньому процесі.

Н. Арістова науковому монографічному дослідженні говорить про те, що з огляду на факт, що інноваційні інформаційні технології безпосередньо впливають на всі сфери життєдіяльності сучасного людства, одним із головних напрямів модернізації системи вищої професійної освіти є її глобальна інформатизація та створення ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх фахівців [34, с. 301].

Новітні інформаційні технології відіграють важливу роль, на думку педагога-науковця В. Ковальчука, саме у формуванні та розвитку педагогічної майстерності різних категорій педагогів. Це забезпечується, як наголошувалося, науково обґрунтованими й добре розробленими методами, серед яких вирізняють:

- теоретично орієнтовані (лекції, семінари, «круглі столи», доповіді та ін.);
- практико-орієнтовані (тренінги, імітаційні й неімітаційні ігри, дискусії та ін.);
- квазіпрофесійні (навчальна практика) методи;
- самостійна робота (з аналізу біографій видатних педагогів, а також педагогічних ситуацій за їхньою участю, перегляд відеоматеріалів з їхнім аналізом, реферування, підготовка різноманітних творчих проєктів та ін.).

Учений також наголошує, що особливе місце серед методів розвитку педагогічної майстерності посідають методи її діагностики, до яких він відносить тестування, анкетування, професійні випробування та ін. [282, с. 82].

Оскільки під час вивчення студентами (майбутніми педагогами) гуманітарних дисциплін маємо на меті цілеспрямований вплив на формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, на прикладі вивчення такого предмета, як «Інноваційні технології в соціальній допомозі», ми спробували показати вплив інформаційних технологій у процесі навчання на формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Програму вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні технології в соціальній допомозі» укладено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 23 «Соціальна робота», спеціальності 232 «Соціальне забезпечення».

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні технології в соціальній допомозі» є новітні тенденції в системі практичної й теоретичної організації та проведення соціальних заходів, надання допомоги людям, котрі перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Метою викладання навчальної дисципліни «Інноваційні технології в соціальній допомозі» є:

- ознайомлення студентів із теоретичними засадами інноваційних соціальних технологій і технологій соціальної роботи, загальними технологіями

та міждисциплінарними технологіями й методиками, що застосовуються в соціальній роботі, їхніми основними принципами, типологією, теоретичними основами розроблення;

- розгляд конкретних технологій соціальної роботи з різними категоріями соціальних клієнтів, практичним досвідом застосування технологізації в соціальній роботі на прикладах конкретних соціальних груп у різних сферах життя.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- ознайомлення студентів із сутністю інноваційного технологічного підходу у пізнанні сучасної соціальної дійсності й діяльності, причинами технологізації соціальної діяльності, теоретичною моделлю соціальної технології та етапами технологізації соціальних процесів;
- визначення змісту поняття «технологізація соціальної роботи», функції технологій соціальної роботи та моделі практики соціальної роботи;
- надання базових знань щодо загальних технологій соціальної роботи (соціальна діагностика, соціальна експертиза, соціальне передбачення та соціальне проектування, технології соціальної профілактики та адаптації, соціальної реабілітації та терапії, метод групової роботи, комунікативні технології);
- розкриття специфіки міждисциплінарних інноваційних технологій і методик, які застосовуються в соціальній роботі: організаційно-управлінські й соціологічні технології, соціально-педагогічні та психологічні методи в соціальній роботі;
- розгляд та аналіз основних технологій і методик соціальної роботи з конкретними соціальними групами та в різних сферах життя.

Згідно з **вимогами освітньо-професійної програми** студенти повинні *знати*:

- сутність інноваційного технологічного підходу у пізнанні сучасної соціальної дійсності й діяльності, причини технологізації соціальної діяльності;
- теоретичну модель соціальної технології та етапи технологізації соціальних процесів;
- зміст поняття «інноваційна технологізація соціальної роботи», функції інноваційних технологій соціальної роботи та моделі практики соціальної роботи;
- теоретичні засади діагностики й аналізу соціальної напруженості;
- специфіку й теоретичні основи розроблення загальних інноваційних технологій соціальної роботи, міждисциплінарних технологій і методик, котрі застосовуються в соціальній роботі;
- основні інноваційні технології та методики соціальної роботи;
- практичний досвід застосування соціальних технологій у роботі з конкретними соціальними групами й у різних сферах життя;
- інновації, методологію інновацій та інноваційну діяльність;
- інновації в соціальній сфері;

- інноваційний потенціал особистості, особливості інноваційного процесу в соціальній службі;
- принципи вимірювання і показники ефективності інноваційної діяльності.
уміти:
- реалізувати на практиці набуті теоретичні знання з інноваційних технологій соціальної роботи (самостійно або із залученням необхідних фахівців);
- аналізувати ситуацію й обґрунтовувати необхідність застосування тієї або іншої інноваційної соціальної технології у практиці соціальної роботи;
- застосовувати на практиці загальні інноваційні технології соціальної роботи; міждисциплінарні інноваційні технології і методики в соціальній роботі;
- визначати комплексне застосування загальних і міждисциплінарних інноваційних технологій соціальної роботи в конкретних ситуаціях соціальної роботи з різними категоріями клієнтів;
- розробляти рекомендації щодо вдосконалення змісту інноваційних технологій та поліпшення використання технологій у практиці соціальної роботи з конкретними групами клієнтів;
- системно уявляти розвиток соціальних інновацій;
- володіти навичками опису інновацій та інноваційного процесу;
- долати перешкоди новим ідеям і новій практиці у соціальній роботі; організувати інноваційний процес співробітників соціальної служби; здійснювати навчання дорослих людей.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни складається зі змістового модуля «Інноваційна діяльність у соціальній сфері в контексті нової суспільної реальності».

Теми до вивчення змістового модуля побудовано в такій послідовності:

1. Інноваційні соціальні технології: поняття, суть, принципи, типології.
2. Соціально-технологічна специфіка соціальної роботи.
3. Інноваційна соціальна діагностика в соціальній роботі.
4. Інноваційна технологія соціальних експертиз.
5. Соціальне передбачення й соціальне проектування як технології соціальної роботи.
6. Інноваційні технології соціальної профілактики та адаптації, соціальної реабілітації і терапії.
7. Інноваційні методи групової роботи.
8. Комунікативні навички інноваційних технологій зв'язку з громадськістю в соціальній роботі.
9. Організаційно-управлінські інноваційні технології в соціальній роботі.
10. Інноваційні соціологічні технології в соціальній роботі.
11. Інноваційні соціально-педагогічні та психологічні методи в соціальній роботі.

12. Конкретні інноваційні технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.
13. Інноваційні технології соціальної роботи з конкретними соціальними групами й у різних сферах життя.

За О. Малихніним, умовами, що підтримують реалізацію інноваційних освітніх технологій, є:

- 1) формування в студентів навичок аналізу навчальної інформації;
- 2) формування навичок самоуправління процесом навчання;
- 3) формування мотивів діяльності;
- 4) організація процесу навчання на основі його структурування [446].

Важливим мультимедійним засобом вивчення та проведення практичних занять із навчальної дисципліни «Інноваційні технології в соціальній допомозі» є програма MicrosoftPowerPoint (призначена для створення й реалізації навчальних презентацій), яка є частиною пакета MicrosoftOffice. Завдяки цій програмі студенти мають змогу створювати відеопрезентації з використанням комп'ютерної анімації, рисунків, фотографій, відеоматеріалів тощо. На практичне заняття потрібно було підготувати комп'ютерну відеопрезентацію, тематику було запропоновано на вільний вибір:

- «Комп'ютерне моделювання розвитку конфлікту»;
- «Сучасні технології превентивної і реабілітаційної роботи»;
- «Гуманна сутність превентивної технології»;
- «Просвітницькі технології за методом: рівний – рівному»;
- «Інноваційні технології консультування»;
- «Інноваційні технології соціальної терапії»;
- «Інноваційні технології соціальної реабілітації».

Студенти здійснюють самостійний пошук потрібної їм інформації, у такому разі відбувається процес навчання відбирати найцінніші повідомлення, критично оцінювати інформацію, що надходить. Потім відбувається публічний захист відеопрезентацій із короткими доповідями за обраною тематикою. Далі – спільне (усією групою) обговорення задіяної теми – її соціального спрямування.

Комп'ютери і комп'ютерні програми в навчальному процесі використовуються за такими напрямками:

- як засіб наочності;
- як засіб індивідуалізації навчання;
- як джерело інформації;
- як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань;
- як засіб творчої діяльності.

Також на практичних заняттях студенти отримують творчі завдання, наприклад, завдання написати *реферат-огляд*. Викладачем заздалегідь складається список тем рефератів (студенти мають змогу пропонувати свої варіанти). До кожної теми пропонуються кілька варіантів тем для написання рефератів-оглядів. Такі роботи не мають бути великими за обсягом (максимум п'ять сторінок), їхнім головним завданням є примусити студента до початку лекції прочитати певні тематичні матеріали та проаналізувати їх. Під час написання реферату

студенти звертаються до вивчення вимог до написання й оформлення рефератів, котрі розробляють викладач або кафедра. Як джерела використовують і звичайні книги, журнали, підручники, й інформацію, котра є доступною через мережу Інтернет. Студенти пишуть реферат на основі даних з Мережі та захищають його перед іншими студентами.

Сьогодні актуальним питанням є те, що студенти використовують можливості інтернет-мереж для того, щоб не вчитися, і завантажують звідти готові реферати, інколи навіть не читаючи їх. Ми запропонували студентам зробити *аналіз наявних у мережі рефератів на конкретно визначену тему та оцінити їх*. Студентам потрібно було прочитати не менше трьох – чотирьох рефератів, виокремити їхні сильні та слабкі сторони, а також поставити оцінку кожному реферату, аргументуючи її.

У межах вивчення курсу «Інноваційні технології в соціальній допомозі» для студентів було організовано та проведено «Соціально-професійний квест». Основним завданням квесту стало визначення його соціально-рефлексійного спрямування: ознайомлення з містом, організаціями, швидке реагування на соціально адаптивні ситуації, швидке пристосування до нових умов та ін. Основними локаціями були соціальні агенції, в яких студенти проходили чи ще мали проходити практику, з якими тісно співпрацює кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Студенти, котрі навчаються за спеціальністю «Соціальна допомога» і вивчають курс «Інноваційні технології в соціальній допомозі», у Всесвітній День боротьби зі СНІДом провели соціально спрямований інформаційний захід, науково-практичний семінар «ВІЛ/СНІД: профілактика та перспективи подолання проблеми» із театралізованою виставою «Маленький принц» (присвяченій проблемі боротьби з ВІЛ/СНІДОМ). На семінарі обговорювались теоретичні основи вивчення проблеми ВІЛ/СНІДУ та технологічні аспекти його подолання, було переглянуто соціальну рекламу щодо цієї проблеми, відео з результатами соціального експерименту. Задля зміцнення знань зі студентами було проведено просвітницько-профілактичну настільну гру «Володар перснів». Студенти самі розробили сценарій театральної вистави на основі твору Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» саме на соціальну тематику та висвітлили глобальні проблеми людства: алкоголізм, наркоманію, проституцію. Показали як легко звичайній людині потрапити у пастку цих проблем і на який глобальний виклик це може перетворитися. Театралізована вистава мала соціально-рефлексійне спрямування, адже студентам пропонували інформація для роздумів, аналізу й самоаналізу, своїх дій, учинків, адаптації в соціумі.

Також доволі цікавими інноваційними формами (із залученням новітніх інтерактивних методів) у роботі зі студентами є різні форми роботи в умовах вуличного простору: ігротека для дітей, вуличний соціальний театр, консультація з надання соціальних послуг і соціальної допомоги. Колектив кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи разом зі студентами, котрі набували професією соціального педагога та соціального працівника, взяли участь у загальноуніверситетському профорієнтаційному заході.

Професійно-творчим завданням для студентів, які вивчали курс «Інноваційні технології в соціальній допомозі», було створення орієнтовної програми проведення фокус-груп із батьками підлітків, що навчалися в загальноосвітніх закладах (закладах середньої освіти), з питань поведінки підлітків в Інтернеті.

Мета проведення фокус-групи: визначити ставлення батьків до діяльності підлітків у Інтернеті та з'ясувати стан проведення батьками форм роботи, спрямованої на формування у підлітків безпечної поведінки в Мережі.

Завдання

1. Визначити ставлення батьків до діяльності підлітків в Інтернеті;
2. З'ясувати обізнаність батьків щодо досвіду діяльності їхніх дітей в Інтернеті;
3. Визначити роль батьків у формуванні у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті.

План

1. Знайомство з учасниками фокус-групи

Ведучий розповідає учасникам фокус-групи про мету зустрічі з ними; знайомиться з ними, просить їх назвати свої імена та визначити переваги діяльності в Інтернеті для встановлення доброзичливої позитивної робочої атмосфери у групі.

2. Основна частина

Ведучий задає відкриті запитання учасникам групи. Асистенти занотують відповіді учасників під час обговорення питань і дискусій.

Перелік запитань для обговорення у групі:

- Чи необхідна мережа Інтернет для розвитку сучасних підлітків?
- Яка користь від діяльності підлітків у Інтернеті?
- Чи користуються ваші діти Мережею? Якщо «так», то скільки часу вони витрачають на діяльність в Інтернеті та де вони витрачають найбільшу кількість часу на таку діяльність?
- З якою метою ваші діти користуються Інтернетом?
- Які три найулюбленіші сайти Вашої дитини ви можете назвати?
- Чи здійснюєте ви спільну діяльність з вашою дитиною в Інтернеті? Якщо «так», то яку? Як ставляться підлітки до спільної діяльності?
- Чи контролюєте ви діяльність підлітків у Мережі? Якщо «так», то у який спосіб?
- Чи обговорюєте ви з підлітком події, які трапляються з ним у віртуальному просторі? Яка його реакція?
- Чи встановлені у вас правила безпечної поведінки в Інтернеті?
- Чи бажаєте ви взяти участь у програмі підготовки до формування у підлітків безпечної поведінки?

3. Закриття дискусії, підбиття підсумків

Ведучий підбиває підсумки проведеної фокус-групи, повідомляє про свої враження та запитує учасників про їхнє враження від роботи з групою, відповідає на запитання, котрі виникли в учасників щодо безпечної поведінки в Інтернеті.

Аналіз результатів: після проведення фокус-групи отримана інформація аналізується та складається звіт про проведення дослідження).

Отже, за результатами здійсненого теоретичного аналізу упровадження в освітній (навчально-виховний) процес новітніх інформаційних технологій, котрі у поєднанні з реалізацією освітніх педагогічних технологій сприятимуть процесу формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, визначено такі шляхи його вдосконалення: через вивчення окремих дисциплін й упровадження в них інноваційних інформаційних технологій.

Інтерактивні методи навчання та їхня роль у формуванні соціальної рефлексії майбутніх учителів

У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти застосування інтерактивних методів:

- становлення методу проектів (Д. Дьюї [203], У. Килпатрик [255–257], Е. Паркхерст [813], С. Френе [746], В. Вахтеров [112], Н. Федоров [733], С. Шацький [768–770] та ін.);
- соціально-філософські проблеми освіти у контексті феномену проектної культури (О. Громико [170], І. Зимня [228–232], В. Розін [637], А. Розенберг [636], В. Слободчиков [673; 674], Г. Щедровицький [776] та ін.);
- освітньо-виховні системи та процеси (І. Бестужев-Лада [65], Б. Гершунський [149], Н. Кларін [260], Н. Кузьміна [347–350], В. Беспалько [64], Г. Селевко [653; 654] та ін.).

Наступною стратегічною метою є визначення педагогічного потенціалу інтерактивних методів навчання й умов їх застосування як засобу формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Інтерактивний (*inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. Іншими словами, інтерактивні методи навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної й комунікативної діяльності, під час якої студенти залучені до процесу пізнання, мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і над чим міркують.

В. Ковальчук у дисертаційній праці «Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті» встановлює, що формування та розвиток педагогічної майстерності різних категорій педагогів забезпечуються науково обґрунтованими методами [289].

О. Малихін наголошує, що комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, оскільки вони можуть реагувати на дії студента й викладача, вступати з ними в діалог, що й становить головну особливість методики комп'ютерного навчання. Комп'ютер виконує функції: викладача, джерела навчальної інформації, індивідуального інформаційного простору, тренажера, засобу діагностики та контролю, а також забезпечує наочність [446].

Використання комп'ютерів у навчальному (освітньому) процесі відбувається за багатьма напрямками:

- як засобу наочності, що дає змогу одночасно побачити, відчувати й забезпечити динаміку явища чи процесу;
- як засобу індивідуалізації навчання. За допомогою завдань та індивідуальної роботи студента з комп'ютером досягаються значні успіхи в засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює її. Учитель має змогу будь-коли проаналізувати його дії;
- як джерела інформації;
- як засобу оцінювання, обліку та реєстрації знань;
- як засобу творчої діяльності.

Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати з текстовим редактором, графічним редактором, музичним редактором, редактором карт тощо, використовуючи їх як:

- засіб заохочення до навчання в ігровій формі;
- засіб допомоги особам з дефектами фізичного та розумового розвитку;
- робочий інструмент, оскільки він відіграє роль: засобу підготовки текстів і їхнього збереження, текстового редактору, графічного редактору, обчислювальної машини, засобу моделювання тощо;
- об'єкт навчання під час програмування, створення програмних продуктів, застосування різних інформаційних середовищ [130, с. 308-313].

Основним завданням здійснюваного дидактичного дослідження є формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, зокрема у процесі вивчення студентами (майбутніми педагогами) гуманітарних дисциплін. Саме тому на прикладі вивчення такого предмета, як «Соціальні мережі», можна та показати вплив інтерактивних методів навчання на формування соціальної рефлексії. Отже, програма вивчення навчальної дисципліни «Соціальні мережі» укладена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого магістерського рівня вищої освіти.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теорія, методи, функціонування інформаційних систем соціальних мереж.

Міждисциплінарні зв'язки дисципліни з іншими предметами: «Теорія соціальної роботи», «Практичні методи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціалізація особистості», «Інноваційна діяльність у соціальній допомозі», «Технології прикладних соціально-педагогічних досліджень». Програма навчальної дисципліни складається з такого змістового модуля: *Теоретичні основи соціальних мереж у соціальній сфері.*

Метою викладання навчальної дисципліни «Соціальні мережі» є засвоєння студентами теоретичних і практичних знань із питань сучасних засобів електронних комунікацій, набуття необхідних для практичної роботи за фахом базовими знаннями в галузі соціальних мереж.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Соціальні мережі» є:

- розкриття видів та способів впливу соціальних мереж на поведінку особистості;
- окреслення різноманітності підходів до класифікацій інформаційної продукції в соціальних мережах;

- з'ясування різноманітних форм застосування інформаційної продукції соціальних мереж у галузі соціальної допомоги;
- характеристика особливостей використання соціальних мереж у соціальній допомозі.

Після вивчення дисципліни «**Соціальні мережі**» студент повинен *знати*:

- принципи роботи в мережі Інтернеті та інформаційні ресурси комп'ютерних мереж;
- освітні інформаційні технології соціальних мереж;
- галузі застосування освітніх інформаційних технологій у соціальних мережах;
- програмні засоби навчального призначення соціальних мереж;
- цілі й завдання, напрями впровадження та характеристики освітніх інформаційних технологій;
- засоби комп'ютерної телекомунікації (передачі повідомлень, програм і даних за допомогою комп'ютерних мереж);
- сучасні сервісні програми, котрі пропонує світова мережа Інтернет, уміти їх використовувати у своїй роботі.

Студенти мають *вміти*:

- звернутися до різних сервісних служб і клієнтських програми, котрі пропонує мережа Інтернет;
- обробляти растрові та векторні зображення, аудіо та відео для створення контенту в Інтернеті;
- застосовувати телекомунікаційні засоби для передачі програм і даних по комп'ютерних мережах (навички роботи в Інтернеті).

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни складається зі змістового модуля **Особливості мережі Інтернет**:

Тема 1. Історія розвитку та становлення соціальних мереж.

Тема 2. Інтернет як соціально-історичний феномен.

Тема 3. Теоретико-методичні основи формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті.

Тема 4. Особливості соціально-педагогічних умов формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті.

Тема 5. Особливості розвитку соціальних мереж в інформаційній системі постіндустріального суспільства.

Тема 6. Соціальні мережі в розбудові комунікативного простору сучасного суспільства.

Тема 7. Мережеві технології у сфері науки і освіти як інноваційний чинник формування громадянського суспільства.

Процес формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя певною мірою передбачає спілкування, взаємовідносини студентів з Інтернетом, спілкування в соціальних мережах.

Отже, спираючись на наш головний дидактичний задум щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, на прикладі навчальної дисципліни «Соціальні мережі» розгорнуто опишемо низку методик, а також інтерак-

тивних методів навчання, застосовуючи котрі в комплексі забезпечуватимуть ефективність і результативність процесу формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Важливим практичним завданням для студентів було розроблення **комплексної програми формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті**. Мета програми полягає в тому, щоб за допомогою соціальної рефлексії сприяти формуванню у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті. *Цільовою аудиторією є підлітки 13–15 років, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах. Кількість учасників – орієнтовно 15–20 осіб.*

На наше переконання, доцільним є введення до навчального процесу спеціального тренінгу, спрямованого на розвиток рефлексії, який можна реалізувати під час проведення практичних занять і самостійної роботи студентів із застосуванням спеціальних прийомів розвитку різних аспектів професійної рефлексії.

Тренінг дає змогу особистості за допомогою рефлексії побачити в собі, розкрити, розвинути, перевести в конкретні вчинки та дії професійний потенціал. Знання щодо способів і прийомів рефлексії, самопізнання, саморозвитку молоді особистість набуває від психолога (викладача), котрий пропонує їй моделі рефлексійної діяльності через конкретні методичні прийоми, що мають рефлексійний характер.

На основі наукового доробку та запропонованого діагностичного інструментарію в дисертаційній роботі М. Снітко нами обрано такі рефлексійні техніки та прийоми, які ми пропонуємо та започатковуємо на практичних заняттях із курсу «Соціальні мережі» [677].

Вправа мозковий штурм «Інтернет-мережа – це ...»

Мета: Визначити рівень поінформованості учасників про поняття «Інтернет-мережа»

Час: 10 хв.

Ресурсне забезпечення: фліпчартовий папір, маркери.

Хід проведення: Ведучий звертається до учасників із проханням протягом 1 хв записати в зошиті якомога більше асоціацій до поняття «Інтернет-мережа».

По завершенні учасники зачитують запропоновані ними асоціації.

У ході висловлювань учасників ведучий записує всі твердження на фліпчартовому папері. Після того як усі думки записано, ведучий зачитує весь список варіантів і, базуючись на них, повідомляє, що: «мережа Інтернет – це глобальна множина незалежних комп'ютерних мереж, що використовується вдома, у школі, в інтернет-клубах для обміну та пошуку інформації, спілкування, проведення власного дозвілля, що має як позитивний розвивальний, так і негативний вплив на користувача.

До уваги ведучого! Асоціації до поняття «Інтернет-мережа» можуть бути такими:

- спілкування;
- пошук інформації;
- онлайн-ігри;

- проведення дозвілля;
- перегляд відеороликів та фото;
- цікава, корисна, небезпечна, ризикована, швидка, захоплива тощо.

Види діяльності підлітків в Інтернеті

Мета:

- поповнити знання учасників про різновиди діяльності в Інтернеті;
- сприяти розвитку умінь та навичок визначати особливості, переваги та недоліки такої діяльності.

Ризики в інтернет-діяльності.

Мета:

- розширити знання учасників про ризики в інтернет-діяльності;
- створити емоційну ситуацію, яка вплине на появу бажання в учасників тренінгового заняття замислитись над негативними наслідками ризикованої поведінки підлітків в Інтернеті та добирати безпечні види діяльності в Мережі.

Вправа «Комплімент»

Мета:

- сприяти активізації учасників, створити комфортну атмосферу для подальшої роботи в групі.

Час: 5 хв.

Хід проведення: учасники стають у коло. Ведучий повідомляє завдання: «Учасник, який має в руках м'ячик, кидає його іншому учаснику та говорить йому комплімент. М'яч можна кидати тільки тим учасникам, які ще не почули комплімент на свою адресу».

До уваги ведучого: ведучому варто стежити, щоб кожен учасник почув комплімент.

Інформаційне повідомлення «Структура та мета тренінгового заняття»

Мета: систематизувати уявлення учасників про структуру тренінгового заняття та питання, котрі будуть розглядатися на занятті.

Час: 5 хв.

Ресурсне забезпечення: програма тренінгового заняття, роздаткові матеріали (регламент роботи), фліпчарт, фліпчартовий папір, маркери.

Хід проведення: учасники сидять у колі. Ведучий презентує учасникам структуру та мету тренінгової програми, оголошує регламент роботи цього модуля, нагадує про правила роботи під час тренінгового заняття, прийняті минулого разу.

Міфи і факти про діяльність в Інтернеті

Мета: сприяти розвитку власного погляду в учасників щодо міфів та фактів про діяльність підлітків в Інтернеті.

Час: 5 хв.

Ресурсне забезпечення: картки з твердженнями.

Хід проведення: ведучий зачитує наведені далі твердження. Учасники, прослухавши твердження, визначають його правдивість та обґрунтовують свою думку.

Картки з твердженнями об'єднують у дві групи «Міф» і «Факт»:

- розміщуючи інформацію в Інтернеті, я можу бути впевненим, що нею ніхто не скористається;
- в Інтернеті можна розміщувати будь-яку інформацію про будь-кого, оскільки не можливо знайти, хто її розмістив;
- я можу легко видалити будь-яку розміщену мною інформацію в Інтернеті;
- в Інтернеті можна знайти найкращих друзів;
- інформацію, отриману з Інтернету, потрібно перевіряти;
- обмеження доступу до сторінки в соціальних мережах гарантує, що нею не скористаються невідомі користувачі Інтернету;
- заплативши за товар, куплений в Інтернеті, можна його не отримати;
- не варто довіряти віртуальним співрозмовникам;
- на спеціалізованих форумах можна одержати професійну пораду, консультацію;
- розміщені в соціальних мережах фото можуть використовуватися для фотомонтажу сторонніми особами.

Вправа «Фото»

Мета: показати учасникам загрозу зміни друкованої, фото- та відеоінформації в Інтернеті.

Час: 10 хв.

Ресурсне забезпечення: сторінки з журналів, на яких містяться фото моделей, або роздруковані фото за кількістю учасників, маркери, кольорові фломастери та олівці.

Хід проведення: усі учасники сидять у колі. Кожен учасник отримує фотографію моделі, маркери, олівці та фломастери. Протягом 5 хв учасники мають розмалювати фото так, як вони хочуть (можна домальовувати вуса, роги, вуха тварин; зі струнких красивих моделей можна зробити гладких та негарних і, навпаки, з гладких моделей – струнких; можна змінити зачіску, контур обличчя, колір та стиль одягу, стать тощо). Після завершення роботи учасники презентують розмальовані фотокартки.

Питання для обговорення:

Чи легко вам було змінювати зовнішність моделі? Чому?

Чи можна змінювати зовнішність людини за допомогою комп'ютера та Інтернету? Чим це загрожує?

До уваги ведучого: Використовуючи різноманітне програмне забезпечення, будь-який користувач Інтернету може змінювати та спотворювати друковану, аудіо-, відео- та фотоінформацію у своїх цілях. Тому, розміщуючи в Інтернеті інформацію про себе чи своїх друзів та родичів, варто пам'ятати про доступність та відкритість даних для всіх користувачів Мережі.

Групова робота «Ризики в Інтернеті»

Мета: систематизувати знання учасників про ризики в інтернет-діяльності.

Час: 15 хв.

Ресурсне забезпечення: фліпчартовий папір, маркери.

Хід проведення: Ведучий пропонує учасникам об'єднатися у три підгрупи (за принципом кольорових карток) і визначити переваги, недоліки та можливі ризики в інтернет-діяльності:

1-ша – пошук інформації, проведення дозвілля;

2-га – ігри в Інтернеті, перегляд відео та малюнків;

3-тя – купівля товарів, спілкування в Інтернеті.

Після завершення роботи у підгрупах учасники презентують власні напрацювання та доповнюють один одного (за потреби доповнення робить ведучий).

До уваги ведучого: якщо під час обговорення особливостей, переваг та недоліків діяльності в Інтернеті не було обговорено певні види діяльності (протиправна діяльність; діяльність, спрямована на задоволення сексуальних потягів і бажань), то під час виконання цієї вправи необхідно обговорити ризики, пов'язані з цими видами діяльності в Інтернеті.

Вправа «Таємниця»

Мета: сприяти розвитку власного погляду на ризик використання особистої інформації в Інтернеті.

Час: 15 хв.

Ресурсне забезпечення: папір формату А6, конверти та кулькові ручки за кількістю учасників.

Хід проведення: всі учасники сидять колом. Кожен учасник отримує аркуш паперу та кулькову ручку.

Ведучий нагадує про те, що кожен учасник має певні таємниці й не хоче, щоб вони стали відомі іншим.

Наприклад: без дозволу брали чужі речі, пліткували про кращого друга або керівництво тощо. Це може статися з кожним: з кимось частіше, з кимось – дуже рідко, але це трапляється.

Ведучий просить учасників описати протягом 5 хв на папері одну таку таємницю, а також наголошує на тому, щоб учасники поставилися до виконання цього завдання якомога серйозніше. Після того як учасники напишуть, ведучий просить дуже щільно скласти цей папірець, перегнувши його декілька разів, щоб не було помітно, що саме написано, покласти його в конверт і підписати або зробити певну позначку та покласти його під стілець.

Після цього всім учасникам пропонується пересісти на два стільці вправо, потім на п'ять стільців вліво та ще на три стільці вліво.

Після цього відбувається обговорення ситуації.

Чи можете ви визначити, під яким стільцем розміщена ваша таємниця (здебільшого учасники говорять «Так», бо будуть ретельно стежити за своїм папірцем)?

Що ви зараз відчуваєте?

Після завершення обговорення ведучий просить взяти чужий папірець під стільцем, на якому він сидить, і наголошує на тому, що розгортати папірець не можна. Учасники лише беруть у руки папірець із чужими таємницями.

Питання для обговорення

Що ви відчуваєте тепер?

Чи хотіли б ви, аби зараз хтось прочитав зміст того, що написано на папері, який він тримає у руках?

До уваги вєдучого: вєдучий наголошує на тому, що доволі часто ми розміщуємо в Інтернеті інформацію, яка може нас компрометувати або навіть ідентифікувати: повне ім'я, домашню адресу, телефон, фінансові статки, місце роботи батьків та ін. Цього не варто робити, інакше ми будемо почувати себе так, як і під час виконання цієї вправи.

Підбиття підсумків заняття

Мета: отримати зворотній зв'язок від учасників заняття.

Час: 5 хв.

Хід проведення: учасники сидять колом і по черзі повідомляють про свій емоційний стан, чи справдилися їхні очікування, що корисне, а що зайве, на їхній погляд, було на тренінговому занятті.

Проведення комплексної програми з формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті може стати основою для реалізації низки інтерактивних методів навчання (соціально значуща дискусія, соціальні дебати, бесіди на соціально значущу тематику, рольові й ділові ігри, метод проектів, метод «Суперництва чи співпраця» – «Ікси та ігреки», метод анкета «5 з 25»), котрі сприятимуть формуванню соціальної рефлексії майбутнього вчителя за умови їх застосування під час засвоєння соціально значущих знань і розв'язування соціально забарвлених ситуацій, які можуть часто виникати в реалізації подальшої педагогічної діяльності студентів – майбутніх учителів сьогодні як гарантів соціального становлення й соціального захисту учнів.

Отже, підсумовуючи основні положення й актуальні підходи до застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, ми вбачаємо в реалізації комплексної програми з формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернеті, яка може стати основою для реалізації низки інтерактивних методів навчання.

4.4. ІТ-соціодидактичне середовище у педагогічному університеті

Проблема створення ІТ-соціодидактичного середовища у педагогічному університеті є актуальною, оскільки упровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій, які у поєднанні з реалізацією освітніх технологій, сприятимуть процесу формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, а саме:

- через вивчення окремих навчальних дисциплін і застосування під час їх вивчення інноваційних інформаційних технологій;
- узагальнення вимог щодо реалізації дидактичного потенціалу цілеспрямованого впливу на формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у педагогічному ЗВО дисциплін гуманітарного циклу;
- розкриття певних аспектів (контекстів) соціалізації особистості в цілому з проєкцією на формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя за умови активного упровадження в освітній процес інформаційних технологій.

Ключовим завданням професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті є формування їхньої професійної компетентності, одним із показників якої є рівень функціонального вияву їхніх професійно-педагогічних умінь. Формування професійних умінь майбутніх учителів (освітній ступінь – бакалавр) є комплексним процесом, що здійснюється протягом усього курсу навчання у педагогічному університеті та містить соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову та практичну підготовку. Соціально-гуманітарна підготовка передбачає поглиблення та професіоналізацію знань з українознавчого, історичного, філософського, правознавчого, культурологічного й інших напрямів. Зміст психолого-педагогічної підготовки визначається такими навчальними дисциплінами, як педагогіка (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки тощо) і психологія (загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія та ін.). Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань із фундаментальних навчальних дисциплін спеціальності та спеціалізації, дисциплін фахового спрямування та методик викладання шкільних предметів, а також оволодіння практичними вміннями й навичками, необхідними для виконання професійної педагогічної діяльності. Практична підготовка здійснюється через навчальні та фахові (педагогічні) практики [318].

Проблему застосування педагогічних технологій розробляли та продовжували розробляти в різні часи Н. Арістова [18–34], В. Беспалько [64], О. Біда [74], І. Богданова [77], Л. Годкевич [155], Г. Коберник [264], Л. Коваль [267], В. Ковальчук [268–297], М. Кларін [260], І. Лернер [373], О. Малихін [400–447], О. Пехота [560; 561], О. Пометун [572–575], О. Топузов [703–720], Д. Чернилевський [764] та ін.

Останнім часом з'явилася чимало досліджень, пов'язаних із розробленням низки інтегрованих спецкурсів.

Найбільш масштабним за територією поширення можна вважати курс за програмою «Intel® Навчання для майбутнього», який розроблено Деббі Кендай, Дженніфер Доерті та Джуді Йост з Інституту комп'ютерних технологій США, котрий адаптовано до українського видання Н. Морзе та Н. Дементієвкою [803].

Серед українських розробок за цим напрямом маємо спецкурс Р. Гурина «Нові інформаційні технології» для майбутніх учителів гуманітарного профілю [174]. Цікавим також є спецкурс Л. Морської «Інформаційні технології в навчанні іноземних мов» [478]. На неабияку увагу заслуговує спецкурс О. Снігур «Засоби інформаційних технологій у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи» [676] та ін.

Здійснюємо виважену спробу вивчення проблеми створення ІТ-соціо-дидактичного середовища у педагогічному університеті для забезпечення цілеспрямованого впливу на процес формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у педагогічному ЗВО через вивчення окремих дисциплін, котрі, на наш погляд, мають максимальний змістовий потенціал щодо соціалізації особистості в цілому та формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя зокрема, а також упровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій.

У своїх наукових публікаціях ми визначили, що одним із найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування власного професійного просування, кар'єри, а допомогти в цьому може формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. За умов зародження докорінно оновленої системи вищої освіти, викладачеві потрібно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, адже бути педагогічно грамотним фахівцем не можливо без оволодіння освітніми інтерактивними методами та технологіями [812].

Нами доведено, що на сьогодні актуально й доцільно застосовувати інтерактивні методи навчання, котрі розуміємо як взаємодію або стан бесіди, діалогу з будь-ким. Іншими словами, інтерактивні методи навчання – спеціальна форма організації пізнавальної й комунікативної діяльності, за виконання якої студенти виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і над чим міркують [812].

Досліджуючи проблему застосування ІТ-технологій, звертаємося до науково-педагогічних джерел і з'ясуємо, як розвивалися ідеї інтерактивного спілкування й навчання у працях зарубіжних учених. Звертаючись до наукових досліджень зарубіжних науковців, слід зазначити, що важливого значення стосовно розвитку системи професійно-педагогічної освіти у Великій Британії має розроблення нових форм і методів навчання, котрі дають змогу формувати в майбутніх учителів здатність до незалежного й критичного мислення, практичного застосування набутих знань і досвіду навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання, творчого пошуку. Із цим напрямом пов'язується новий підхід до навчання як:

- організації навчально-пошукової, дослідної діяльності;
- навчально-ігрової, моделювальної діяльності;
- активного обміну думками, творчої дискусії. Поділяємо думку британських дослідників інновацій Д. Ламберта та М. Тоттерделла у педагогічній освіті, С. Скона (S. Schon) про те, що «розмірковування в дії», або «знання взаємодії», «професійний артистизм» сприяє формуванню «педагогічної рефлексії» (*reflective practice*) майбутніх учителів [805].

У своїх наукових дослідженнях ми зазначали, що системотвірним елементом процесу формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін був навчальний курс «Інноваційні технології в соціальній допомозі», який вивчають студенти спеціальності «Соціальна допомога» і в межах якого здійснено спробу запровадити у процес навчання інтерактивні методи, а саме:

1) з огляду на те, що інноваційні інформаційні технології безпосередньо впливають на всі сфери життєдіяльності сучасного людства, одним із головних напрямів модернізації системи вищої професійної освіти є її глобальна інформатизація та створення ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх фахівців; для практичних завдань обрано програму Microsoft Power Point задля створення відеопрезентацій за обраною тематикою; для написання реферату-огляду студентам запропоновано здійснити аналіз наявних у мережі рефератів за обраною темою, оцінити їх;

2) проведено «Соціально-професійний квест»;
 3) проведено науково-практичний семінар;
 4) показано театралізовану виставу;
 5) навчилися представляти різні форми соціальної роботи в умовах вуличного простору: ігрова для дітей, вуличний соціальний театр, консультація з надання соціальних послуг та соціальної допомоги, волонтерство;

6) створено орієнтовну програму проведення фокус-груп із батьками підлітків, які навчаються в загальноосвітніх закладах освіти, з питань поведінки підлітків у Інтернеті [523].

Вважаємо, що на сьогодні максимально доцільно застосовувати такі інтерактивні методи навчання: створення веб-квестів (*WebQuest*) для роботи з темою (у такому випадку студенти виступають авторами, а не користувачами. За цими веб-квестами:

- можна давати лабораторні роботи для інших груп);
- розробляти нові лабораторні роботи (програма Hot Potatoes);
- створювати веб-сторінки з відповідями на запитання, котрі часто виникають, підказками й необхідними допоміжними матеріалами (англійський термін FAQ – Frequently Asked Questions);
- формувати банк даних педагогічних і методичних знахідок студентів, банк ігор і вправ;
- створювати веб-сторінок для тих, хто навчається;
- організовувати роботу за проектами, запропонованими викладачем;
- розробляти та реалізовувати власні проекти під час навчання в педагогічному ЗВО та з дітьми на практиці. Запропоновано певні ідеї щодо застосування цих методів у контексті формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Наприклад для студентів 1-го курсу спеціальності «Соціальне забезпечення» під час вивчення курсу «Вступ до спеціальності» було запропоновано роботу з веб-квестом, який підготовлено викладачем. Студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Для того щоб така робота студентів була максимально ефективною, веб-квест має містити такі частини:

- 1) вступ, у якому описуються строки проведення і пропонується висхідна ситуація;
- 2) цікаве завдання;
- 3) набір посилань на ресурси Мережі, що є необхідними для виконання завдання;
- 4) опис процесу виконання роботи з поділом на етапи із зазначенням конкретних строків;
- 5) певні пояснення щодо опрацювання отриманої інформації: питання, котрі спрямовують;
- 6) підсумок, який нагадує студентам, чого вони навчилися, виконуючи поставлене завдання;
- 7) шляхи для подальшої самостійної роботи за темою та опис того, яким чином можна перенести набутий досвід в іншу сферу [812].

Слід укотре наголосити, що О. Малихін наголошує, що комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, оскільки можуть реагувати на дії студента й викладача, вступати з ними в діалог, що й виявляється головною особливістю методики комп'ютерного навчання. Комп'ютер виконує функції: викладача, джерела навчальної інформації, індивідуального інформаційного простору, тренажера, засобу діагностики та контролю, а також забезпечує начісність [446].

Бурхливий розвиток і впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес накладають відбиток на розвиток особистості сучасного студента та викладача. Заняття з використанням ІТ-технологій дають змогу зробити їх більш цікавими, продуманими, мобільними, вони вже стали звичними для студентів, а для викладача перетворилися на норму роботи. Очевидно, що ІТ-технології – потужний педагогічний інструмент у руках викладача, їм треба володіти та широко застосовувати у своїй діяльності.

Блог – сервіс Інтернету, що дає змогу будь-якому користувачеві вести записи будь-яких текстів. Блогер (у нашому випадку – викладач) може керувати доступом до своїх записів: робити їх відкритими для всіх бажаючих студентів або зовсім приватними. Для блогів характерною ознакою є можливість публікації відгуків. Ведення блогу припускає наявність програмного забезпечення, що надає можливість звичайному користувачеві додавати й змінювати записи та публікувати їх в Інтернеті. Блоги сприяють розвитку комунікації, згуртуванню й утриманню соціальних зв'язків, саморозвитку, рефлексії, а також виконують психотерапевтичну функцію. У навчальному процесі ми їх застосовували як блог професійної спільноти, джерело навчальної інформації, попередньо опублікованої викладачем (блог – конспект), для організації самостійного навчання студентів, підтримки різноманітних проектів, тощо. Приклади мережевих блогів: <https://www.livejournal.com/>; https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user.

ВікіВікі (WikiWiki) – соціальний сервіс, котрий дає змогу будь-якому користувачеві редагувати текст сайту (писати, вносити зміни, видаляти, створювати посилання на нові статті). Різні варіанти програмного забезпечення Вікі дають змогу завантажувати на сайти зображення, файли, котрі містять текстову інформацію, відеофрагменти, звукові файли та ін. Приклади ВікіВікі: <http://wiki.iteach.ru> – ІнтеВікі; <http://eduwiki.urau.net.ua> – ВікіОсвіта; <http://wikipedia.org> – Вікіпедія; <http://wikiznanie.ru> – Вікізнання; <http://wiki.km-school.ru> – КМ-Вікі.

Соціальні сервіси, що покликані організовувати спільну роботу з різними типами документів – інтегровані сервіси Інтернету, орієнтовані на організацію спільної роботи з текстовими, табличними документами, планувальниками, іншими корпоративними завданнями [27]. Приклади соціальних сервісів для спільної роботи з документами: <http://docs.google.com/> – Googledocs; <http://scribd.com> – Скрибд; <http://slideshare.net> – СлайдШара; <http://www.spresent.com> – Спрезент.

Соціальні пошукові системи – це системи, котрі дають змогу користувачам самим визначати, у якому напрямі вести пошук, які сайти переглядати насамперед, на які слова звертати першочергову увагу та яким

чином представляти знайдені результати. Пошук можна адаптувати до певної тематики й певної спільноти. Приклади соціальних пошукових систем: <http://www.eurekster.com/> – Свікі; <http://www.google.com/coop/cse/> – Система користувачького пошуку; <http://www.flexum.ru/> – Народний пошук.

Сьогодні студенти надають перевагу не читанню книг, а вважають за краще мати справу з невеликими об'єктами в електронному форматі: читають блоги, дивляться відеозаписи на YouTube, розміщують фотографії на Flickr, обмінюються думками на форумах, створюють власні соціальні мережі типу MySpace або групи Google. Ці реалії викладач зобов'язаний урахувати, плануючи педагогічну діяльність. Група Google є одним із таких соціальних сервісів, який допомагає у створенні середовища для організації навчальної діяльності. Створення групи в Google надає такі можливості:

- пошук корисної інформації;
- створення власних груп;
- приєднання до груп;
- обговорення різних тем;
- ведення обговорення в режимі он-лайн або електронною поштою;
- створення власної веб-сторінки безпосередньо в групі;
- побудова бази знань;
- створення унікального оформлення;
- спільне застосування файлів та інформації, що надходить від учасників групи;
- ближче знайомство з учасниками групи та ін.

Використання Google-груп надає можливості для вдосконалення навчально-педагогічної діяльності викладача:

- оперативне викладення в групі електронних підручників, конспектів, завдань до практичних занять;
- консультування;
- організація обговорень за певною тематикою;
- координація навчальної діяльності;
- викладення в групі результатів навчальної діяльності студентів (творчих завдань, рефератів, результатів науково-дослідних робіт тощо) та організація їх обговорення. Створити групу просто. Необхідно зайти в Google, зареєструватися на gmail. Після реєстрації в головному меню Google знайти «Групи» та дотримуватися інструкції.

Є низка підходів до визначення поняття «інформаційне середовище»:

- сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки та передавання інформації, а також політичні, економічні й культурні умови реалізації процесів інформатизації;
- світ інформації навколо людини та світ її інформаційної діяльності;
- сфера діяльності суб'єктів, пов'язана зі створенням, перетворенням, споживанням інформації [35].

Сучасна людина занурена в інформаційне середовище, адже живе у світі Інтернету, телебачення, книг, журналів, комп'ютерних ігор.

Таким чином, інформація відіграє дедалі більшу роль у життєвому циклі людини, пронизує всю її діяльність і формує інформаційний спосіб життя.

Створення ІТ-соціодидактичного середовища педагогічного університету відображає змістову складову становлення й розвитку проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя, адже вона є компонентом нижчого ієрархічного порядку в інтегральній єдності з рефлексійною компетентністю відносно соціально-рефлексійної компетентності як ознаки вияву соціальної рефлексії майбутнього вчителя. ІТ-соціодидактичне середовище сприятиме цілеспрямованому формуванню соціальної рефлексії.

Створення та застосування ІТ-соціодидактичного середовища у педагогічній діяльності викладача відіграє провідну роль у формуванні соціальної рефлексії в студентів. Нами здійснено спробу показати авторське бачення ІТ-соціодидактичного середовища на базі вивчення гуманітарних дисциплін студентами, які здобувають спеціальність «Соціальне забезпечення» саме на прикладі вивчення таких предметів, як «Соціальні мережі» та «Інноваційні технології в соціальній допомозі». На нашу думку, складовими ІТ-соціодидактичного середовища можуть бути блоги:

- 1) теоретико-методологічний блог (блог методичної допомоги викладачеві): методичні матеріали для викладача;
- 2) дидактико-методичний блог (соціодидактичний кейс для студентів);
- 3) блог в Інтернеті «Соціальна рефлексія майбутнього вчителя».

4.5. Групова робота студентів педагогічного університету як засіб формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя

Групова форма організації навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Групове навчання відкриває для студентів можливість співпраці з однокурсниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню студентами високих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами й методами навчання, може застосовуватися на різних його етапах. Стосунки між викладачем і студентами набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу груп, лише якщо в студентів виникають запитання й вони самі звертаються за допомогою до нього. Це їхня спільна діяльність, яка, на відміну від фронтальної й індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці.

Склалося чимало виправданих і традиційних форм організації самостійної роботи студентів у ЗВО, проте визначальний вплив на рівень і якість самостійної роботи, безумовно, справляє навчальна лекція. Прочитана на високому ідейно-теоретичному рівні, у тісному зв'язку з життям, профілем ЗВО, вона активізує самостійне мислення студентів.

На загальному тлі функціонування системи форм навчального процесу варто виокремити навчальну консультацію, проведенню якої дотепер надавалася майже пасивна роль. В умовах перебудови навчального процесу місце й роль консультації

істотно змінюються, вона набуває іншої форми. З позицій практики проблема консультацій потребує глибокого осмислення, оскільки в методичному плані ця форма організації самостійної роботи студентів представлена й розроблена слабо.

Консультація – слово латинського походження. У перекладі воно означає «допомогу порадою» (порада фахівця з якого-небудь питання, порада знаючої людини). Поняття та зміст консультації місткіше, оскільки, крім того, що це форма роботи зі студентами, вона є дієвою формою їхнього морального виховання. Консультації активно сприяють виробленню таких важливих якостей, як дисциплінованість, працьовитість, цілеспрямованість, прагнення до пошуку істини, таких необхідних для сучасного фахівця високої кваліфікації.

Попри своє загальне значення, за змістом консультації специфічні для різних форм навчання – денного й заочного. Різноманітні й методи консультування:

- питально-відповідальний;
- розгорнута бесіда;
- розгорнута бесіда на основі конспектів першоджерел;
- віріконання завдань і розбір конкретних проблемних ситуацій;
- просте спілкування, що дає змогу відпрацювати навички публічного виступу тощо. Для досягнення більшої ефективності та результативності консультацій необхідно дібрати відповідні форми їх проведення:
- групові;
- індивідуальні;
- із застосуванням технічних засобів та інші.

Стосовно проблем педагогічного супроводу й особистісної педагогічної підтримки студентів (Є. Бондаревська [95; 96], С. Поляков [571] та ін.) консультування розглядається як форма надання допомоги людині в ситуації виникнення утруднення задля розв'язування власних проблем, подолання труднощів і передбачає активну роботу, спрямовану на самопізнання, самоусвідомлення.

Ефективність консультацій, ступінь їхнього впливу на формування в студентів соціальної рефлексії залежить від дотримання двох найважливіших методичних правил:

- по-перше, систематичність їхнього проведення протягом усього навчального року;
- по-друге, активізація самостійного мислення того, хто консультується.

Важливим принципом організації грамотної самостійної роботи студентів має бути відсутність обов'язкового, примусового підходу до консультування. Виклик на консультацію жодною мірою не повинен бути формою покарання за «невивчений» матеріал; прихід на консультацію має стати потребою в спілкуванні студента з викладачем.

Консультація має не тільки навчальне, а й велике виховне значення. Вона дає змогу прищеплювати студентам почуття постійної відповідальності за якість підготовки, активізує їхню участь у семінарських заняттях, самодисциплінує. Правильне її проведення пробуджує в студента інтерес до предмета. Однак індивідуальні консультації можуть мати негативні аспекти: окремі студенти звикають працювати лише на консультаціях, перестають готуватися до семінарів. Іноді студент намагається використати консультацію для того, щоб

одержати відповідь на запитання, для вивчення якого сам не доклав необхідних зусиль. Справжня допомога студентові полягає в тому, аби повідомити певні способи та прийоми вивчення того або іншого питання, звернути увагу на головну ідейну лінію, принципи побудови аргументів, висновків, узагальнень, систему застосовуваних доказів. Корисно разом із тим порекомендувати навчально-методичну й довідкову літературу, роз'яснити певні терміни, поняття.

Існує важлива вимога, котру висувають до вдосконалення методів розкриття змісту того або іншого явища, процесу, а саме: розвиток думки студента та пізнання процесів через виявлення й усунення суперечностей, недоліків, недоробок. Цей найважливіший принцип має стати головним на консультаціях.

Також слід зазначити, що соціальна рефлексія майбутнього вчителя формується у процесі професійної підготовки й реалізується через застосування відповідних форм організації навчання, з-поміж яких ми виокремили групову роботу та форми організації навчальної діяльності у процесі вивчення системи педагогічних дисциплін, котрі мають особливо високий потенціал щодо розвитку соціальної рефлексії студента.

Отже, на підставі узагальнення дидактичного потенціалу навчальної дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога» стосовно формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя можна зробити висновки, що важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформована соціально зріла особистість, здатна виконувати свої функціональні обов'язки. У процесі розвитку соціальної рефлексії студента ми позначаємо можливості навчальних гуманітарних дисциплін та організаційних форм навчання, котрі в сукупності, найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя та безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, формуючи соціальну рефлексію студента педагогічного закладу вищої освіти.

Оскільки під час вивчення студентами (майбутніми педагогами) гуманітарних дисциплін маємо на меті цілеспрямований вплив на формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, на прикладі вивчення такого предмета, як «Інноваційні технології в соціальній допомозі» спробували показати вплив інформаційних технологій у процесі навчання на формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Завдяки мозковому штурму студенти мали змогу отримати практичний досвід застосування мовних засобів для досягнення певної практичної мети. Крім того, мозковий штурм сприяє розвитку критичного мислення, формує соціальну мобільність, розвиває комунікативну, інформаційну та технологічну компетентності, креативність, уміння й навички співробітництва.

Саме у процесі обговорення студенти вчилися висловлювати власну позицію, аргументувати й обстоювати її, поважати думки інших, уникати конфліктних ситуацій тощо. У них формувалися вміння генерувати нові ідеї, уважно слухати, самостійно опрацьовувати інформацію, ставити доречні питання, робити критичні висновки.

Для проведення мозкового штурму студентів було поділено на дві групи: генератори та аналітики ідей. Формувалися робочі групи відповідно до особи-

стих побажань студентів, але були приблизно однаковими за кількістю учасників. Генератори ідей – це творчі люди, студенти, які вміють і люблять фантазувати, висувати нестандартні ідеї, думки. Друга група – аналітики, отримували від першої групи списки варіантів і, не додаючи нічого нового, розглядали кожну ідею, обираючи найкращу. Викладачу потрібно визначити час роботи для експертів – приблизно 15–20 хв. На завершальному етапі експерти повідомляли про результати мозкового штурму. Вони називали загальну кількість запропонованих ідей, ознайомлювалися з найкращими. Автори відібраних ідей обґрунтовували й захищали їх. За результатами обговорення було прийнято колективні рішення. Для полегшення роботи груп використовувалися дошки, аркуші, планшети, фломастери, різнокольорові стікери та ін.

Мозковий штурм – один із найпопулярніших методів стимулювання творчої активності. Він широко застосовується у багатьох організаціях для пошуку неординарних рішень і формує здатність концентрувати увагу й розумові зусилля для розв'язання поставлених завдань.

Отже, у контексті формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя маємо позначити потенційні можливості навчальних дисциплін і механізми звернення до форм організації навчання у формуванні складових, котрі в його структурі найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя, які безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, формуючи соціальну рефлексію студента як вияв соціально-рефлексійної компетентності. Саме звернення до методу мозкового штурму в навчальному (освітньому) процесі дає змогу розв'язувати такі завдання:

- стимулювати творчу активність студентів;
- поєднувати набуті теоретичні знання з практичними;
- активізувати навчально-пізнавальну діяльність;
- навчати працювати в команді; поважати кожну висловлену думку.

Цей метод допоможе студентам проводити обговорення як у реальних ситуаціях, так і під час інтернет-спілкування (обмінюватися думками в дискусійних групах на форумах, у блогах, брати участь в інтернет-конференціях, вебінарах тощо).

Діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Виходимо з позиції, що формування здатності до ефективної соціально-рефлексійної діяльності майбутнього педагога є процесом комплексним, поліфункціональним і реалізується через:

- формування цілісного освітнього простору ЗВО, що проектував би позицію студента не лише як активного суб'єкта освітнього процесу, формування особистісно орієнтованої траєкторії розвитку, а й суб'єкта соціокультурного простору з визначеною громадянською позицією, тенденцією до підвищення конструктивної соціальної активності;
- формування системи навчальних дисциплін, принципи модулювання змісту освіти, котрі забезпечують спрямованість на ключові компетентності випускника ЗВО, серед яких визначено блок соціальних, адаптивних компетентностей. Усі дисципліни мають потенціал щодо формуван-

ня соціально-рефлексійної, а також адаптивної компетентностей студента, оскільки рефлексійні й адаптаційні процеси мають спільні механізми та умови реалізації. Отже, формування здатності до соціальної рефлексії, адаптивності студента під час навчання педагогічних дисциплін має розглядатися в контексті цілісного, системного, перманентного процесу набуття професійної компетентності в комплексі її складових;

- формування систем психолого-педагогічної та методичної складових підготовки майбутнього вчителя з урахуванням їхнього потенціалу, необхідного для формування адаптивності студента, його соціально-рефлексійної компетентності як ознаки вияву належного рівня сформованості соціальної рефлексії майбутнього вчителя;
- окремого навчального заняття, незалежно від його змісту, форми та методів проведення.

У межах професійної підготовки вчителя в умовах адаптивного навчання студентів розглянемо змістове наповнення виокремлених варіантів і взаємовпливів суб'єктів діяльності й середовища, а також роль соціальної рефлексії в забезпеченні їхньої ефективності.

Переадаптація – це свого роду передумова успішності адаптивного навчання, яка стосується насамперед теоретико-інформаційного налаштування студента на навчання в умовах, котрі відрізняються від звичних, щонайменше тим, що головна мета навчання – підготовка до майбутньої професії. Разом із тим майбутні вчителі повинні розуміти специфіку професійної підготовки, зокрема, той факт, що навчання для них має бути не лише засобом професійної підготовки, а й метою, оскільки в основі майбутньої професії – організація навчальної діяльності школярів.

Тому цей сегмент адаптивного навчання реалізується через цільову, мотиваційно-ціннісну складову навчального (освітнього) процесу й передбачає забезпечення розуміння студентом мети та завдань навчальної діяльності (чи то на макро-, чи то на мікрорівні). На цьому етапі актуалізується рефлексійна діяльність студентів, яка відповідатиме за осмислення мети навчання, формування власного уявлення про педагогічну професію, бачення себе у перспективі як майбутнього фахівця. Особливо важливо розуміти роль учителя як суб'єкта формування соціального середовища, забезпечення соціалізації школярів, а також формування їхньої здатності до соціальної рефлексії. Розуміння мети процесу навчання, його спрямування на розвиток соціально-рефлексійної та адаптивної компетентностей, як відомо, сприяє налаштуванню студентів на відповідні види, форми, методи й засоби навчальної діяльності, котрі сприймаються ними як доцільні, тобто такі, які орієнтовані на реалізацію поставленої та прийнятої професійно значущої мети.

Переадаптаційна взаємодія стосується професійного навчання не лише загалом, що більшою мірою реалізується на першому році навчання студентів, а й під час оволодіння кожним сегментом програми професійного становлення майбутнього вчителя: опрацюванні навчальної дисципліни, навчального модуля, навчального заняття, яке є свого роду клітинкою (мікросистемою) процесу та віддзеркалює головні його тенденції. Лише за такої умови забезпечуються цілеспрямованість, системність, адаптаційність процесу професійного станов-

лення вчителя, а також актуалізації механізмів соціальної рефлексії, котрі допомагають студенту осмислити себе в контексті нової професійної ролі, соціальних функцій, які він буде реалізовувати в межах майбутньої професії, а також забезпечення власної соціальної адаптивності.

Деадаптаційна взаємодія (пряма й опосередкована) є достатньо складною, зумовленою передусім конфліктом підсистем (зокрема, освітньо-соціального середовища): звичної, традиційної та тієї, до якої необхідно адаптуватися. Таку ситуацію можна трактувати як деструктивну, оскільки вона спричиняє ломку усталених стереотипів і часто – зниження загальної продуктивності навчальної діяльності. Цей сегмент адаптивного навчання найбільшою мірою актуалізується під час переходу від однієї системи навчання до іншої (від інформаційно-традиційної до професійно орієнтованої) або у процесі упровадження інтерактивних форм і методів навчання, коли студенти не готові до продуктивної міжособистісної взаємодії в навчанні, висловлення свого погляду на проблему та її обгрунтування, участі в навчальних дискусіях та ін.

Тому важливо, щоб студент розумів логіку забезпечення ефективності будь-якого перехідного періоду та механізми, котрі забезпечують його ефективність. Зокрема, відвикання від звичних умов і вимог має супроводжуватися їх аналізом та обгрунтуванням доцільності переходу, причому саме студент у цьому процесі має виступати головним суб'єктом осмислення навчальних систем (від якої відвикає та до якої має адаптуватися), вибір має робитися на підставі власних висновків щодо доцільності переходу означеного рівня. На цьому етапі важко переоцінити значення рефлексійної діяльності, яка опікуватиметься процесами комплексного самоосмислення себе, власного досвіду освітньої діяльності з позиції освітніх умов, котрі пропонуються. Особливого значення набуває процес соціальної рефлексії, що забезпечує комплексність самоаналізу, у тому числі під кутом зору інтегрованості до нового соціального простору з відповідною системою взаємовідносин суб'єктів освітньої діяльності, соціального середовища. Важливо, щоб перехід був логічним і поетапним, а також неодмінно базувався на наявному рівні сформованості навчальної діяльності студентів, усталених принципах інтеграції до соціального середовища в цілому. Важливо, щоб у студентів було відчуття, що йдеться про переорієнтацію, реформування навчальної діяльності, освітнього, соціального середовища, а не ломку усталених форм, нівелювання особистісних надбань, котрі стосуються методики, стилю, режиму навчальної діяльності.

Реадаптаційна взаємодія трактується як до певної міри процес дезадаптації, зокрема і його частина, котра стосується подолання конфлікту систем (навчальної, освітньої, соціальної) і вихід на конструктивний процес адаптивних змін, суб'єктом яких виступає сам студент.

У процесі здійснюваного дослідження було сформовано комплекс діагностичних методик, що охоплюють широкий спектр критеріїв і показників, що безпосередньо чи опосередковано вказують на наявність, міру засвоєння знань, сформованості вмінь, а також компетентностей, особистісних якостей, котрі визначають адаптивність студента, у тому числі соціальну, а також рівень сформованості соціальної, а надалі й соціально-рефлексійної компетентностей. Зважаючи на високий

рівень взаємозалежностей рефлексійних та адаптивних процесів у структурі професійного становлення та педагогічної діяльності вчителя, диференціація за двома блоками діагностичних методик є до певної міри умовною, оскільки в контексті застосування методик, пов'язаних із адаптаційними процесами закономірно вбачати наявні сегменти, які визначають здатність студента до аналітико-рефлексійної діяльності, у тому числі інтегруючи освітній, соціальний, життєвий простори. Так само спостерігається й зворотна залежність.

Для діагностики рівня сформованості готовності студентів до адаптивної, рефлексійної діяльності, соціальної рефлексії у процесі оволодіння педагогічною професією може бути застосованим такий комплекс методів педагогічного дослідження.

1. Емпіричні методи: вивчення продуктів діяльності студентів (портфоліо) як спосіб фіксації, накопичення й оцінювання їхніх індивідуальних досягнень за певний навчальний період; рейтингу як визначення особистісних якостей учителя загальноосвітньої школи; психолого-педагогічного тестування; анкетування.

2. Теоретичні методи педагогічного дослідження: аналіз і синтез; індукція та дедукція; порівняння та класифікація; узагальнення й систематизація.

3. Математичні та статистичні методи педагогічного експерименту: моделювання, ранжування, реєстрація, вимірювання [743].

Методики можуть бути використані для зовнішньої діагностики, яку проводить викладач, з'ясовуючи реальний стан та актуальні проблеми формування адаптивної, соціальної, рефлексійної, а надалі соціально-рефлексійної компетентностей студентів із тим, щоб оптимізувати організацію педагогічного процесу, викладання конкретних навчальних дисциплін, визначення проблем і завдань для самостійної, дослідної роботи та ін. Водночас вони становлять цінність для самодіагностики означених компетентностей кожним студентом, визначаючи актуальний рівень їх сформованості, проектуючи перспективи розвитку за конкретними особистісно значущими пріоритетами.

Кожна конкретна ситуація зумовлюватиме певний варіант формування відповідного комплексу методик, який найбільшою мірою орієнтований на діагностику характеристик за визначеними параметрами та показниками якості.

Приклад дібраних нами методик і діагностик:

- анкета визначення загальної адаптивності студентів у процесі професійного становлення;
- анкета на визначення рівня спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності (ставлення до навчання, О. Цимбал);
- анкета на визначення рівня мотивації студентів стати педагогом;
- діагностика установок «процес – результат» (О. Потьомкіна);
- діагностика індивідуальної міри вираженості рефлексійності (А. Карпов);
- анкета на визначення рівня сформованості рефлексійного компонента навчальної, соціально спрямованої діяльності студентів (сприйняття іншими значущими суб'єктами);
- методики з пріоритетністю орієнтації на діагностику соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студента.

**Методика діагностики рівня сформованості рефлексійних умінь студентів педагогічного університету
(за О. Малихіним, О. Герасимовою)**

Методика діагностики рівня сформованості рефлексійних умінь розробляється та здійснюється за урахування певних принципів (В. Лозова, Р. Піонова, М. Фіцула, О. Цокур та ін.):

- об'єктивності: цей принцип виключає однобічність, суб'єктивізм і упередженість щодо добору й оцінки фактів, передбачає застосування таких методів і процедур, котрі дають змогу одержати максимально достовірну інформацію про предмет дослідження;
- урахування неперервних змін, розвитку досліджуваних явищ, зумовлених діалектичною природою педагогічного процесу, константним розвитком досліджуваних явищ від одного стану до іншого;
- виокремлення основних чинників, котрі визначають кінцевий результат;
- урахування об'єктивних суперечностей, котрі є притаманними педагогічним явищам і процесам;
- єдності історичного та логічного: сутність цього принципу полягає в урахуванні історії розвитку об'єкта дослідження, його сучасного стану та перспектив подальшого розвитку;
- концептуальної єдності педагогічних досліджень;
- співвідношення досягнутого рівня з моделлю, метою;
- єдності дослідного й навчально-виховного (освітнього) процесів: дослідно-експериментальна робота завжди має бути складовою реального процесу навчання та виховання, сприяти їх удосконаленню й запобігати закріпленню негативних результатів;
- поєднання аспектного й цілісного підходів: як правило, різноплановість педагогічного дослідження унеможливорює його безпосереднє пізнання як єдиного цілого, дослідник змушений вивчати окремі факти, котрі водночас передбачають можливості й необхідність розгляду об'єкта з інших позицій, реального оцінювання результатів як часткових, співвіднесення їх із даними, отриманими у процесі вивчення досліджуваних явищ в інших аспектах;
- системності: педагогічні процеси та явища завжди є системними, і специфіка системи не вичерпується особливостями елементів, а пов'язується насамперед із характером їхньої взаємодії між собою [743, с. 17–18].

**Анкета-твір «Професійне самоусвідомлення»,
«Соціальне самоусвідомлення»**

Застосування такого діагностичного методу, як написання анкети-твору, зумовлене твердженнями психологів (Н. Шевченко [773]) про те, що саме система смислових ставлень містить вказівку щодо певного розуміння професійних ситуацій, у яких може перебувати педагог, а також його можливість асоціювати значення цих ситуацій із конкретними діями, якими він має оволодіти. Усвідом-

лення професійного образу майбутньої діяльності реалізує стійке, відрефлексоване ставлення суб'єкта до обраного ним способу реалізації професійних можливостей. Функція особистісної рефлексії полягає в ідентифікації суб'єкта професійної діяльності з обраною альтернативою здійснення діяльності, котра забезпечує реалізацію професійних смислових ставлень [463, с. 173–174].

Діагностика рівня сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студентів педагогічного університету: Діагностичний матеріал для визначення рівня сформованості показників перцептивної площини. Показник «Адекватне ставлення до партнерів по навчальній і соціальній взаємодії». З діагностичною метою може бути використаний тренінг-курс М. Хілі «Хто я?» [579, с. 293].

Діагностика рівня сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студентів педагогічного університету.

Діагностичний тренінг-курс М. Хілі «Хто я?» Основною метою є:

- допомога студентам виявити рефлексійне ядро своєї особистості;
- конкретизація особливостей сформованості таких показників діяльнісної площини, як осмисленість власної поведінки, здатність робити предметом аналізу дії, учинки, особисті якості, здатність активно діяти на основі власних рефлексійних суджень;
- усвідомлення можливостей розвитку своєї особистості та механізмів її функціонування.

Соціальна адаптація та соціальна рефлексія у межах структури професійної діяльності вчителя зумовлює реальну потребу у формуванні соціальної компетентності студента як здатності до реалізації соціальних функцій у майбутній професійній діяльності, а також власної соціальної самореалізації. Спостерігається цілеспрямована робота щодо інтеграції освітніх, життєвих і соціальних цінностей особистості, що забезпечує всебічність її розвитку, гармонізацію всіх складових життєвого простору.

Студентам означеного рівня властиві чіткі настанови на самореалізацію в соціальному середовищі через формування конструктивних взаємовідносин з іншими, здатність до командної роботи у будь-якій сфері життєвої, соціальної активності. Студент цілеспрямовано працює над логікою та методиками формування, саморозвитку соціальної компетентності у комплексі її складових.

Як результат, виникає усвідомлена потреба в розвитку здатності до самодіагностики соціальної та рефлексійної компетентностей, а також соціально-рефлексійної компетентності як інтегральної здатності до соціальної рефлексії у широкому соціальному контексті. Відбувається кваліфіковане формування діагностичного апарату щодо з'ясування реального рівня сформованості соціальної компетентності, розвиток здатності до комплексного самоаналізу, виявлення особистісних здобутків і проблем, чинників, що їх зумовлюють. Також актуальними є самоаналіз, самооцінка готовності до ефективної соціальної рефлексії як чинника освітньої, професійної, соціальної адаптації, чинника програмування змісту та методики її розвитку.

Висновки до розділу 4

У розділі представлено результати досліджень технологічних аспектів формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, починаючи від парадигмального контенту визначення інструментарію і завершуючи конкретними підходами до його практичної імплементації через відповідні дидактичні форми, методи, прийоми, технології, засоби організації навчальної діяльності студентів, котрі в цілому можна трактувати як методикою цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Передусім доведено, що дидактичний арсенал формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у закладах педагогічної освіти є справді значним і майже невичерпним, якщо розглядати будь-яку педагогічну (у тому числі дидактичну) систему як соціально значуще середовище. Особливу цінність становлять парадигмально важливі методологічні підходи, котрі визначають компетентнісну, особистісну орієнтованість навчального процесу та спрямовують його на формування позиції студента як суб'єкта професійного становлення загалом, розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей, соціально-рефлексійної компетентності зокрема, а також вияву соціальної рефлексії як найзагальнішого об'єктивного феномену. Саме тому самостійна робота студентів у зазначеному контексті має найвищий статус, оскільки вона найбільшою мірою базується на особистісних якостях і характеристиках, потребах, потенціалі розвитку кожного студента. Слушно, що всі форми навчальних занять мають бути спрямовані на розвиток самостійної, індивідуальної навчальної діяльності студента, яка є основою розвитку професійної компетентності.

Наданий у розділі приклад загальної фабули організації навчального курсу свідчить про реалізацію компетентнісної парадигми щодо опрацювання його змісту. Так, широко представлена аналітико-рефлексійна складова навчальної діяльності, котра задає формат домінування самоаналізу й самовизначення в межах запропонованої соціальної проблематики, застосовуючи логіку поетапного переходу від колективного аналізу навчального матеріалу, результатів групової навчальної роботи – до самоаналізу на підставі сформованих аналітико-рефлексійних компетентностей, результатом чого є розроблення власних моделей (сценаріїв) організації елементів майбутньої професійної діяльності. За такого підходу нівелюються механізми наслідування, копіювання, котрі, на жаль, є домінантними в системі інформаційно-репродуктивної системи педагогічної освіти.

Особливого значення в цьому контексті набувають інноваційні освітні технології, у тому числі інформаційні, що є особливо актуальним на сучасному етапі соціально-економічного розвитку, зокрема глобальної інформатизації та створення IT-середовища професійної освіти. Конкретизуючи проблему формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, указується на значні напрацювання системи інноваційної педагогічної освіти, котрі можна адаптувати до кожного її сегмента. Ідеться про інноваційні підходи до теоретично спрямованих форм навчання (лекції, семінари, доповіді та ін.), практико-орієнтованих (тренінги, ігри, дискусії та ін.), квазіпрофесійних (рольові ігри, кейси, творчі проекти, навчальні практики) та ін. Ілюструється компетентнісний підхід до формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя на прикладі програми вивчення навчальної дисципліни «Інноваційні технології в соціальній допомозі», яка передбачає не лише ознайомлення студентів

із сутністю інноваційного технологічного підходу до соціальної діяльності (соціально-педагогічної як її різновиду), інноваційних технологій соціальної роботи (соціально-профілактика й адаптація, діагностика, експертиза, передбачення та проектування), а й оволодіння основами їх практичної реалізації на аналітико-рефлексійній основі.

Соціально-рефлексійні функції реалізуються на етапі аналізу соціальних ситуацій крізь призму власних загальнонавчальних компетентностей і напрацьованого досвіду соціально-педагогічної поведінки, алгоритмів діяльності, а також самовизначення щодо перспектив подальшого розвитку своєї соціальної компетентності.

Особливо актуальною є інформаційна компетентність майбутнього вчителя як органічна складова володіння інноваційними освітніми технологіями. Наводяться конкретні форми, методи та прийоми роботи з інноваційними інформаційними технологіями, апробованими на практиці в межах дослідження проблеми розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя, зокрема програма Microsoft PowerPoint, котру використовують для створення навчальних, відеопрезентацій із застосуванням комп'ютерної анімації, рисунків, фотографій, відео тощо. Інформаційні технології класифікуються не лише як джерело навчальної інформації, а і як засоби унаочнення навчання, оцінювання, обліку та реєстрації знань, а також виконання творчих проєктів. Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати з текстовим редактором, графічним редактором, музичним редактором, редактором карт тощо. Інноваційні форми й методи розвитку соціальної рефлексії студентів активно застосовуються під час проектування, підготовки, проведення й аналізу таких форм, як соціально-професійний квест, театралізована вулична вистава, ігротека для дітей, вуличний соціальний театр, волонтерство та ін.

Закономірно, що серед усього спектра інноваційних і традиційних форм і методів навчальної роботи, спрямованих на розвиток соціальної рефлексії студента, пріоритетними визнані інтерактивні, що зумовлено їхніми структурно-функціональними особливостями організації пізнавальної й комунікативної діяльності. Особливо значущою є позиція студента як суб'єкта навчання, що об'єктивно доводить необхідність активізації різноманітних форм аналізу та рефлексії. Як ілюстрацію варіантів використання інтерактивних методів навчання пропонується апробована методика викладання навчальної дисципліни «Соціальні мережі», що дає змогу визначити свої підходи до класифікування інформаційної продукції в соціальних мережах, розроблення форм застосування інформаційної продукції соціальних мереж у галузі соціальної педагогіки, соціальної допомоги. Доцільно застосовувати різні сервісні служби та клієнтські програми, котрі пропонує світова мережа Інтернет, обробляти растрові та векторні зображення, аудіо та відео для створення контенту в Мережі, а також використовувати телекомунікаційні засоби для передачі програм і даних за допомогою комп'ютерних мереж (навички роботи в мережі Інтернет). У процесі формування соціальної та рефлексійної компетентностей студентів, а також інтегрально соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату вияву соціальної рефлексії, особливо ефективними видаються інтерактивні методи навчання, зокрема такі як вправа «Мозковий штурм», «Інтернет-мережа – це...», вправа «Комплімент», вправа «Фото», групова робота «Ризики в Інтернеті», вправа «Тасмниця» та ін.

Зазначений вище парадигмальний вектор застосування технологій, форм, методів, прийомів і засобів формування соціальної рефлексії майбутніх учителів і їхнє адекватне змістово-технологічне забезпечення потребують сприятливого ІТ-соціодидактичного середовища, психологічного мікроклімату, оскільки компетентнісна освіта ґрунтується на особистісній самореалізації кожного, суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників педагогічного процесу.

Окрім того, інтерактивні освітні технології обумовлюють особистісну детермінованість навчальної діяльності студента, активізують розвиток критичного мислення, навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання, творчого пошуку та ін., що також потребує наявності, а за потреби – цілеспрямованого створення адекватного соціокультурного, соціодидактичного середовища. Інноваційні інформаційні технології задають формат навчальної роботи, за якого студенти виступають не стільки споживачами інформації, скільки суб'єктами її творення через створення веб-квестів для роботи з темою, розроблення нових лабораторних робіт (програма Hot Potatoes), створення веб-сторінок з підказками та необхідними допоміжними матеріалами (Frequently Asked Questions), формування банку педагогічних знахідок, ігор і вправ, робота за запропонованими викладачем проектами та використання інших методів, адаптованих до формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Систему ІТ-соціодидактичного середовища, орієнтованого на розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя, формують комплексні програми, рефлексійні технології, методи, прийоми та техніки, апробовані під час опрацювання студентами навчального курсу «Соціальні мережі». Загалом використання ІТ-технологій не лише сприяє урізноманітненню навчальної роботи, а й надає їй більшої аналітичності, рефлексійності, особистісної орієнтованості. Соціальні сервіси, соціальні пошукові системи, Google-групи забезпечують додаткові можливості для інтерактивної навчальної діяльності, зокрема консультування, обговорення проблем за визначеною тематикою, групового виконання творчих, науково-дослідних робіт, управління та координації навчальної діяльності студентів.

Таким чином, створення ІТ-соціодидактичного середовища в системі професійної підготовки майбутнього вчителя є значущим чинником щодо формування соціальної рефлексії в студентів. Складовими спроектованого ІТ соціодидактичного середовища є: теоретико-методологічний блог для викладача; дидактико-методичний блог для студентів; блог в Інтернеті «Соціальна рефлексія майбутнього вчителя».

З-поміж найефективніших форм розвитку соціальної рефлексії майбутнього педагога особлива увага акцентується на діалогічній (наприклад, через консультування) і груповій роботі, яка має високий потенціал інтерактивності, дискусійності, а також значні можливості для співпраці в межах аналітичної та проектної діяльності. Запропоновано варіант організації навчальних занять за навчальним курсом, використовуючи групові форми теоретичного обговорення проблем, спільного проектування варіанта їх розв'язання і, що найголовніше, – сприяння активізації аналітико-рефлексійної діяльності студентів, яка постійно супроводжує процес. У рамках опрацювання тем за соціально спрямованою проблематикою студенту пропонується діагностичний інструментарій, що дає змогу відстежувати реальну ефективність формування його здатності до соціальної рефлексії.

РОЗДІЛ 5

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: МЕТОД НАПИСАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСЕ

5.1. Обґрунтування дидактико-методичної доцільності застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику

Позиціонуємо доцільність комплексно обґрунтувати необхідність застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику в процесі професійної підготовки вчителя. З огляду на трактування сутності методу, його функціонального призначення у філософській, лінгвістичній, літературознавчій літературі визначаються адаптаційні основи щодо особливостей ефективного застосування методу есе в освітньому процесі, педагогіці як навчальній дисципліні. На конкретних прикладах демонструються пріоритети методу есе для цілеспрямованого розвитку соціальної й рефлексійної компетентностей зокрема та соціальної рефлексії майбутнього вчителя в цілому. Указується на посилення функцій самоосвітньої, самооцінної діяльності студента, розвитку його творчого рефлексійного мислення, посиленні здатності приймати ефективні рішення щодо актуальної проблеми, що має як професійну, так і соціальну значущість.

Основні алгоритми обґрунтування потреби в активізації пошуку особистісно орієнтованих, творчих методів і технологій професійного навчання майбутніх педагогів пов'язані з особливостями динамічного, багатовекторного та суперечливого часу, а відповідно, особливостей соціокультурного, у його контексті – освітнього простору, який визначає потребу у фахівцях мобільних, креативних, здатних до самореалізації в умовах, котрі постійно змінюються.

Тенденції до особистісної орієнтованості, а як результат, індивідуалізації сучасних суспільних відносин, що об'єктивуються в освіті всіх рівнів і спрямувань, детермінують процеси пошуку адекватних форм і методів навчальної діяльності, надто коли йдеться про систему професійної освіти, орієнтованої на підготовку вчителів до організації інноваційної, компетентнісної навчальної діяльності учнів у перспективі, а також таку важливу її складову, як соціально-рефлексійну компетентність, актуалізуючи соціально-рефлексійну діяльність.

У цьому контексті особливої актуальності набувають інтерактивні методи навчання, зокрема застосування їх для формування соціальної компетентності вчителя, що реалізуються як через зовнішню, так і внутрішню взаємодію, інтерактивну діяльність, комунікацію, і спрямовані на активізацію навчаль-

но-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу особистості студента, продуктивного критичного мислення.

До методів означеного рівня належить есе (фр. *essai* – спроба, нарис; англ. *essay* – нарис, твір, спроба), головна мета якого полягає у представленні результатів самостійного трактування проблеми на основі інтеграції опрацьованого навчального матеріалу та власного досвіду його осмислення крізь призму соціальних реалій, котрі утворюють життєвий контент студента у період його професійного становлення з проєкцією на майбутню педагогічну діяльність.

Есе як метод, у тому числі навчання є предметом наукового інтересу філософів, літературознавців, соціологів, психологів, педагогів. Різні аспекти проблеми досліджують Н. Хамітов, Г.Руденко, К.Шендеровський, включно з проблемами трактування сутності методу, його функціонального призначення в різних сферах діяльності, особливо акцентуючи увагу на освітній.

Філософське трактування функціонального призначення есеїстики, а відтак і методу есе, можна визначити, виходячи з позиції Назипа Хамітова, котрий розуміє есеїстичну філософію як таку, що осягає дійсність у гармонії понятійного й образного начал – у смислообразі. Тому есеїстичне філософування постає незавершеним і розімкнутим, афористичним щоденником особистості, яке торкається не стільки гостроактуальних питань, скільки вічних проблем людини та світу [750].

Також есе як метод, що спонукає до формування суб'єктивної оцінки з визначеної проблеми, активізації творчого мислення та його адекватного письмового оформлення, тлумачиться Г.Руденко: «Есе припускає вираження автором своєї точки зору, особистої суб'єктивної оцінки предмета міркування, дає можливість нестандартного (творчого), оригінального висвітлення матеріалу; часто це розмова вголос, вираження емоцій та образність. Це також вільний стиль з можливими елементами імпровізації, певного пафосу, іронії. Однак все це приводить як до різних трактувань цього виду письмової роботи, так і до різних спроб його формалізації [644, с.15].

У контексті обґрунтування доцільності звернення до написання есе К. Шендеровський вказує на розвиток лінгвістичної грамотності, компетентності його автора: «Застосування есе сприяє більш чіткому й грамотному формулюванню думок, допомагає упорядковувати думки в логічній послідовності, припускає вільне володіння мовою термінів і понять, розкриває глибину й широту навчального матеріалу, учить використовувати приклади, цитати, необхідні аргументи за відповідною темою, припускає порівняння фактів, підходів та альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку» [789].

Здійснюємо спробу з'ясування професійно-педагогічної, соціально-педагогічної, а у її контексті – методичної, доцільності застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику, з огляду на комплексний аналіз його сутності, загального функціонального призначення.

Осучаснення національної системи освіти, професійно-педагогічної в тому числі, відбувається під впливом світових тенденцій, пов'язаних із необхідністю формування освітнього простору, сприятливого професійно, соціаль-

но орієнтованого середовища (соціодидактичного середовища) як основи особистісної самореалізації кожного, формування індивідуальної траєкторії його професійного становлення, що ґрунтується на особистісних характеристиках, потенційних можливостях розвитку. Особливості компетентнісної освіти визначають необхідність пошуку не лише змісту, а й форм, методів і прийомів самоактуалізації студента, формування майбутньої професійної діяльності на основі «Я-концепції», особистісно означеної її методики та стилю.

Філософське трактування феномену знайшло свої варіанти об'єктивації в різних сферах діяльності, освітній, освітньо-професійній у тому числі. Його використання пов'язане з актуальними тенденціями розвитку освіти, зокрема забезпеченням особистісної, компетентнісної орієнтованості, формуванням умов для самоактуалізації студента, сприяння визначенню індивідуальної траєкторії професійного розвитку відповідно до потенційних можливостей кожного.

Як зазначає К. Шендеровський, «індивідуалізація сучасних суспільних відносин і, як наслідок, індивідуалізація сучасної професійної освіти відкриті для застосування нових ефективних форм діяльності, у тому числі й навчальної. Ось чому есе (трансформований, адаптований, змінений жанр літератури) набуває все більшої популярності як вид письмової самостійної роботи українського студента, а саме: як твір-міркування невеликого обсягу з вільною композицією, що виражає індивідуальні враження, міркування з конкретного питання, проблеми й свідомо не претендує на повноту й вичерпне трактування теми» [789, с. 7].

Тому інтегрально есе в навчанні сприяє підвищенню рівня особистісної орієнтованості освіти загалом, індивідуалізації траєкторії професійного становлення студента, формування його соціальної компетентності зокрема, а також є предметом трансформаційних, адаптаційних процесів, і, що особливо важливо, – оптимізації міжпредметної взаємодії на змістовому та процесуальному рівнях.

Есе також трактується як один із ефективних методів професійно-педагогічної освіти, що має високий потенціал соціальної, життєвої творчості й деталізується через посилення суб'єктивного в осмисленні проблем, ситуацій, (спроба самостійного аналізу, обґрунтування теоретичної гіпотези та ін.). За форматом есе визначається як невеликий за обсягом прозовий твір-міркування з вільною структурно-композиційною організацією. Есе має спільні характеристики з філософським трактатом, рефератом, науковою статтею, у літературі – твором, епосом, лірикою, указуючи на асоціативний підхід, вербалізацію мислення, його образність, особистісну орієнтованість, представлення автором свого персоніфікованого бачення образу, проблеми та ін.

Особливу цінність у професійному становленні педагога становить соціально-педагогічне есе, яке апріорі осмислює майбутню професію в комплексі її теоретико-практичних основ, інтегровану до соціокультурного простору, співвідносячи об'єктивно задану навчальну інформацію з індивідуальними міркуваннями щодо її сутності крізь призму власних уявлень і досвід тлумачення конкретного питання, проблеми й не передбачає повного висвітлення їх змісту.

Оскільки есе є самостійною творчою письмовою роботою, яка є формою особистісно орієнтованого осмислення заданої проблеми, воно реалізує функції, пов'язані з реальним формуванням професійної компетентності, базованої на основі «Я-концепції», удаючись не лише до самовизначення в її контексті, а й програмування алгоритмів пошуку відповідей на запитання, розв'язування проблем, організації діяльності. Есе в межах навчальної діяльності актуалізує такі процеси, як аналіз, синтез, творче застосування знань щодо конкретної професійно, соціально значущої проблеми.

У контексті обґрунтування методичної доцільності застосування методу написання соціально-педагогічного есе, з позиції зазначених пріоритетів, доцільно порівняти близькі за формою представлення такі навчальні роботи, як реферат (інформаційно-репродуктивна система освіти) та есе (особистісно орієнтована, компетентнісна). Якщо головною метою написання реферату є більшою мірою робота з навчальною інформацією (її відбір, структурування, узагальнення, висновки) і передбачає поглиблення знань за визначеною тематикою, то написання есе переносить акцент на самовизначення студента в його контексті, позиціонування варіанта її особистісного трактування, яке реалізується через інтеграцію, взаємодію об'єктивно визначеної навчальної (наукової) інформації з власною концепцією та форматом світобачення, ув'язуючи інформацію з життєвим простором, вибудовуючи асоціативні ряди осмислення інформації крізь призму ціннісних пріоритетів актуального соціального середовища, власного досвіду життєдіяльності. За таких умов педагогічне есе закономірно набуває ознак соціальної орієнтованості, без якої особистісного самовизначення студента не відбувається.

Слід зауважити, що йдеться не про методіку заміщення традиційних форм роботи з навчальною інформацією, а про доцільність їх поєднання, оскільки реферативна робота передбачає доволі ефективний спосіб формування базових знань, актуалізуючи методики опрацювання літературних джерел, аналізуючи, порівнюючи, систематизуючи інформацію з різних галузей знань, поєднуючи теоретичний матеріал з практичним досвідом (як правило, не власним, а представленим у науковій літературі). Якщо говорити про певні шаблони-орієнтири в написанні названих видів робіт, то в класичному варіанті вони більш формалізовані, дотримання їх сприймається як критерії якості, а в інноваційному вони виконують функцію рекомендаційно-регулятивних механізмів, оптимізуючи методичне забезпечення процесу. Критерії перебувають у площині глибини й усвідомленості володіння матеріалом для проектування самостійного пошуку відповіді на запитання, особистісного самовизначення з теми, не претендуючи на вичерпне її трактування. Разом із тим оцінюються адекватність і валідність теоретичного підґрунтя, доказовість позицій, аргументованість висновків, рівень апелювання до власної життєвої, соціальної практики.

Також сучасний педагог повинен мати високий рівень педагогічної, методичної компетентності щодо інноваційних освітніх технологій, котрі базуються на аналітико-синтетичній діяльності, творчих підходах до їх реалізації. Інноваційні методи навчання, до яких слушно відносять есе, як зазначалося,

мають подвійну цінність, оскільки, з одного боку, є ефективною формою професійного навчання, а з іншого – формують здатність, методичну й практичну готовність до застосування цих методів навчання в майбутній професії, активно використовуючи їх у процесі викладання фахових дисциплін, виховній роботі.

Есе на соціально-педагогічну тематику задають контент для сприйняття студентом майбутньої професії (як і професійної освітньої діяльності) як значущої складової життєвого, соціального простору, асоціюючи власні соціальні цінності з професійними, а відтак і сприймаючи майбутню професійну діяльність як основу особистісної самореалізації. Слід зважати й на наявний високий виховний потенціал, оскільки особистісно орієнтовані судження визначають потребу в аксіологічних вимірах, самоаналізі, самовизначенні в межах проблеми, апелюванні до особистісних якостей, необхідних для того, щоб зайняти правильну професійну, соціальну позицію.

Теоретичний аналіз проблеми та результати експериментальних досліджень дали змогу з'ясувати методичну обґрунтованість звернення до методу есе на соціально-педагогічну тематику в системі професійної підготовки вчителя, виокремити пріоритети його практичного використання. Інтегрально метод есе:

- програмує такий формат і методику опрацювання навчальної інформації, який передбачає високий рівень її осмисленості, здатності до адекватного застосування в контексті, що асоціюється з особистісними, життєвими цінностями та смислами студента;
- є формою поєднання теорії і практики, особистісно орієнтованої методики навчання, у контексті якої теоретичний матеріал сприймається як значущий, що формує фундамент для самостійної дослідної роботи, теоретичне підґрунтя і для формування власних соціально-педагогічних проєктів, і для забезпечення валідного обґрунтування, доказовості, здатності самостійно довести заявлені позиції;
- сприяє підвищенню пізнавального інтересу студента в навчальній діяльності, стимулює до її сприйняття як дієвої форми пошуку відповіді на питання, які є актуальними, професійно та соціально значущими для студента;
- допомагає самореалізації у процесі підготовчої роботи та безпосереднього написання есе, намагаючись акцентувати увагу на проблемах, котрі є предметом його інтересу, неформальних стихійних роздумів і пошуку відповідей на запитання;
- сприяє оптимізації методики розвитку мисленнєвої діяльності студента, її асоціативності, удосконалюючи здатність до аналізу навчальної інформації, її інтерпретацію, порівняння фактів, побудову власних роздумів на підставі теоретичних основ педагогічної науки, інтегруючи освітню та соціальну складові, трансформуючи методики роздумів (аналізу) на власний життєвий простір. Культивується можливість нестандартного (творчого), оригінального тлумачення навчального матеріалу, адаптуючи його до ситуації, контенту, наповнених особистісними смислами та пріоритетами;

- допомагає розвитку логіки й культури мовлення, пошуку особистісно орієнтованих моделей, стилю та форм вербалізації своєї позиції, доказовості й переконливості зроблених висновків;
- має високий спонукальний потенціал щодо самостійної навчальної, самоосвітньої діяльності та стосується задоволення потреби в знаннях (навчальній інформації), у яких відчувався брак у процесі осмислення заданої проблеми;
- сприяє розвитку соціально-педагогічних компетентностей, особистісних якостей, котрі осмислюються у відповідному професійному контенті та є предметом самоаналізу, самовизначення, самооцінки та ін.;
- привносить різноманітність методів навчальної діяльності, а відтак і забезпечує зміну видів діяльності в межах організованого навчального процесу, поєднуючи інформаційно-репродуктивні та продуктивні, інтерактивні, творчі методи навчання;
- забезпечує поліфункціональність навчального процесу, оскільки есе може бути формою осмислення навчального матеріалу, опрацювання варіантів його практичної імплементації, формою самовизначення з актуальних проблем, формою контролю й оцінювання рівня сформованості компетентностей, що свідчить про наявність знань, їх усвідомленість, активність, готовність до творчого застосування у проблемних нетипових контекстах і ситуаціях (вільне володіння мовою педагогічної теорії);
- є формою розвитку особистісно орієнтованої методики та стилю майбутньої професійної діяльності.

Загалом есе є способом центрування на проблемах, що становлять особливу актуальність у процесі професійного становлення, життєздійснення, які є об'єктом перманентних пошуків у як режимі організованої навчальної діяльності, так і під час самостійної роботи з різними інформаційними джерелами, стихійного спілкування з людьми, пов'язаними спільною проблематикою.

Проаналізуємо в зазначеному контексті зміст есе або їхніх елементів, у тому числі ті, котрі мають давню історію та є актуальними дотепер.

Вважаємо за доцільне показати філософську природу власних роздумів різних авторів над педагогічною проблемою, яка неодмінно має соціальний контекст і зазвичай є фіксованою проблемою, що не має однозначної відповіді, і потребує її осмислення, базуючись на власних смислах та актуальному контексті, які теж мають тенденцію до постійних видозмін. Окрім того, історія демонструє, що проблеми, котрі є предметом роздумів філософів, педагогів у різні історичні епохи, не втратили своєї актуальності й дотепер, особливо на етапі осмислення нової освітньої компетентісно орієнтованої парадигми.

Дж. Локк у праці «Про навчання» зазначає: «Я схильний думати, що знання, яке ми здобуваємо в цьому світі, не виходить за межі цього життя. Рятівне прозріння в інше життя не потребує допомоги цих тьмяних сутінок; але, як би там не було, я впевнений, що головна мета, заради якої ми повинні здобувати знання тут, полягає у використанні його заради добробути нашого й добробути інших у тутешньому світі. Якщо ж, набуваючи це знання, ми втрача-

ємо своє здоров'я, ми працюємо заради речі, яка буде безкорисною, коли ми її досягнемо; якщо, виснажуючи своє тіло (хоча й з наміром зробити себе діяльнішими людьми), ми втрачаємо здатність і можливість робити ту добру справу, на яку здатні при меншому таланті, відпущеному нам Богом, відмовивши нам у силі для такого вдосконалення цього таланту, яке доступне людям із міцнішою конституцією, то значною мірою зменшуємо своє служіння Богу й позбавляємо своїх близьких усієї тієї допомоги, яку ми в здоровому стані, хоча б із помірними знаннями, здатні були б їм надати. Хто, перевантажуючи свій корабель, хоча б золотом, сріблом і дорогоцінним камінням, пускає його на дно, той надасть його господареві поганий звіт про свою подорож».

Пріоритети есе забезпечуються через:

- трактування, що є справжнє (істинне) навчання та його формалізований варіант, імітація (як ходіння до школи): користь або безкорисливість формального та реального навчання;
- самовизначення стосовно справжньої мети навчання, співвіднесення її з власними позиціями, динамікою розвитку в різних освітніх системах (школа, ЗВО);
- роздуми над сутністю освіти, її соціальною цінністю, значущістю для особистості, трактування освіти в контексті життєвого простору людини (школяра, студента);
- співмірність індивідуальних можливостей, талантів, потенціалу розвитку людини та стандартизованих норм, обсягу й рівня його засвоєння, тлумачення сутності індивідуальної траєкторії освітнього процесу;
- розуміння теорії й основ практичної реалізації принципу диференціації навчання, орієнтуючись на потенційні здібності кожного;
- знання себе задля визначення потенціалу професійного, розвитку особистісно орієнтованих орієнтирів щодо рівня та персоналізованої методики їх досягнення;
- трактування здоров'язбережувального потенціалу навчання його актуальності, методичного забезпечення.

В. Розанов у книзі «Опалі листя» зазначає: «Житейське правило, що діти повинні поважати батьків, а батьки повинні любити дітей – потрібно читати навпаки: саме батьки повинні поважати дітей – поважати їхній своєрідний маленький світ і їхню палку, готову образитися кожна хвилину натуру; а діти повинні тільки любити батьків, – і вже неодмінно вони будуть любити їх, якщо відчують цю повагу до себе».

Пріоритети есе забезпечуються через:

- розмірковування над проблемами взаємовідносин батьків і дітей крізь призму класичних моделей поведінки, представлених у педагогічній літературі;
- розмірковування над проблемами взаємовідносин батьків і дітей, звертаючись до власного досвіду сімейних взаємовідносин, свого самопочуття, психологічного комфорту, умов для самореалізації в їх контексті;
- визначення проблем, що привносять конфліктність у взаємовідносини

дітей і батьків, школи та батьків, порівнюючи з класичними моделями поведінки;

- з'ясування глибинної сутності понять «повага», «любов», механізмів їх формування та взаємозалежностей у педагогічному, соціальному, життєвому континуумі;
- проектування моделей об'єктивації конструктивної системи взаємовідносин, надаючи їм теоретичного обґрунтування, адаптуючи до реальної соціально означеної життєвої ситуації.

Соціально-педагогічні есе можуть складатися на основі ідей, позицій, цитат, котрі передбачають тлумачення та методичного забезпечення щодо інтеграції у власну практику (професійну, соціальну, життєву).

В. Сухомлинський [691; 692] висловлювався таким чином:

«Все шкільне життя повинне бути пройняте духом гуманності» [т. 4, с. 496];

«Знання потрібні насамперед для того, щоб стати Людиною, Громадянином своєї Вітчизни, культурною особистістю, творцем, батьком, матір'ю» [т. 5, с. 340];

«В учінні повинна бути індивідуалізація: і в змісті розумової праці (у характері завдань) і в часі» [т. 2, с. 468];

«Виховати органічну потребу в самоосвіті, бажання набувати знання протягом усього життя» [т. 4, с. 9];

«Школяр – не пасивний об'єкт навчання, а активна творча сила, активний учасник процесу оволодіння знаннями» [т. 4, с. 214];

«Добувати знання – це значить відкривати істини, причинно-наслідкові й інші різноманітні зв'язки» [т. 5, с. 366];

«В основу системи навчання треба покласти яскраву думку, живе слово і творчість дитини» [т. 5, с. 340];

«Шлях від осмислювання фактів, речей, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, формули, закону, вислову) лежить через практичну роботу, що якраз і є оволодінням знаннями» [т. 2, с. 456];

«У багатьох розумних від природи, обдарованих дітей і підлітків інтерес до знань пробуджується лише тоді, коли їх рука, кінчики пальців включаються в творчу працю» [т. 2, с. 483].

Пріоритети есе забезпечуються через:

- уміння із заданого контексту виокремити базову проблему, яка детермінувала позицію автора, відшукати її в реальній практиці, визначивши актуальність;
- співвіднесення своїх емпіричних уявлень про проблему на підставі власного досвіду освітньої діяльності, виявлення базових суперечностей у його контексті та їх обґрунтування;
- забезпечення теоретичного підґрунтя щодо трактування сутності проблеми, механізмів, закономірностей, принципів, котрі їх зумовлюють, формування моделі практичної реалізації позиції педагога-вченого в конкретній навчальній ситуації.

Таким чином, методична доцільність есе полягає в такому:

- 1) забезпечується трансформація мети у задум: розроблення методики навчання, орієнтуючись на конкретний задум (особистісно орієнтована

- мета), що дає можливість зосередитись на аспектах проблеми, що мають для студента особливу значущість у процесі професійного становлення;
- 2) відпрацьовується методика написання творчої роботи, спрямовуючи її на конкретний очікуваний результат з актуальної для студента проблеми;
 - 3) оптимізується методика роботи з теоретичним матеріалом із подальшим формуванням теоретичних конструктів, на основі яких програмується робота над його імплементацією у практичну площину на особистісно орієнтованій основі;
 - 4) підвищується рівень ефективності методики алгоритмізації мисленнєвої діяльності в ситуації теоретико-практичного дослідження проблеми, самовизначення в її контексті;
 - 5) посилюються функції самоосвітньої, самооцінної діяльності студента, що виявляється в здатності прийняти ефективні рішення щодо актуальної проблеми, що має як професійну, так і соціальну значущість.

5.2. Методика написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну тематику

Звертаємося до проблеми визначення сутності методу написання дискурсивного есе в системі професійного становлення майбутнього вчителя, концептуальні підходи та методику поетапної підготовки до його написання, а також підходи до оцінювання й аналізу рівня результативності за визначеним блоком критеріїв, зважаючи на специфіку соціально-педагогічної проблематики. Пропонуються як загальні теоретичні основи трактування особливостей дискурсу, так і логіки та технологічного забезпечення його реалізації, урахування специфіки методу написання есе, який не був актуальним у системі інформаційно-репродуктивної професійної освіти.

Одним із найважливіших чинників професійного становлення студента в умовах переходу на парадигму компетентнісної освіти є його самоактуалізація як майбутнього педагога та інтеграція у професійний простір як складову соціального. Закономірно, будь-яка самоактуалізація найефективніше відбувається через процеси самоаналізу, рефлексії, а надто, коли сам факт такої актуалізації є конкретно окресленою метою. Для проведення ефективного аналізу (у тому числі самоаналізу) існують різні форми й інструменти, як спонтанно-стихійні, так і формалізовані, але на сучасному етапі розвитку системи професійної освіти актуальною залишається проблема реалізації положень системного підходу до розроблення та подальшої інтеграції до навчального процесу методики формування здатності студента до різних аспектів і рівнів аналітико-рефлексійної діяльності з відповідним змістово-технологічним супроводом. Як правило, не маючи ефективного та мобільного інструментарію, студент проходить період професійної самоактуалізації стихійно, хаотично, нерідко цей процес так і залишається незавершеним. У зазначеному контексті актуальною проблемою є пошук і розроблення ефективних методів та методик професійного розвитку й саморозвитку студента, що орієнтують на процеси самоактуалізації у професії, самореалізації в соціально-педагогічному середовищі, підвищення соціально-рефлексійної компетентності у структурі професійної.

Концептуальні позиції статті ґрунтуються на осмисленні сутності методу написання дискурсивного есе як одного з дієвих інструментів для проведення професійного самоаналізу, підвищення рівня соціально-педагогічної компетентності, соціальної рефлексії за умови розроблення адекватного змістово-технологічного супроводу.

Поняття «дискурс» є міждисциплінарним і виявляється предметом дослідження таких наук, як, філософія, лінгвістика, соціальна психологія, логіка, соціологія, літературознавство, педагогіка, соціолінгвістика та ін. Проблемами дослідження есе, у тому числі як методу навчання займалися В. Гутаров, Є. Кіров, Т. Мілевська, Г. Руденко, К. Серажим, Н. Хамітов, І. Шевченко, К. Шендеровський, трактуючи його сутність, системотвірні характеристики, умови ефективної реалізації, в освітньому процесі зокрема. Дискурсивне есе є доволі складним феноменом, до якого звертаються в різних галузях знань. Автор поняття «дискурс» – З. Харрис, який розробив дистрибутивний метод у лінгвістиці задля дистрибутивного аналізу не лише окремих речень, а й текстів, розглядаючи їх, у тому числі, у контексті соціокультурної ситуації.

В. Гутаров, трактуючи поняття «дискурс», указує на його соціальний потенціал. Дискурс (від лат. *Discursus* – міркування, доказ, аргумент) визначається як «надфразова єдність», «синтаксичне ціле», мовлення, «занурене в життя» і характеризується багатошаровістю її різноаспектних сутностей [176, с.163], комплексом екстралінгвістичних складових, які інтегрально обумовлюють його високий аналітико-комунікативний потенціал.

В. Карасик тлумачить дискурс як текст, занурений у ситуацію спілкування, що передбачає «велику кількість вимірів», і підходів, що взаємодоповнюють у вивченні, у тому числі соціолінгвістичний [248, с. 5–6].

На соціально-комунікативну природу дискурсу, а також на її аналітико-рефлексійний аспект вказує Т. Мілевська [469], трактуючи дискурсивний підхід як альтернативу чуттєвому, споглядально-інтуїтивному, як свого роду вербалізацію мисленнєвого процесу з визначеної проблеми. Як стверджує автор, у глибинах когнітивної лінгвістики зародилося й уявлення про дискурс не лише як про динамічний процес, а і як про одиницю аналізу. З урахуванням усієї закономірності такого метонімічного переосмислення очевидно, що воно ставить перед дослідником низку проблем. Звідси випливає прагнення багатьох учених виділити як одиницю аналізу текст, що, у свою чергу, призводить до необхідності розмежування понять «дискурс» – «зв'язний текст».

Дискурсивність у трактуванні зазначених авторів досліджень може бути методологічною основою розроблення теоретичних, технологічних підходів до формування методичного забезпечення процесу написання дискурсивного есе у професійній підготовці вчителя, забезпеченні його особистісної основи.

Здійснюємо спробу з'ясувати сутність, теоретичні основи дискурсивного есе та розробити на їхній основі методику написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну тематику.

Узагальнюючи наведені вище позиції, варто зауважити, що дискурсивний підхід у професійній освіті в цілому та професійно-педагогічній зокрема

визначає не лише технологію дослідницько-мисленнєвої діяльності студента над визначеною проблемою, а й форму її представлення у вигляді зв'язного тексту дискурсивного рівня, який буде особистісно означеним, авторським. Дискурсивне есе на соціально-педагогічну тематику містить валідний аналітичний, комунікативний потенціал і тим самим спонукає та мотивує до нових роздумів над проблемою, спрямованих на перспективу, тобто на подальше опрацювання її на вищому рівні складності.

Насамперед, виходимо з позиції, що дискурсивне есе є одним із найдієвіших методів сучасного інтерактивного навчання, використання якого повною мірою відповідає меті професійної освіти компетентнісного рівня, ґрунтується на її теоретико-логічній базі. Задля вибору підходу до розроблення дидактико-методичної основи написання есе в контексті розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя, який би забезпечував ефективний процес професійної самоактуалізації та підвищення соціальної в цілому, зокрема соціально-педагогічної, рефлексії, потрібно насамперед зрозуміти, на яких теоретичних засадах буде базуватися подальше детальне розроблення механізмів, методів, прийомів роботи, інтегрованих у комплексний методичний інструментарій. У процесі пошуку відповідної освітньої формули, адекватного змістово-методичного супроводу забезпечення системного й адекватного використання есе як методу навчальної роботи передусім необхідно відштовхуватись від його цільової спрямованості, яка центрується на проведенні глибинного, багаторівневого самоаналізу за заданими векторами та параметрами.

Дискурсивне есе є методом навчання, який базується саме на характеристиках дискурсивності, коли основну цінність становить не стільки результат аналітико-синтетичних роздумів над проблемою (аргументаційне есе) скільки сам процес, адже такий формат відповідає вимогам, за якими надаються умовні рамки та забезпечується формалізація роботи, але самі процеси роздумів, аналізу, самопізнання відбуваються у творчо-довільній формі й характеризуються неформальністю, індивідуальністю позиції автора, що й дає змогу забезпечити ефективність його аналітико-рефлексійної діяльності згідно із заданими векторами, з одночасним максимальним урахуванням індивідуальних особливостей мислення студента-дослідника.

Дискурсивне есе пропонує формат насамперед «відвертої розмови студента із самим собою», постановку правильних, актуальних для себе, процесу власного професійного розвитку, а не поверхових, формально визначених проблем і знаходженню «чесних» відповідей на них.

Розробляючи методичний інструментарій оптимізації процесу застосування методу есе у процесі розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя, ми виходили з того, що ця робота має бути цілісною, комплексною, неодмінно цілеспрямованою та передбачати поетапність дій, починаючи з підготовчого етапу і завершуючи підсумковим і післядією (як прогнозованою перспективою).

1. Етап підготовки. Важко переоцінити значення системи підготовчої роботи до такого складного та на сучасному етапі нетрадиційного виду творчої навчальної роботи студентів, як написання есе на соціально значущу тематику.

Закономірно, що доволі ефективною формою роботи, коли йдеться про освоєння нових методів формування навчальних, професійних, соціальних компетентностей, є робота колективна, яка базується на інтерактивній основі. Позитивними аспектами тут можна назвати ефект синергії (принцип, який вказує на те, що результат взаємодії всіх елементів системи буде вищим, ніж результат – як просте сумування цих самих елементів, що функціонують поодиноці). Окрім того, психологічно сприятливе, змагальне середовище щодо генерування ідей, пропонування алгоритмів роботи, представлення елементів успішного попереднього досвіду збільшуватиме мотивацію кожного члена групи, а спільне обговорення базових аспектів роботи дасть змогу уникнути типових помилок. Саме тому підготовку до написання есе доцільно проводити у вигляді групового заняття й у дискусійно-інтерактивній формі.

Першим напрямом й умовою успішної підготовки до роботи є глибоке та системне володіння теоретичним матеріалом і методикою написання есе самим викладачем, який надаватиме студентам методичний супровід у роботі. Так, у межах експериментального навчання для оволодіння необхідною теоретичною базою викладачеві пропонувалося ознайомитися (відтворити у пам'яті) зі спеціальною термінологією з проблеми, навчальними матеріалами та науковими публікаціями на задану тему, прикладами есе, написаними у вигляді роздумів та аналітичних вправ тощо.

Іншими словами, викладач має сам опанувати методологію, теорію та практику есеїстики, застосування методу есе як такого, а також особливості написання саме дискурсивного есе, розуміти всі загальні та специфічні аспекти, котрі можуть виникнути у процесі роботи. Задля закріплення матеріалу пропонується написання есе самим викладачем, адже практичне застосування набутих знань забезпечить максимально чітке розуміння проблематики й технології процесу. Також варто зазначити, що після реалізації запропонованих завдань-дій педагог закономірно підвищує рівень власної соціальної рефлексії, а відтак і загальний рівень професійно-педагогічної компетентності.

У процесі підготовки наочно-демонстраційної бази до заняття викладачу пропонується написання ще одного есе (якщо попередньо написане недоцільно використовувати через наявність приватних роздумів педагога, які не варто робити публічними), що стало б основою в ході демонстрації студентам форми роботи, її специфіки й характерологічних аспектів. Тема такого есе може бути довільно обрана викладачем і становити для студентів не лише шаблон, а й демонстрацію роздумів на тему, наприклад, «Дискурсивне есе на соціально-педагогічну тематику як важливий засіб самоактуалізації майбутніх педагогів». Тема може підлягати коригуванню згідно зі специфікою наявних обставин. У випадку написання та подальшого представлення такого есе викладачем перед групою, попри функцію шаблону, таке есе відіграватиме мотиваційну роль у сприйнятті студентами запропонованої їм форми роботи.

З огляду на специфіку поставлених завдань, мотиваційний аспект у такій роботі виявляється надто необхідним, адже сама її суть полягає в глибинному аналізі й осмисленні студентом себе в контексті педагогічної підготовки та по-

дальшої фахової діяльності. Без адекватного мотиваційного забезпечення проведена робота не буде ефективною, оскільки чітко сформована мотивація є важливою передумовою досягнення поставленої перед написанням дискурсивного есе мети. Окрім зазначених рекомендацій щодо написання тематичного есе, викладачу пропонується провести з групою настановну розмову-дискусію, де він запропонував би своє бачення й аргументацію щодо важливості досягнення поставленої мети, а згодом залучив до обговорення мотиваційної проблематики студентів, стимулюючи їх до відвертих суджень, виявлення суперечностей, що супроводжують процес самовизначення.

Наприклад, на цьому підготовчому етапі темою дискусії може бути така: «Проекція уявлень студентів щодо соціально-педагогічної діяльності на її реалії: базові суперечності», де студенти оприлюднювали би свої роздуми (зміст, логіка, аргументація) стосовно бачення реалій професії, її соціально-рефлексійного аспекту. У такий спосіб дискусія може перейти до колективних роздумів навколо найбільш проблематичних аспектів професії, з якими зустрічаються молоді педагоги (необхідно заострити увагу саме на проблемах соціалізації, інтегрування в соціально-педагогічний простір, фахової, педагогічної, соціальної рефлексії) і вербалізацію надзвичайно цінного колективного пошуку можливостей попередження виникнення означених проблем ще у процесі навчання. Це дасть змогу повною мірою зрозуміти важливість дискурсивної навчальної роботи, чіткіше самовизначитися стосовно конкретних проблем, які можуть стати темою для написання дискурсивного есе, визначити адекватну мету і мотивацію для її досягнення. Перераховані рекомендації дають змогу студентам максимально зацікавитися проблематикою та долучитися до процесу підготовки до його написання, інтеріоризуючи колективне (моделі, методики, прийоми, досвід) в індивідуальне, особистісно означене.

Наступним кроком підготовки до написання есе буде ознайомлення студентів із самою методикою роботи, визначеною специфікою есе, пояснення особливостей вказаного методу навчання, його логістики й інших аспектів. Цьому сприяє попередньо написаний викладачем «шаблон», у процесі представлення якого необхідно пояснити саму технологію формування думок, роздумів і формалізації їх на папері. Але обов'язковим є акцентування уваги на тому, що робота має більш творчий характер, тому дотримання будь-яких шаблонів не вітається – вони демонструються лише задля розуміння суті процесу, а калькування та механічне додержання логіки шаблону є помилковим.

Також у процесі експериментального навчання було дібрано низку рекомендацій, з якими пропонувалося ознайомитись студенту перед початком роботи. Вони подані в тезах, які стосуються літературної есеїстики, значною мірою відображають особливості застосування принципу дискурсивності, і їх можна адаптувати до написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну проблематику:

1. Найлегший спосіб представити головну ідею – висловити її у першому реченні абзацу, а далі подати факти та приклади цієї ідеї. Кожний пункт має бути пов'язаний із головним реченням.

2. Враження, роздуми й асоціації (на думку І. Звоненко) є «трьома китами есе», які визначають специфіку жанру есе та метафоричність мовних засобів, що використовуються для його написання.
3. Вільна композиція есе підлягає своїй внутрішній логіці, а основну думку есе слід шукати в різноманітні роздумів автора. Проблема розглядається в різних аспектах.
4. Якщо у творі на літературну тему переважає раціональне поєднання аналізу художнього твору з власними міркуваннями, то в есе яскраво виражена авторська позиція.
5. Якщо в традиційному творі вітаються індивідуальні особливості стилю й мови автора твору, то в есе індивідуальний авторський стиль – вимога жанру.
6. Зрозуміло, есе як вид роботи з розвитку мовлення не слід змішувати з методичним прийомом розвитку критичного мислення. Суть прийому «написання есе» в такій технології можна сформулювати так: «Я пишу для того, аби зрозуміти, що я про це думаю».
7. Завдання есе – зовсім не розповідь про життєву ситуацію, а інформування про спричинені нею ідеї, їхні пояснення, ненав'язливе намагання переконати в чомусь адресата мовлення.
8. Це «вільне» письмо на запропоновану тему, в якому найбільше цінуються самостійність, аргументованість, оригінальність вирішення проблеми, дискусійність.
9. Добре, якщо есе перетворюється на полеміку автора із самим собою [225].

Особливо цінними в названих позиціях є підходи, що визначають сутність принципу дискурсивності в есе, задають формат і вказують на умови його практичної реалізації. Адаптуючи їх до соціально-педагогічної проблематики, можна відзначити таке:

1. Наявність головної смислотвірної, системотвірної ідеї в контексті визначеної соціально-педагогічної проблеми, яка трактується студентом – автором есе як особливо значуща, що має безпосередні асоціації з власним життєвим, соціальним, майбутнім уявним професійним (квазіпрофесійним) простором. Усі роздуми мають центруватися на ній і формувати «внутрішню логіку, логічні взаємозв'язки між їх компонентами, прямуючи до комплексного та глибокого розуміння проблеми, самовизначення в її контексті, пошуку власних відповідей на проблеми, поставлені самим студентом у межах визначеної теми.

2. Дискурсивність передбачає фіксування головної уваги саме на враженнях, роздумах й асоціаціях, які є «трьома китами есе», що апіорі задає формат навчальної роботи на фіксації алгоритмів мисленневих дій, що становлять значно вищу цінність порівняно зі зробленими висновками, які часто сприймаються як самоціль, самоцінність. Слід зауважити, що в системі компетентнісної професійної освіти саме процес навчальної діяльності є предметом особливої професійної цінності (уміння вчитися), яка визначає здатність до продуктивної самоосвітньої діяльності, професійного саморозвитку, у тому числі соціально-педагогічної компетентності протягом життя.

3. Самостійність, аргументованість, оригінальність, дискусійність мають спонукати до актуалізації внутрішнього розмірковування над соціально-педагогічною проблемою, намагання знайти йому адекватне зовнішнє вираження, у тому числі письмову презентацію, які більшою мірою спрямовані не на зовнішній контроль, і навіть не на самоконтроль, а на активізацію самоосвітніх процесів, формування соціально-рефлексійної компетентності на основі «Я-концепції».

Після проходження студентом перерахованих етапів студент підвищує рівень розуміння сутності цього методу навчальної роботи, визначає, яких основних принципів необхідно дотримуватися.

Процес написання есе можна умовно поділили на кілька стадій: обмірковування – планування – написання – аналіз/висновки – виправлення / повторне написання. Чітке дотримання цих етапів дасть змогу забезпечити цілісність, системність роботи зі зрозумілою логікою та можливістю подальшого аналізу та корекції.

2. Етап обмірковування. Передусім необхідно обрати тему есе. Важливо, щоб тема була близька студенту, він був у ній зацікавлений з позиції актуальності професійного розвитку, або навіть вона йому суб'єктивно чимось імпонувала. У такому випадку робота априорі матиме належний рівень особистісної орієнтованості, інспіруватиме захопленість роботою над своєю темою, буде відвертішим у постановці питань і знаходженні відповідей на них. Звісно, тема може обиратися довільно, адже сама специфіка роботи полягає в тому, щоб будь-які рамки були лише умовними, а студент мав повну волю вибору як у визначенні теми роботи, так і в алгоритмі, шляхах її опрацювання. Сталою має залишатись тільки загальна тематика роботи як контент самовизначення студента, персоніфікованої теми, спільних базових векторів пошуку відповіді на актуальні проблеми в її контексті. Усе інше (зміст, логіка, структура, формат осмислення) – персональний підхід до роботи кожного студента. Так, у процесі експериментального навчання студентам були запропоновані соціально-педагогічні теми, котрі реалізували орієнтаційні функції:

1. Листи з майбутнього – «Я – вчитель».
2. Які риси характеризують сучасного професіонала – педагога?
3. Ким би я хотів/ла виглядати в очах моїх учнів?
4. Соціальні проблеми інтеграції інноваційних форм освіти в сучасні реалії професії педагога.
5. Як ви розумієте зміст понять «успішний вчитель», «компетентний педагог», «соціальна адаптація вчителя»?
6. Які є проблеми у ставленні соціуму до вчителя та чим вони зумовлені?
7. Особливості професії вчителя в Україні.
8. Низький статус вчителя в українському суспільстві та супутня проблематика.
9. Амбіції сучасного педагога та завдання, які він ставить (повинен ставити) перед собою.

10. Підвищена соціальна відповідальність вчителя та як з нею впоратись.
11. Як молодому вчителю заслужити авторитет серед учнів, колег, батьків.
12. Використовуючи соціологічну термінологію, презентувати свою майбутню педагогічну кар'єру.

Після вибору теми слід переходити до безпосереднього обмірковування проблематики цієї теми та виокремлення основних і найактуальніших для студента аспектів, котрі мають стати смислотвірними в роботі. У процесі обмірковування необхідно робити письмові помітки (тезово) – це дасть змогу не забути важливі аспекти та полегшить процес планування роботи. Під час обмірковування проблематики рекомендується загострити увагу на найбільш контраверсійних моментах, знаходити максимально «актуальні» кути зору на проблематику, шукати суперечності у поняттях, позиціях, змістах тощо. Особливістю дискурсивного есе є те, що воно не має конкретно заданої цілі, написання самого есе та питання/відповіді, які виникатимуть у процесі роздумів, – це і є самоціль. З огляду на це, важливо лише дотримуватись заданої загальної тематики й у міру можливостей дотримуватись заданих, умовних векторів (що, зрештою, не є обов'язковим). Тому й у процесі обмірковування не варто прямиувати за конкретною метою знайти відповіді на поставлені питання, головне – «дати волю» своїм думкам, відштовхуючись від обраної теми, зрештою – з'ясувати сутність власного досвіду в заданому контексті, наявних позицій, рівня їх сформованості, тобто самовизначитись із проблеми, співвідносячи загальноприйняте з індивідуальним, особистісно означеним.

3. Етап планування. Етап планування є важливим кроком до написання якісного есе. Коли йдеться про роботу з чітко визначеною метою, правильне планування дає змогу крок за кроком рухатися до цілі, вибудовуючи логічні ланцюжки, не втрачаючи алгоритм роздумів і важливі аспекти, але у випадку з дискурсивним есе цей етап не є настільки критично важливим, як, наприклад, в аргументаційному есе. Під час роботи над дискурсивним есе цей етап дає змогу накопичити інформацію з проблематики, яка зацікавила автора, і презентувати її поступово. За такого підходу, захопившись аналітичною роботою щодо одних аспектів, слід не втратити інші, не менш важливі. Попри це, серед усіх площин проблематики, варто виокремити одну – основну, яка стане відправним пунктом у процесі роздумів і може (хоч і не обов'язково) бути стрижневим у всьому конструкті есе. Це гарантуватиме чіткішу, векторно означену ієрархічну структуру роботи. Інші, менш істотні аспекти можна поділити як за важливістю, так і за будь-якою іншою ієрархічною системою, актуалізуючи їх уже у процесі роздумів.

З огляду на викладене, варто скласти орієнтовний (до певної міри умовний) план задля наочності та зручності орієнтування в роботі. Він може мати такі етапи:

1. Можна поділити майбутнє есе на умовні три частини:
 - вступ, у якому буде зазначено основну тематику, пояснено її актуальність і поставлено найважливіші питання;

- основна частина, у якій відбуватиметься процес розмірковування та пошуку відповідей чи постановки нових питань;
- висновок – перерахування та довільне трактування вражень, емоцій, котрі виникли під час роботи над есе, зазначення відповідей на поставлені запитання, які отримано у процесі роздумів, перелік питань, які виникли в ході написання есе і не були актуалізованими до початку роботи над ним.

2. Орієнтовне співвідношення частин роботи може бути таким: 25 : 50 : 25 %. Ця форма композиції є універсальною для багатьох видів творчих робіт і на практиці доводить свою ефективність. По суті, есе на соціально-педагогічну тематику може асоціюватися (зокрема, набувати ситуативних ознак) із твором на довільну тему, рефератом, науковим трактатом тощо. Його перевага порівняно з великими творчими формами роботи – пріоритетність власних роздумів над проблемою, актуалізація свого досвіду в контексті певної проблематики.

3. У вступі необхідно коротко описати тематику, проаналізувати її актуальність для автора. Можна зазначити вектори, за якими автор планує працювати над проблематикою питання. Також (якщо специфіка теми роботи дає змогу) варто апіорі «спровокувати» конфлікт як базову відправну точку подальших роздумів, вказавши кілька контраверсійних поглядів на питання. Це дасть змогу розглянути питання більш цілісно та в різних ракурсах, що позитивно вплине на розуміння автором проблематики в цілому. На початку – під час формування питань, важливо якомога більше абстрагуватись від тієї чи іншої позиції та стежити за тим, щоб в автора не було задалегідь заготовлених відповідей на поставлені запитання, іншими словами, автор має ставити перед собою свого роду «виклик» щодо пошуку відповідей на них.

4. Основна частина є найбільш довільною й не має чітких інструкцій. Це можуть бути будь-які інтелектуально-аналітичні дії, котрі автор визначає як доречні у процесі роботи над проблемою. Важливо дотримуватись основної тематики, обраних векторів і задіяти всі аспекти, котрі було визначено на етапі обмірковування та попереднього планування як важливі.

5. У підсумковій частині можна навести свого роду «звіт» про роботу. Такий звіт є умовним і має містити як сутнісний аспект, так і емоційно-чуттєвий: відчуття, що викликали в автора у процесі роботи над есе емоції, які він пережив, розмірковуючи над проблемами. Також необхідно (найкраще зробити це тезово) указати на відповіді, котрі було отримано (навіть, якщо вони сприймаються як проміжні), зазначити нові питання, «узагальнено» у процесі дискурсивного аналізу для подальших роздумів.

4. Етап написання. По завершенні всіх попередніх етапів студент може переходити до безпосередньої роботи над написанням есе, і якщо всі етапи опрацьовано сумлінно, згідно з інструкцією, студент має повний набір необхідних знань та інструментів для ефективного написання есе на соціально-педагогічну тематику. Це означає, що, власне, процес написання

не викликати в нього труднощів. Така форма роботи, як есе, передбачає творчий підхід, а дискурсивне есе надає ще більшої свободи дій, тому автор має сам обрати стиль, масштаб, рівень заглиблення у проблемне питання, важливість тих чи інших питань тощо. Як зазначалося, необхідними умовами є лише дотримання тематики та дотримання обраних особисто чи запропонованих вище векторів, за якими відбуватиметься розмірковування над проблемою.

Попри довільну форму написання есе, вважаємо за доцільне орієнтуватися на відповідні рекомендації-поради, котрі можуть оптимізувати процес:

1. Думки та міркування можуть бути висловлені в довільній формі, але рекомендується їх маркувати задля зручності орієнтування в роботі та проведення ефективного постаналізу.
2. Припущення, гіпотези, проміжні висновки слід аргументувати, навіть якщо ці аргументи мають суб'єктивний характер.
3. Варто орієнтуватись на стислість і зрозумілість висловів, вітаються образність, метафоричність тощо.
4. Обов'язковим є протиставлення одних припущень та аргументів іншим, це дає змогу всебічно розглянути питання.
5. Есе може мати як вертикальну, так і кільцеву структуру, але важливо не змішувати їх і дотримуватись обраної форми. Коли інтеграція форм є необхідною, варто це обумовити.
6. Слід також дотримуватись базової конфігурації складових написання есе у вигляді: вступ – основна частина – висновок.

Додержуючись зазначених рекомендацій, студент зможе ефективно написати роботу, урахувавши важливі аспекти та вимоги до забезпечення її якості.

5. Етап проведення аналізу та написання висновків. Коректний аналіз роботи є не менш важливим етапом, ніж написання самого есе на соціально-педагогічну тематику. Тут головне – здатність студента до формування переліку чітких висновків роботи, формулювання відповідей на поставлені питання, специфіка роботи саме над дискурсивним есе свідчить про те, що основною метою написання цього виду творчої роботи є власне процес роздумів над проблематикою, постановка актуальних питань. Отже, весь фокус аналітичної роботи має спрямовуватись на процес, а не на результат. Важливо проаналізувати, наскільки автор був відвертим із собою, наскільки глибоко занурювався у проблематику, наскільки гостро ставив питання та чи різнобічним і різномасштабним був процес їхнього осмислення. Важливою також є емоційна складова – слід визначити, чи захоплюючою була робота над есе, якою мірою емоційно зануреним був автор під час здійснення розмірковувань над проблематикою, чи правильно було обрано тему в контексті її важливості й актуальності для автора тощо. Задля можливості чітко проаналізувати ступінь успішності виконаної роботи сформовано низку критеріїв (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Загальні критерії написання дискурсивного есе

Критерій	Вимоги	Кількість балів
Теоретична компетентність з проблеми	Рівень теоретичної підготовки до написання есе, рівень орієнтування в термінах і механізмах, які використовувались під час роботи над есе, розуміння поставлених задач і суті процесів, що їх обумовлюють	
Аналіз і оцінка змісту	Рівень заглибленості в соціально-педагогічну проблематику, рівень складності та різноманітності ментальних конструкцій у процесі роздумів, складність аналітики; застосування принципу різнобічності в розгляді питань, залучення альтернативних позицій, створення контраверсійних поглядів, провокування конфлікту думок та інтересів, ширина діапазону порушених питань тощо	
Стиль і логістика	Чіткість і зрозумілість висловів, логіка та структурованість зв'язків між гіпотезою й аргументом, індивідуальний стиль, суб'єктивність і незалежність думок, загальна стилістика; наскільки робота та використаний інструментарій відповідає жанру роботи	
Оформлення роботи	Чи відповідає робота основним вимогам до оформлення такого виду творчих робіт студентів, дотримання лексичних, фразеологічних, граматичних і стилістичних норм української літературної мови; грамотне оформлення тексту з повним дотриманням правил української орфографії, стилістики і пунктуації	

До або після завершення написання есе студенту пропонується розробити власну шкалу оцінки кожного блоку критеріїв згідно з його особистими уявленнями про їхню змістову наповненість, ієрархію за ступенем важливості. Після цього він може оцінити кожен блок за визначеною шкалою та передати роботу для оцінки викладачу, який застосовуватиме формалізовану, спільну для всіх шкалу критеріїв і показників якості, співвідносячи її з визначеною студен-

том. Після узагальнення незалежних оцінок і характеристик із кожного блоку критеріїв окремо, а також роботи в цілому студент може оцінити загальну результативність відповідно до власного рівня домагань і мотивації. Такий підхід пропонується саме тому, що й робота має суб'єктивний характер, а отже, сам автор насамперед має оцінювати її якість, надалі співвідносячи з оцінками судженнями викладача, що додасть об'єктивності кінцевому результату. Виходимо з позиції, що процес оцінювання має сприяти розвитку здатності студента до ефективного самооцінювання.

6. Етап виправлення або переписування роботи. Специфіка роботи над есе на соціально-педагогічну тематику також полягає в тому, що вона реалізується на саморегулювальній основі й має чітку особистісно означену професійну вмотивованість. Якщо есе написано формально (заради оцінки викладача), то воно не виконує функції розвитку соціальної рефлексії, соціально-педагогічної компетентності. Тому, коли студента влаштовує отриманий ним бал, такий бал відповідає його професійному, соціально-рефлексійному потенціалу на певному етапі розвитку. Приймати рішення щодо продовження роботи над есе має лише він. Подальша робота може стосуватися внесення правок у написання есе відповідно до процесу та результатів діагностико-аналітичної діяльності на завершальному етапі, а може – переписування роботи, у разі, коли в студента виникне така потреба й він відчуватиме себе готовим до нової спроби на якісно вищому рівні сформованих компетентностей.

Таким чином, проблема доцільності й ефективності звернення й застосування методу написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну тематику у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя є складною та багатофункціональною, потребує інтенсифікації теоретичних досліджень, що стосуються більш глибокого та системного розуміння дискурсу в освіті, змістово-технологічних засад його використання на етапі переходу до компетентнісної парадигми, основаної на процесах професійного, особистісного саморозвитку, самоактуалізації студента в її контексті. Запропонована методика поетапної підготовки до написання дискурсивного есе на соціально-педагогічну проблематику, оцінювання рівня його результативності є умовною й може бути модифікованою до конкретних потреб освітньої практики, специфіки змісту визначеної дискурсивної теми.

5.3. Методика написання аргументативного есе на соціально-педагогічну тематику

Далі порушуємо питання, пов'язані зі зверненням до такого нестандартного творчого методу професійної підготовки майбутнього вчителя, як аргументативне есе, що характеризується високим потенціалом самостійного наукового дослідження з проблеми, котра має чітко виражені особистісно орієнтовані пріоритети. Як концепція, так і методика підготовки та написання студентом есе на соціально-педагогічну тематику базується на визначених теоретичних позиціях, котрі відображають сутність аргументативного есе, логіку його формування, указуючи на принципову відмінність стосовно функціональних і змістово-процесуальних особливостей написання дискурсивного есе.

У контексті розвитку соціально-педагогічної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя застосування методу написання аргументативного есе набуває неабиякого значення, оскільки реалізує функцію особистісно орієнтованого осмислення соціально та педагогічно значущої проблеми, самовизначення в її контексті, а також формування здатності до логічного й аргументованого доведення правомірності власної позиції, зроблених висновків та ін.

Як зазначає І. Голодюк, есе як жанр філософської, літературно-критичної, соціально-публіцистичної прози, що орієнтується на розмовну мову й характеризується підкреслено індивідуальною, суб'єктною позицією автора у трактуванні реалій, проблем, процесів, має широкий спектр різновидів, серед яких вирізняється й аргументативне есе. Характеризується цей вид есе тим, що автор наводить свою позицію щодо певної проблеми, підтверджує її чіткими аргументами й ілюструє їх прикладами. Одночасно не намагається нікого переконати, а радше висловлює думку [159].

Специфіка аргументативного есе визначається більшою мірою акцентуванням уваги на необхідності доведення роздумів над проблемою до логічних висновків у комплексі верифікованих аргументів, свого роду орієнтація на переконання іншого у правоті власної позиції. Аргументативне есе, спираючись на логічно вибудовані факти, прагне переконати читача погодитися з певною думкою, виконати певну дію або зробити те й інше. Своєї мети автор аргументативного есе домагається за рахунок раціонального впливу, що спирається на непорушні істини, думки авторитетів, первинні джерела інформації, статистичні дані та ін. [468].

Таким чином, ефективність результату написання аргументативного есе визначається наявністю чіткої авторської позиції з проблеми, її логічністю та доказовістю, здатністю представити переконливі аргументи на її користь.

У процесі теоретичного дослідження проблеми було визначено базові основи, покликані забезпечити особистісну орієнтованість застосування студентом методу написання аргументативного есе, чіткість і послідовність логічних зв'язків у процесі проведення аналізу, а саме:

- орієнтованість на індивідуальні потреби й особливості професійного саморозвитку, відповідно визначення проблематики есе в межах процесу професійної та соціальної самоактуалізації;
- забезпечення інтеграції професійно-педагогічного, соціального, життєвого у процесі визначення пріоритетності проблематики для есе, а також його підготовки та написання;
- спрямованість на соціально-педагогічний розвиток, саморозвиток, підвищення соціальної рефлексії в контексті майбутньої педагогічної професії.

Окреслені вектори вказують на те, що пошук форм і методів роботи над аргументативним есе має базуватися на його поліфункціональності, забезпеченні комплексного підходу до постановки питань (різних за змістом і формою, але споріднених за кінцевою метою) і пошуку відповідей на них. З огляду на це,

було визначено основні вимоги до застосування методу аргументативного есе у процесі навчальної діяльності студентів у педагогічних ЗВО:

1. Методика написання аргументативного есе має бути формалізованою й мати певні рамки, оскільки необхідно проектувати стратегію розгортання роздумів та інших аналітико-рефлексійних дій, згідно з обраними векторами, а також давати змогу різним логічним ланцюжкам у контексті багатогранних, часто спонтанно-стихійних мисленневих процесів перетинатися, утримуючи спільну тематику та логіку аналізу з тим, щоб дійти кінцевих аргументованих висновків.

2. Методика написання аргументативного есе має надавати широке поле для особистісно орієнтованих потрактувань проблеми в комплексі ставлень, відчуттів, оцінних суджень, роздумів і створювати умови, які б спонукали до реалізації творчого підходу, неформального мислення, пошуку певних суперечностей, а також конструювання власних алгоритмів їх розв'язання, коли співвідносяться різні позиції, а також доводиться правомірність власної.

Специфіка застосування такого методу роботи, як написання аргументативного есе, передбачає вже наявну, тобто сформовану автором проблематику, ідею, концепцію, адекватний змістовий контент тощо, оскільки основною функцією такого есе є глибинний аналіз уже актуалізованої теми та формування висновків із валідною доказовою базою. З огляду на це, а також той факт, що методом аналітико-синтетичної навчальної діяльності студентів визначається власне есе, можна формувати базову проблематику та спектр питань, котрі передбачають пошук відповідей, за допомогою інструментарію, який застосовується під час написання дискурсивного есе. Таке поєднання дискурсивного й аргументативного есе як суміжних методів із різними завданнями дасть змогу чітко відстежити логіку комбінованого взаємопов'язаного процесу, що забезпечить динамічний перехід від суб'єктивного самовизначення та накопичення інформативної, досвідної бази з проблеми до її аналітичного опрацювання на рівні систематизації й узагальнення, збереже послідовність логічних зв'язків і забезпечить зручність у подальшому орієнтуванні та постаналізі. Таким чином, рекомендується розглядати написання аргументативного есе як другий (подекуди завершальний) етап процесу комплексної роботи над визначеною соціально-педагогічною проблемою, актуальною для майбутньої професії.

У разі вибору дискурсивного есе як інструменту накопичення інформативно-досвідної бази, необхідної для написання аргументативного есе з проблеми, варто акцентувати увагу на спільних і відмінних рисах цих двох елементів такої бінарної системи. Зокрема, основна відмінність полягає у постановці завдань, що зумовлює специфіку застосування аналогічних інструментів роботи з текстом, форм їх письмової об'єктивації. Якщо розглядати зазначені види есе у вигляді системного конструкту з чітким етапним переходом від дискурсивного до аргументативного, то перший етап необхідно позиціонувати як етап особистісного осмислення, інтерпретації ключових питань, поставлених заданою тематикою, виокремлення ключових суперечностей актуалізації, формування особистого ставлення до різних аспектів проблематики, висвітлення

емоційного фону, сформованого автором у процесі роботи. Аналітичні механізми тут застосовуються більшою мірою для глибокого проникнення в суть понять, комплексного з'ясування проблематики в межах визначеної теми. Цей етап опікується власне *процесом* пошуку відповідей на поставлені питання й характеризується більш вільною формою та стилістикою роздумів і їх вербалізації.

Другий етап означеної системи – аргументативне есе – більш центрований на *узагальнювально-підсумковій* складовій пошуку й характеризується вищим рівнем чіткості форми та стилю писемного мовлення, необхідністю дотримання визначених принципів аналітичності мислення, формулювання висновків на його основі. Тому процес аналізу наявної інформації та формулювання відповідних висновків – основне завдання, яке постає перед автором аргументативного есе. Етап вирізняється більшою конкретністю у постановці проміжних цілей і дотриманні заданих векторів, котрі неодмінно мають логічно й цілісно доповнювати один одного та дійти логічного висновку.

Для ефективного написання аргументативного есе на соціально-педагогічну тематику важливо враховувати такі вимоги.

1. Протягом усього процесу роботи над есе потрібно постійно пам'ятати про сформульовану мету (як педагогічну проблему у відповідному соціальному контексті) і звіряти з нею визначені вектори аналітичних дій, перевіряти, чи у правильному напрямі розгортаються причинно-наслідкові зв'язки. Така необхідність пояснюється тим, що основна мета цього типу есе полягає у формулюванні чітких висновків через процес глибокого (вертикальний ракурс) і всебічного (горизонтальний ракурс) аналізу, а це означає, що якісно написане аргументативне есе повинне мати вертикальну структуру, що детермінує глибину аналізу відповідно до поставленої цілі, методика розгорнутого пошуку відповідей на весь спектр поставлених питань.

2. Згідно з особливостями методу написання есе, робота має бути максимально індивідуального, особистісно орієнтованого характеру, оскільки як у формулюванні тверджень, так й у пошуку аргументації слід насамперед покладатися на суб'єктивну оцінку/ставлення/підхід до проблематики, апелювати до власного досвіду, пов'язаного, у тому числі, зі своєю навчальною діяльністю, її соціальним контентом. Слід уникати домінування зовнішніх впливів на аналітичний процес.

3. Перед написанням есе автору варто актуалізувати базовий теоретичний і досвідний матеріал (якщо він підготовлений у вигляді дискурсивного есе, це також дасть можливість пригадати всю технологію процесу написання такого виду твору). Важливо, щоб він пройшов етап емоційно-ціннісного осмислення в контексті актуальних соціально-педагогічних проблем, що виявлялися в конкретних життєвих, освітніх ситуаціях і супроводжувалися особистісними переживаннями.

4. Важливо дотримуватися аналітичного стилю письма, співвідносити найрізноманітніші погляди на проблеми, подавати контраверсійні аргументи, створювати логістичні конфлікти (інколи навіть навмисно) тощо.

Особливості підготовки. Як зазначалося, основою для підготовки до написання аргументативного есе на соціально-педагогічну проблематику має стати інформативна база, сформована задалегідь. Одним із інструментів такого формування може бути дискурсивне есе, попереднє написання якого, попри інші позитивні ефекти, указані вище, дасть змогу скоротити час на освоєння методики написання такого типу роботи. Автору необхідно лише ознайомитися з основними вимогами до цього виду роботи та зрозуміти відмінності від роботи над дискурсивним есе. Якщо аргументаційне есе розглядається як самодостатня робота або автором обирає інші методики накопичення інформативно-досвідної бази з теми, передусім слід ознайомитися з теорією есеїстики та зорієнтуватися у вимогах-критеріях написання есе, як загальних, так і характерологічних – тих, що стосуються саме специфіки написання аргументативного есе.

Оскільки специфіка аргументативного есе вимагає наявності чіткої структури (попри загальну концепцію есе як виду науково-літературної роботи, що свідчить про ширші можливості автора щодо вияву креативності й індивідуального стилю), перед початком написання необхідно скласти як більш загальний план роботи, так і деталізовану схему послідовності виконання дій. Для загального плану цілком достатньо класичної в таких випадках схеми з певними правками, згідно зі специфікою: актуалізація напрацьованого матеріалу – детальне планування – написання – висновки – виправлення/повторне написання.

Етап актуалізації напрацьованого матеріалу. Насамперед необхідно комплексно осмислити попередньо напрацьовану інформативну базу, актуалізувати матеріал, обміркувати й виокремити найважливіші аспекти та конкретизувати мету роботи. Слід визначити, за якими векторами розгортатиметься процес аналізу так, щоб найширше задіяти всі виділені аспекти та сформулювати максимально глибокі й системні висновки. Чітка визначеність автора стосовно теми та мети роботи (її значення для власного соціально-педагогічного розвитку) стане емоційно-смісловим відправним пунктом у роботі та найзрозуміліше визначатиме особистісно орієнтовану проблематику, сформовану в процесі генерування базових ідей і формування інформативної основи роботи. Важливо, щоб тема була «зрозумілою» студенту, тобто акумулювала досвід проблемних ситуацій, емоційних переживань, пошуку смислових орієнтирів навколо її тлумачення та моделей адекватної поведінки, які мали місце в минулому й актуальні дотепер.

Після отримання сформованих теми і мети, можна переходити до детального планування ходу виконання роботи.

Етап детального планування. Цей етап є чи не найважливішим з огляду на те, що чіткість, векторність, цілеспрямованість і максимальне використання всього спектра аналітичних інструментів – це основні вимоги щодо успішного написання зазначеного різновиду есе, а отже, необхідна наявність зрозумілої й конкретної інструкції – плану. Як варі-

ант, задля забезпечення наочності було розроблено інструкцію у вигляді таблиці, застосовуючи яку автор може чітко спланувати, регулювати та контролювати хід роботи. Основним принципом організації інтелектуально-навчальної діяльності студентів і побудови логічних зв'язків у межах її систематизації, було визначено принцип індукції. Цей принцип передбачає формування висновку на підставі аналізу окремих фактів, але, на відміну від дедуктивного принципу, не вимагає строгого використання лише наявних і докраних фактів і не є остаточним, оскільки сформульований висновок на основі індуктивних дій і розумових операцій може бути спростований або узагальнений за умови виникнення додаткових фактів-аргументів, у разі наступного – вищого рівня осмислення проблеми. Цей принцип дає можливість автору виявити індивідуальний підхід як у побудові загальної логіки роботи, так і структурування окремих причинно-наслідкових зв'язків. Також автор менше залежить від рамок умов, формальних обмежень щодо діапазону творчості, пріоритетів особистісної самореалізації.

Етап написання. У процесі написання роботи важливо дотримуватись поетапності та з кожним наступним висновком (кількість етапів і висновків може бути довільною) звужувати фокус, у такий спосіб виходячи на узагальнення вищого рівня через виокремлення найважливіших аспектів, поступово вибудовувати основний вектор, що спрямовуватиме всі аналітичні конструкції до формулювання загального висновку. В інструкції (табл. 5.2) показано варіант спрощеної моделі побудови векторів, проте на практиці автор може довільно обирати кількість векторів, їхню важливість і модель узагальнення. Може бути використана така логіка етапності організації роботи: у межах конкретної соціально-педагогічної проблеми (обраної для написання аргументативного есе) формулюється чітка теза, яка визначає проблему, окреслює її контури. Формулюється контртеза, що реально або гіпотетично заперечує попередню тезу, наприклад, припущення автора. Визначається альтернативний кут погляду на сутність проблеми, окресленої проблематики в її контексті, механізми її об'єктивності. Проблематика розглядається в різних ракурсах, масштабах. Формулюються аргументовані доводи «за» і «проти». Проводяться аналіз та оцінювання аргументації. Визначаються фінальні узагальнювальні позиції проведеної роботи, формулюється висновок.

Аналітичний процес, як у межах окремого блоку, так і в загальній структурі роботи над написанням есе на соціально-педагогічну тематику, може мати циклічний характер. Це означає, що автор може повертатися до попередніх конструкцій і змінювати їх або здійснювати повторний аналіз за умов суб'єктивної незадоволеності результатами роботи, отримання нових інформативних даних, зміни ракурсу дослідження проблеми, у контексті нових актуальних соціально означених ситуацій та ін.

Таблиця 5.2

Спрощена модель побудови векторів

Тема есе, проблема-тика аналізу, основні тези, супутні аспекти, вектори пошуку			
Вектор 1	Вектор 2	Вектор 3	Вектор 4
- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз	- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз	- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз	- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз
Висновок	Висновок	Висновок	Висновок
Узагальнення, формування подальшого вектору	Узагальнення, формування подальшого вектору		
Вектор 1	Вектор 2		
- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз	- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз		
Висновок	Висновок		
Узагальнення, конкретизація подальшого вектору дослідної роботи			

Вектор			
- Теза - Контртеза - Альтернативний погляд - Масштабування - Аргументація - Аналіз			
Загальний висновок (висновки)			

Етап проведення аналізу та написання висновків. Коректний, глибокий і всебічний аналіз проведеної роботи є не менш важливим етапом, ніж методика написання самого есе.

З огляду на особливості компетентнісної системи професійної освіти, самоаналіз і самооцінка всіх видів професійної підготовки майбутнього вчителя, надто коли йдеться про роботи творчого рівня, є особливо важливими, оскільки дають змогу студенту отримати цінну інформацію стосовно рівня сформованості необхідних для майбутньої професії компетентностей, ефективності навчальної праці, спрямованої на їх формування.

Самоаналіз есе із соціально-педагогічної проблематики дає змогу студенту з'ясувати:

- наскільки він є компетентним у конкретно визначеній темі, настільки розуміє її теоретичні засади й реально може аналізувати факти, ситуації, процеси, апелюючи до адекватних теоретичних позицій;
- наскільки інтегрованими є формалізовані знання з проблеми та досвідний матеріал, актуалізований у контексті власної соціальної, освітньо-педагогічної практики;
- який рівень сформованості аналітичної, творчої навчальної діяльності, і наскільки вона є ефективною під час осмислення складних соціально-педагогічних проблем, виявленні причинно-наслідкових зв'язків у їхніх межах, а також пошуку власних алгоритмів відповідей на актуальні питання, формування доказової бази, аргументаційного інструментарію, доводячи слушність власних суджень, умовиводів, висновків.

Таким чином, метод аргументативного есе трактується як сучасний інтерактивний метод професійного навчання майбутніх учителів, реальний засіб підвищення їхньої соціально-педагогічної компетентності на аналітико-рефлексійній основі. Метод має високий потенціал оптимізації самостійної наукової роботи студентів, а також розвитку здатності до творчої діяльності.

Методика підготовки та написання студентом есе на соціально-педагогічну тематику повинна мати чітку концептуально-теоретичну основу й передбачати логіку формування аналітичних позицій з проблеми, їх узагальнення та

систематизацію, формулювання проміжних і кінцевих висновків з адекватним аргументаційним підґрунтям.

Важко переоцінити значення застосування методу написання аргументативного есе в контексті розвитку соціально-педагогічної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя, оскільки він реалізує функції особистісно орієнтованого осмислення соціальної, педагогічної проблеми, самовизначення в її контексті, а відтак й оптимізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

5.4 Критерії оцінювання соціально-педагогічного есе

Стратегічною метою також є розв'язання проблеми з'ясування сутності діагностичних параметрів і процедур стосовно есе як методу творчої роботи студентів, контролю й оцінювання ефективності застосування цього нетрадиційного творчого методу організації навчальної діяльності студентів, акцентуючи увагу на тому, що діагностично-критеріальна база визначається, інтегруючи якісні показники рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності, здатності до креативності, написання творчих робіт, включно зі специфікою есеістки.

Діагностичний інструментарій формувався в межах рефлексійно-результативного конструкту формування соціальної рефлексії на підставі таких його базових критеріїв, як потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний, а також на основі визначених рівнів сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних ЗВО (репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий) описані відповідні рівні якості написання есе на соціально-педагогічну тематику.

Проблема контролю й оцінювання якості написання соціально-педагогічного есе, як і з'ясування комплексу критеріїв і показників, здатних забезпечити об'єктивність процесу, доволі складна та багатоаспектна. Складність наперед полягає в тому, що теоретичні засади та діагностично-критеріальний інструментарій оцінювання есе має формуватися на перетині базових показників якості формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, стандартизованих показників якості написання творчих робіт, а також специфіки такого методу аналітико-рефлексійної діяльності студента, як написання есе на соціально-педагогічну тематику.

Як зазначає О. Киверял, переведення педагогічних понять і явищ в емпіричні показники є однією з найбільш складних і відповідальних процедур у дослідженні, оскільки від нього залежить достовірність отриманого наукового знання [361, с. 16–17].

Водночас критерії та показники оцінювання соціально-педагогічного есе виконують не лише традиційно діагностувальну, контрольну, оцінювальну функції, а й орієнтувальну, цілеспрямувальну, оскільки апіорі задають характеристики – параметри якості, за якими визначається рівень написання есе й спираючись на які студент може організувати адекватну підготовчу, організа-

ційну роботу, і вони будуть супроводжувати процес написання цієї творчої роботи, вносячи відповідні корективи.

Критеріальна база діагностики формувалася відповідно до представленої у педагогічній літературі термінології, пов'язаної з діагностичними, вимірювальними, оцінювальними процесами та конкретними діями, використовуючи трактування поняття «критерій» у сучасній педагогічній літературі (В. Луговий [380; 381], А. Киверялг [361], О.Малихін [400–447], Н. Ничкало [488–508] та ін.) як ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, а також як позицію, відповідно до якої в основі вибору й розроблення критеріїв перебуває процедура переведення педагогічних понять в емпіричні.

Різні аспекти проблеми діагностики рівня соціалізації особистості, її соціальної, соціально-педагогічної, соціально-рефлексійної компетентностей є предметом вивчення соціологів, психологів, філософів, педагогів (Н. Арістова [18–34], О. Дементьєва [181], С. Вершловський [121], О. Малихін [400–447], С. Мартиненко [454], Н. Ничкало [488–508], С. Сисоєва [664; 665], О. Сухомлинська [689; 690] та ін.)

Так, досліджуючи проблему формування соціальної компетентності студентів, О. Дементьєва пропонує логіку поетапної діагностики зазначеної компетентності й одночасне використання критеріїв і показників, які характеризують вияви таких *особистісних якостей*:

- *ініціативність* (прагнення до ініціації), що пов'язана з пошуком нових шляхів для успішнішого розв'язання професійних завдань, виходу за межі заданих умов, здатністю активізувати можливості освітнього середовища;
- *поведінкова мобільність* – уміння переносити способи розв'язання професійних завдань з однієї ситуації на іншу;
- *залучення до командної роботи*, змінюючи рольову участь її учасників;
- *відповідальність* – вияв прагнення довести розпочату справу до кінцевого результату;
- *вибір адекватного матеріалу для проведення соціальних акцій*, а також для організації соціального партнерства і професійних співтовариств;
- *толерантність* – вияв терпимості майбутнього педагога до позицій інших, що відображається у взаємодії з іншими студентами в соціально-освітніх проектах, соціальних практиках, перетворенні освітнього середовища [181, с. 13].

Акцентування уваги на діагностиці особистісних якостей майбутнього вчителя вказує на особистісну орієнтованість соціальної компетентності, у формуванні якої рефлексія виконує функції співвіднесення та осмислення зовнішніх заданих соціальних чинників із внутрішніми потенціями й особистісною готовністю на них реагувати.

Закономірно, що написання есе на соціально значущу тематику є методом, котрий зумовлює необхідність роздумів над соціальними проблемами, у тому числі проектуючи себе на майбутню педагогічну професію. Контент-аналіз есе дає можливість отримати інформацію, яка у поєднанні з іншими мето-

дами діагностики сприятиме самовизначенню студента, а також зовнішньому оцінюванню якості написання есе викладачем за параметрами: усвідомленості сутності соціальних проблем, рівня їх прийняття та налаштованості на позитивне вирішення, умовами якої є поведінкова мобільність, толерантність.

Дещо інший принцип (покомпонентний) закладено в основу системи діагностики соціальної компетентності, запропонованої Р. Скірко [667]. Критеріями сформованості *когнітивного компонента* є соціальний інтелект, показниками – правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й смислу спілкування, наявність, глибина та широта соціальних знань.

Поведінковий компонент визначається критеріями соціального функціонування й соціального досвіду за такими показниками:

- комунікативні;
- перцептивні;
- експресивні;
- прогностичні;
- соціально-аналітичні;
- соціально-регулятивні;
- інтегрованості й повноти досвіду.

Критеріями сформованості *ціннісно-мотиваційного* компонента є соціальні цінності й потреби, мотиваційні орієнтації в міжособистісних стосунках; їх показниками – усвідомленість, узгодженість, стійкість цінностей, потреб та орієнтацій [667, с. 16].

Цей принцип формування критеріальної бази діагностики соціальної компетентності студента нам видається ефективнішим у контексті здійснюваного дослідження з огляду на актуалізацію діяльнісного підходу до формування соціальної компетентності, застосування якого може вказати на успішність і проблемність процесу за його базовими компонентами.

Оцінювання есе за критеріями написання творчих робіт студентів є особливо важливим і правомірно претендує на окремий діагностичний блок, оскільки може бути застосоване для аналізу та визначення рівня ефективності аналогічних видів творчих робіт у розвитку як соціальної рефлексії студента, так й інших складових його професійної компетентності. Як зазначає С. Сисоєва, у моделі творчої особистості виділяються внутрішні передумови творчості («креативне ядро» – природжене) і надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння й індивідуальні особливості психічних процесів), що формується й розвивається у процесі освіти та життєдіяльності особистості. Оскільки природжене й набуте в особистості студента у педагогічному процесі відокремити майже неможливо, то для дослідження процесу формування творчої особистості суб'єкта навчання доцільно ввести поняття творчих можливостей особистості.

Виходячи з концепцій визначення здібностей Б. Ананьєва [9; 10] та В. Шадрікова [765], творчі можливості розглядаються як такі, що *відображають індивідуальні особливості розвитку й вияву творчих якостей особистості та зумовлюють її здатність до творчості*. Водночас творчі можливості – це

відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з її інтелектом, умовами розвитку, що формується, розвивається, виявляється у творчій діяльності й забезпечує розвивальну взаємодію особистості з навколишньою дійсністю [665, с. 167].

Представлена позиція щодо особливостей виявлення творчого потенціалу, творчих здібностей студента (як варіант – написання есе на соціально-педагогічну тематику) свідчить про складність і багатогранність процесу формування та діагностики здатності студента до творчої діяльності, у тому числі й у царині «розвивальної взаємодії особистості з навколишньою дійсністю». Особливу цінність становить тлумачення творчості, з виокремленням «креативного ядра» – природженого та набутого (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння й індивідуальні особливості психічних процесів). У цьому контексті формат написання соціально-педагогічних роздумів на гостроактуальні та вічні філософські проблеми задає стандарт актуалізації природженого, що реалізується через емоційно-спонтанне, і набутого як способу осмислення, алгоритмів рефлексії, спеціальних творчих умінь.

Як зазначалося, теоретичні підходи до оцінювання якості соціально-педагогічного есе формувалися, з одного боку, відповідно до концептуальних засад розвитку соціальної рефлексії майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки, з іншого – за визначеними критеріями написання творчих робіт студента на соціально-педагогічну тематику та специфіки написання есе як конкретного дидактичного методу, у комплексі найсуттєвіших його характеристик.

Розроблена нами інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка позиціонує варіант інтегральної єдності функціональних компонент процесу, стала основою формування діагностичного інструментарію оцінювання рівня написання соціально-педагогічного есе та орієнтиром щодо підготовки, організації та забезпечення ефективності цього складного творчого виду навчальної діяльності студентів. Рефлексійно-результативний конструкт указує на базові параметри якості формування соціально-рефлексійної компетентності студентів і містить критерії (потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний), а також показники рівня їхньої сформованості.

Визначено комплекс критеріїв для оцінювання соціально-педагогічного есе та показники їх валідазації:

Потребнісно-мотиваційний критерій визначається як: потреба в самопізнанні, усвідомлення потреби в соціальній рефлексії як чинника професійного саморозвитку, формування власного соціального, життєвого простору, та об'єктивується в конкретних показниках у процесі оцінювання рівня написання есе на соціально-педагогічну тематику:

- наскільки визначеною є мотиваційна сфера студента щодо майбутньої професії, її соціально значущого потенціалу, чи мають місце роздуми щодо правильності професійного самовизначення, здатності до саморе-

алізації у професії;

- чи розуміє студент соціальну зумовленість педагогічної професії, чи є ці проблеми предметом його інтересу;
- чи є мотиваційна сфера майбутньої соціально-педагогічної діяльності предметом роздумів і самовизначення, яка група мотивів є домінуючою (матеріальна чи духовно-моральна);
- якою мірою в есе виражена мотивація щодо соціальної самореалізації в майбутній педагогічній професії, бачення себе у перспективі як успішного, конкурентоспроможного фахівця з власною методикою та стилем діяльності;
- наскільки у творчій роботі представлено усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, потреби не лише долучитися до складних соціально орієнтованих процесів, а й впливати на їх перебіг, закладаючи відповідні цінності, сприяючи соціалізації, розвитку соціальних компетентностей молодого покоління.

Соціально-когнітивний критерій передбачає: інтерпретаційність мислення, проблемно-перетворювальний характер мислення, спрямованість пізнання на особистий внутрішній світ, здатність до соціальної обґрунтованості суджень і висновків, здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному контексті. За цим критерієм у межах написання есе можна судити про здатність студента до ефективної аналітико-рефлексійної діяльності з актуальних особистісно значущих соціально-педагогічних проблем, визначаючи:

- комплексність і глибину осмислення соціально-педагогічних проблем, здатність передати особистісні смисли, відчуття та переживання в їх контексті;
- здатність до інтерпретації ідей, позицій, фактів, реалій, ситуацій, удаючись до теоретичного інструментарію, застосовуючи вже апробовані та моделюючи власні алгоритми мислення;
- спрямованість роздумів на самопізнання, самоусвідомлення, здатність до особистісно значущих висновків як регуляторів соціальної поведінки, процесу професійного становлення;
- здатність до осмислення педагогічних проблем у соціальному контексті;
- логіка осмислення проблеми, аргументованість зроблених висновків;
- здатність до дискурсивного аналізу проблеми, уміння вербалізувати мислення, відчуття, ставлення, як і процес їх формування, супутні видозміни та їх соціальну зумовленість;
- здатність до осмислення проблем з орієнтацією на власний соціально-освітній простір, адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності;
- проблемно-перетворювальний характер мислення, який проєктує логіку роздумів, що сприяють генерації ідей, бачення системного, конструктивного вирішення конкретної соціально-педагогічної проблеми.

Перцептивно-соціальний критерій: адекватність самосприйняття, адекватність ставлення до інших, здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі, здатність формувати взаємовідносини з іншими людьми (у

тому числі дітьми) на основі результатів соціальної рефлексії. Він диференціюється за наступними показниками якості:

- наскільки проблеми роздумів під час написання есе торкаються проблем самосприйняття, самовизначення в соціумі, проєктуючи себе на майбутню педагогічну професію;
- наявність логіки та результативність роздумів щодо взаємовідносин із соціальним оточенням, значущими особистостями та малознайомими людьми, аргументованість висновків стосовно саморозвитку в названому аспекті;
- чи становить інтерес власний досвід взаємодії з дітьми (учнями, сусідами, пов'язаними родинними стосунками), наскільки конструктивним є аналіз, чи наявна орієнтація на перспективи розвитку;
- чи процеси соціальної рефлексії актуалізуються в роздумах над актуальними життєвими ситуаціями, проблемами, який рівень їх сформованості.

Діяльнісно-результативний критерій: активованість рефлексійних операцій, предметно-практичні рефлексійні дії, володіння методами розвитку соціальної рефлексії, здатність до саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності, здатність до ефективної діяльності на основі результатів вияву соціальної рефлексії.

Конкретизується в таких показниках:

- рівень ефективності рефлексійних процесів під час осмислення проблем із соціально-педагогічної тематики як у контексті власного соціального простору, так і з проєкцією на майбутній професійний;
- якою мірою в основі рефлексійних операцій перебувають логічні, аргументовані роздуми, чи є вони основою самоаналізу, що зумовлює аргументовані висновки, умотивованості визначення перспектив діяльності із саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності;
- наскільки у процесі рефлексії актуалізована емоційно-ціннісна сфера студента, як це позначається на особливостях рефлексійних дій, балансує між об'єктивно заданими чинниками, типовими моделями, та особистісно орієнтованими, тобто наповненими особистісними смислами, цінностями, емоціями;
- конструктивність авторської позиції студента під час написання есе, наявність гіпотетично закладеної проєкції на позитивне вирішення проблеми, власний особистісний, соціальний, професійний саморозвиток;
- здатність до складних багатofакторних роздумів над соціально-педагогічними проблемами, щоразу формуючи їхні конструкти, максимально орієнтуючись на особливості конкретної ситуації в комплексі наявної базової суперечності та супутніх їй виявів, а також особливостей власного досвіду його об'єктивації;
- загальна логіка та культура рефлексійних дій, що означає толерантність ставлення до соціальних проблем, гармонізуючи об'єктивні чинники, відповідно параметри аналізу та власні емоційні відчуття, що супроводжують процес на основі свого досвіду переживання аналогічних ситуацій;

- адекватність письмового оформлення рефлексійних процесів і їх результатів, поєднуючи загальні параметри писемного мовлення (грамотність, логіку суджень), а також його авторський стиль, що відображає особистісно означене трактування проблеми, емоційно-ціннісне ставлення до неї, актуалізуючи відповідний життєвий контекст.

Відповідно до розробленої інтегрально-функціональної моделі розвитку соціальної рефлексії майбутніх педагогів, було визначено рівні сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних ЗВО: репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий.

Адаптуючи означений підхід до диференціації оцінювання рівня написання соціально-педагогічного есе, можна виокремити такі його якісні характеристики:

- репродуктивно-імітаційний;
- самостійно-відтворювальний;
- соціально-творчий рівні.

Репродуктивно-імітаційний рівень есе передбачає домінування описовості явищ, процесів, подій, ситуацій, пов'язаних із соціально-педагогічною тематикою. Таке есе не реалізує функції самовизначення в конкретній проблемі, воно тлумачиться студентом скоріше як формальне навчальне завдання й адресоване тому, хто буде його перевіряти й оцінювати, прогножуючи ймовірний варіант його сприйняття. Тому домінує не позиціонування власних роздумів, оцінних суджень, а орієнтація на загальноприйняті типові моделі, в яких багато імітаційних процесів (вдавання до типових мисленневих парадигм і загальноприйнятих істин за власні судження, результати умовиводів, смислових позицій, особистісних цінностей). За таких умов есе є методом репродуктивного навчання, який не має потенціалу (а якщо має, то мінімальний) розвитку соціальної рефлексії студента, формування його соціально-рефлексійної компетентності, оскільки він майже не виходить за межі формалізованого навчального процесу й позбавлений тенденції до інтеріоризації власного соціального простору та цінностей майбутньої професійної діяльності.

Самостійно-відтворювальний рівень характеризується дещо вищою часткою самостійних дій, у контексті яких актуалізуються процеси порівняння, аналогії, асоціації, елементарних дій із власного конструювання як варіантів трактування соціально-педагогічних проблем, так і пошуку конкретних моделей їх вирішення. Відтворюваність виявляється в тяжінні до стереотипів, опрацьованих на заняттях алгоритмів діяльності, пильнуючи унеможливлення «виходу за рамки» загальноприйнятого. Водночас на цьому рівні саме самостійність (як і прагнення до неї) сприяє тому, що ситуативно студент може демонструвати творчість, оригінальність мислення, потребу пошуку власної відповіді на питання, а також здійснюються спроби до самоаналізу, самоусвідомлення, самовизначення, що втілюється у відповідній письмовій презентації.

Найвищий рівень якості написання есе – *соціально-творчий*, головні характеристики якого пов'язані з умотивованістю студента до систем-

них і глибоких рефлексійних дій, за яких есе сприймається як адекватна форма систематизації роздумів над проблемою, що реалізує потребу самодослідження, самоідентифікації, самоактуалізації, самовизначення, у перспективі – цілеспрямованого продуктивного саморозвитку. Чітко виявлені спрямованість цього методу письмової роботи на власні критерії оцінки якості, які супроводжуються відчуттям успіху, і не лише навчального, а й особистісного, досягнень, котрі мають особистісне смислове наповнення. Головною характеристикою есе цього рівня є «вихід» за межі навчального простору та продовження роботи над проблемою, удаючись до додаткових інформаційних джерел, ініціюючи різні формальні й неформальні форми комунікації з іншими людьми (у тому числі студентами, викладачами), у спонтанно-стихійному режимі у вигляді роздумів над проблемою, генерування ідей, пошуку власних алгоритмів її вирішення.

Контроль та оцінювання рівня здатності студентів до творчої навчальної роботи, есе як одного з її різновидів, може здійснюватись за допомогою і традиційних способів перевірки викладачем якості виконання навчального завдання за визначеним блоком критеріїв, й інших методів (самоконтролю, взаємоконтролю, а також за допомогою спеціальних методик діагностики рівня креативності, соціальної компетентності, наявності якостей, необхідних для цього виду діяльності (тестування, анкетування та ін.)).

Максимальну увагу зосередимо на пріоритетності методу контент-аналізу, який дає змогу комплексно проаналізувати написане студентом есе, виконавши функцію не лише об'єктивного оцінювання роботи, а й осмислення характеристик (особистісних, соціально-педагогічних, лінгвістичних), що уможлиблює з'ясування інтегрального рівня компетентності та покомпонентно, указуючи на сильні сторони, проблеми з тим, щоб у перспективі можна було програмувати подальший професійний розвиток, максимально індивідуалізуючи його, центруючись на конкретних, об'єктивно визначених пріоритетах.

Отже, проблема контролю й оцінювання якості написання соціально-педагогічного есе визначається як складна та багатоаспектна. Головна мета – забезпечення тенденції переходу від контролю до самоконтролю, від оцінки до самооцінки, спонукаючи студентів до інтенсифікації процесів самовизначення, самоідентифікації, саморозвитку, у тому числі соціально-рефлексійної компетентності в контексті майбутньої педагогічної професії.

Сформовано діагностичний інструментарій на основі таких базових критеріїв, як потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний, що дає змогу комплексно аналізувати есе, визначаючи характеристики, котрі у перспективі зможуть більш цілеспрямовано впливати на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, актуалізуючи механізми самоаналізу, самоосмислення, самоідентифікації та ін.

5.5. Діагностувальний інструментарій для з'ясування рівня мотивації соціалізації особистості як компоненти соціальної рефлексії майбутнього вчителя

Актуальність проблеми діагностування рівня сформованості мотивації щодо соціалізації майбутнього педагога детермінується насамперед важливістю формування його готовності до реалізації соціальних функцій у контексті майбутньої професійної діяльності, оскільки одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики є, як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., формування ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді [482, с. 3–6]. У концепції громадянської освіти та виховання чітко зазначені орієнтири щодо базових критеріїв ефективності соціалізації дитини та дорослого, у нашому випадку школяра та вчителя, які інтегрально визначають готовність до виконання таких соціальних ролей:

- а) Я – успішний учень, у дорослому житті – успішний працівник;
- б) Я – система громадянських компетентностей, у дорослому житті – свідомий громадянин;
- в) Я – система ціннісних ставлень, у дорослому житті – успішний сім'янин.

Центрація на категорії «Я» вказує на особистісну орієнтованість процесу, а також значущу роль самоосвітньої діяльності, що в єдності названих підсистем інспірують процеси самовизначення, самоусвідомлення, самотворення, самоуправління, котрі виступають головними механізмами набуття досвіду взаємодії з соціумом на основі «Я-концепції».

Таким чином, актуальність проблеми діагностування рівня соціалізації особистості, її мотиваційної сфери тлумачиться як у соціально-культурному, освітньому (для школяра, студента та педагога), так і професійно-педагогічному аспектах (для студента, педагога). Оскільки освіта задає контекст для забезпечення ефективності соціалізації особистості, то закономірно посилюється значення формування соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентностей учителя, пошуку адекватних методик вимірювання його ефективності у процесі оволодіння професією.

Особливо затребуваною в умовах запровадження технологій компетентнісної професійної освіти (педагогічна освіта не становить винятку) є проблема вивчення мотиваційної сфери особистості студента, його навчальної, виховної, соціальної діяльності, оскільки вони базуються на спільних цінностях, пов'язаних із самореалізацією в житті, майбутній професії, соціумі та є індикаторами їхньої ефективності. Процес соціалізації завжди буде індивідуалізованим, студент вибудовує свою мотивацію за власною траєкторією інтеграції до соціального середовища загалом, кожен конкретну соціальну ситуацію зокрема. Зазначена позиція актуалізує проблему діагностичної та аналітико-рефлексійної діяльності як основи забезпечення здатності до самоуправління цим складним процесом, умотивованого вибору моделі професійної поведінки в конкретному випадку, з урахуванням його типових характеристик та деталей, а також пріоритетність особистісного вибору алгоритму дій.

Проблеми діагностики та самодіагностики мотиваційної сфери особистості у процесі її соціалізації загалом, а також студента у процесі його професійно-педагогічного становлення були предметом досліджень психологів, соціологів, педагогів як на методологічному, теоретичному, так і на конкретно-методичному, інструментальному рівнях. Так, теоретичною основою визначення параметрів якості процесів соціалізації, вивчення мотиваційного підґрунтя можуть бути методологічні позиції щодо єдності когнітивних й афективних процесів, визначених С. Рубінштейном як психічні процеси, що беруться в їх конкретній цілісності, отже, процеси є не лише пізнавальні, а й «афективні», емоційно-вольові. Вони віддзеркалюють не тільки знання про явища, а й ставлення до них; у них відображаються не лише власне явища, а і їхнє значення для суб'єкта, що їх віддзеркалює, для його життя та діяльності. Справжньою конкретною «одиницею» психічного є цілісний акт віддзеркалення об'єкта суб'єктом. Це утворення, завжди певною мірою містить єдність двох протилежних компонентів знання та ставлення, інтелектуального й афективного [642, с. 189]. Отже, діагностика соціалізації особистості має охоплювати комплекс параметрів, котрі відображають не лише фіксовані знання про процеси соціалізації та пріоритетні форми їх об'єктивації в житті, типових моделях поведінки, а й сферу емоційно-ціннісних ставлень, мотивів, що закономірно виконують спонукальні функції. Це особливо актуально для рефлексійних процесів, що дає змогу кожному студенту на основі результатів діагностики комплексно проаналізувати рівень, особливості та перспективи своєї соціалізації у різних ракурсах, забезпечуючи спрямування на розвиток соціальної, рефлексійної, а надалі й соціально-рефлексійної компетентностей, орієнтуючись на майбутню професію педагога.

Ученими досліджуються механізми, закономірності форми та методи соціалізації особистості загалом, професійно-педагогічної в тому числі, а також її мотиваційна складова у комплексі змістових, діяльнісних, діагностично-рефлексійних параметрів (О. Асмолов [39], С. Вершловський [121], Л. Келен [254], О. Малихін [400–447], С. Мартиненко [454], Н. Ничкало [488–508], О. Торубара [721], О. Сухомлинська [689; 690] та ін.)

Як зауважує О. Торубара [721], системний підхід до вивчення мотиваційної сфери особистості студента характеризується:

- 1) як закономірний і необхідний психологічний процес, що визначає шляхи й результат досягнення мети;
- 2) як образи й представлення, що становлять її зміст;
- 3) як узагальнені схеми мотивованих дій і поведінки в цілому в діяльнісних, комунікативних й емоційно-почутєвих проявах [721].

Досліджуючи проблему діагностування мотиваційної сфери соціалізації майбутнього педагога, слід зважати на те, що будь-яка діяльність, поведінка, як і професійний розвиток, зумовлюється внутрішніми та зовнішніми чинниками. Внутрішні пов'язані із суб'єктивними детермінантами й визначають пріоритетність особистісних потреб, інтересів, намірів, бажань та ін. Зовнішні більше асоціюються зі стимулами, котрі визначає та чи інша соціальна роль, професій-

на діяльність, конкретна ситуація. В ідеалі об'єктом діагностичних досліджень мають стати дві групи чинників, що зумовлюють активність суб'єкта (стимули-мотиви), хоч і вивчення лише мотиваційної сфери особистості дає змогу отримати інформацію стосовно реальних, особистісно орієнтованих результатів стимулювально-мотиваційної сфери діяльності щодо соціалізації, формування соціально-професійної компетентності майбутнього педагога.

У процесі діагностування важливо також диференціювати диспозиційну та ситуативну складові структури мотивації, які утворюють складний спектр системи взаємозалежностей. Диспозиційна складова є стабільнішим утворенням і фіксує домінуючі мотиви та потреби, які актуалізуються в конкретній ситуації та можуть не лише сприяти виникненню ситуативних мотивів, а й вплинути на розвиток ситуації, адаптуючи її до власних ціннісних пріоритетів, особистісних потреб.

Мотиваційні особистісні утворення у структурі соціальної активності майбутнього педагога виконують функцію платформи, яка не тільки продукує стимулювально-активізаційні імпульси розвитку здатності до соціальної фасилітації школярів у майбутній професійній діяльності, а й спрямовує процес, надаючи йому більшої спрямованості, усвідомленості, а відтак і потреби в переході на вищі рівні соціально-професійного розвитку. Мотиви до соціалізації майбутнього вчителя можна умовно поділити на два блоки:

- особистісно значущий як оптимізація власної соціалізації, здатність до інтеграції до соціального середовища, сфери свого життєвого простору безвідносно до професійної спрямованості;
- професійний – професійна соціалізація як чинник формування готовності до сприяння (фасилітації) процесам соціалізації майбутніх школярів.

Їх взаємозв'язок і взаємозалежність є очевидними, оскільки йдеться про процес, що має спільні теоретичні засади, технологічні моделі реалізації.

Аналіз соціально-мотиваційної сфери майбутнього педагога дає змогу в контексті зазначеного виокремити провідні мотиви на основі принципів соціальної, професійної самореалізації, котрі закладаються в майбутню діяльність на етапі професійного становлення:

- мотиви соціальної самореалізації у професії, співвіднесення особистісно означених потреб із окресленими в моделі фахівця (здатність до реалізації функцій соціалізації в рамках педагогічної професії);
- мотиви соціальної значущості професійної діяльності, можливості не лише долучитися до складних соціально орієнтованих процесів, а й впливати на перебіг їх розгортання, закладаючи відповідні цінності, сприяючи розвитку соціальних компетентностей молодого покоління;
- мотиви підвищення рівня соціальної адаптивності, здатності до формування конструктивних взаємовідносин з оточенням. Щодо педагогічної діяльності, то вчитель не лише сприяє формуванню соціальної адаптивності учнів, а й створює педагогічне середовище, сприятливий психологічний мікроклімат на основі актуальних для відповідного часу соціальних цінностей;

- мотиви оволодіння інноваційними, особистісно орієнтованими освітніми технологіями, що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії комунікативній культурі та передбачають високий рівень інтеграції освітнього та соціально-життєвого.

Тому, розробляючи інструментарій для діагностування рівня сформованості мотиваційної основи як складової здатності до продуктивної соціалізації майбутнього педагога, важливо з'ясувати, наскільки вона є ефективною, набуває тенденції до перманентного саморозвитку, а також якою мірою формується у професійному контексті.

Досліджуючи процеси мотивації соціалізації особистості, у тому числі професійної соціалізації, у нашому випадку майбутнього вчителя, важливо також акцентувати увагу на процесах умотивованості, усвідомленості формування готовності до входження до професійного середовища, прийняття цінностей, правил поведінки та усталених моделей взаємовідносин відповідного професійно-педагогічного співтовариства.

I блок діагностичних параметрів. Педагог, котрий апіорі розуміє, що соціальні функції у структурі майбутньої професії реалізуються передусім через організацію навчально-виховного процесу, *закономірно має володіти системою необхідних знань і вмінь* як основою для функціонування соціальної компетентності. Оскільки найвищий потенціал соціалізації студентів, учнів містить навчання як головний вид їхньої діяльності, блок діагностичних методик має стосуватися виявлення необхідних дидактичних знань і вмінь, які дають змогу організувати навчальний процес на такому рівні, щоб максимально сприяти соціалізації особистості майбутнього учня в різних рівнях і видах соціально орієнтованої діяльності, адаптуючись до відповідного середовища (знати теоретичні основи соціалізації особистості: концепції, стратегії, цілі, зміст, мотиви, форми, методи, технології, особливості контролю, регуляції, управління та ін.).

II блок діагностичних параметрів стосується виявлення рівня сформованості особистісних якостей, потрібних для соціалізації (як власної, так і майбутньої професійної), мотивації до їх подальшого розвитку. Розробляючи діагностувальний інструментарій за цим параметром, виходили з того, що високий рівень автономізації особистісного та професійного є ознакою інформаційно-репродуктивної освіти (хоч у будь-якому разі диференціація між ними є умовною, можна говорити лише про рівень взаємозалежності цих складових). Мотивація професійного розвитку на основі «Я-концепції», інтеграції особистісного та професійного, соціального і професійно-соціального свідчить про компетентнісну спрямованість професійного розвитку майбутнього вчителя. Це означає, що визначені особистісні якості студента мають стати значущою складовою (основою в системі особистісно орієнтованої освіти), припускати ціннісно-мотиваційні передумови розвитку та саморозвитку соціально-професійної компетентності студента як майбутнього педагога.

Актуальність проблеми вивчення й усвідомлення взаємозалежності особистісного та професійного значною мірою зумовлюється тим, що розвиток,

корекція і навіть зміна особистісних якостей у процесі професійного становлення, орієнтуючись на сучасну модель успішного конкурентоспроможного педагога, часто сприяють аналізу та переосмисленню особистісних характеристик, котрі реалізують функції свого роду протидії, вступаючи у суперечності зі стандартами особистісно орієнтованої освіти, гальмуючи процес реального оволодіння її технологіями. Розуміння цих проблем студентом призводить до переосмислення життєвих цінностей і принципів, котрі регулюють його взаємовідносини із соціумом, мотивуючи потребу в їх переорієнтації, узгодженні із соціально-професійними. Найактуальнішими в цьому контексті є мотивація до розвитку особистісних якостей, пов'язаних зі здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у структурі компетентісної освіти, особистісно орієнтованих технологій її реалізації (гуманістична спрямованість особистості, життєві, світоглядні, соціально-ідеологічні цінності, морально-етичні якості, альтруїзм, здатність до емпатії, товариськість, комунікативна культура, емоційна стійкість, доброзичливість, вміння володіти собою, справедливість та ін.).

III блок діагностичних параметрів. У контексті мотиваційно-ціннісної регуляції, у студента важливо виявляти рівень потреби в самоактуалізації, саморозвитку, самоуправлінні, котрі в єдності визначають рівень особистісної зрілості, соціально-професійної компетентності. Тому діагностувальний інструментарій у цьому контексті має бути спрямований на виявлення рівня орієнтованості студента на розвиток (саморозвиток) його суб'єктності, активності як майбутнього вчителя, мобільності, здатності оперативно оцінити соціальну ситуацію, змодельовати продуктивну модель реакції на неї (йдеться про особистість зі сформованою «Я-концепцією», яка об'єктивується в соціально-професійній сфері). Разом із тим актуалізуються аналітичні, дослідницькі, проєктувальні вміння, зокрема мотивація до їх розвитку, саморозвитку. Осмислення сутності моделі «Я-професіонал», у її структурі виокремлення компонента, що відповідає за соціальну компетентність і співвіднесення з «Я-реальне», проєктування перспектив і конкретної програми розвитку соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентностей, наближаючись до проєкції образу «Я-ідеальне» за вказаним напрямом, мотивує до подолання суперечностей, поетапно проєктуючи вищий рівень розвитку відносно попереднього. Саме рівень здатності до самоідентифікації образу «Я-реальне» з розробленою та представленою в літературі еталонною моделлю соціальної компетентності в структурі сучасного вчителя, й особливо самостійно сформованим образом «Я-ідеальне» в зазначеному контексті стане комплексним індикатором готовності до соціально-професійного саморозвитку, мотиваційної сфери зокрема.

У процесі діагностики мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя, системного аналізу її результатів досліджуються не лише інтереси, потреби, нахили, спрямованість, установки особистості, а й процеси смислоутворення, цілеутворення в умовах особистісної, соціальної орієнтованості навчальної діяльності.

Також варто зазначити, що складність дослідження мотиваційної сфери студента полягає в тому, що вона формується як цілісне утворення зі складною

конфігурацією та взаємовідносинами її компонентів, зокрема інтегруючи домінантні (провідні), смислоутворювальні, а також мотиви нижчого ієрархічного рівня, які є похідними, менш фіксованими, що виявляються асоціативно, залежно від ситуацій, чинників, котрі впливають на неї.

Тому індикатори вимірювання мотивації мають бути комплексними, передбачати поєднання методів діагностики когнітивної репрезентації – прями питання й відповідно вербалізовані реакції на них (анкети, інтерв'ю, дослідницькі бесіди), що артикують і формалізують уявлення особистості про особливості своєї соціалізації, її мотиваційну основу, причини та фактори, що її зумовлюють, і непрямі, опосередковані, які допомагають виявити приховані смисли, характеристики.

Важливо дотримуватися вимог щодо обробки інформації, яку отримує дослідник, застосовуючи різні методи та методики педагогічної діагностики Як зазначає С. Мартиненко [4, с. 73], інформація має характеризуватися:

- адекватністю – однозначним відображенням стану об'єкта, що діагностувався;
- об'єктивністю – відсутністю суб'єктивних чинників під час збирання та опрацювання інформації тією мірою, якою це можливо у певній ситуації. Найчастіше об'єктивність устанавлюється шляхом повторного (додаткового) збирання інформації або паралельного її фіксування незалежними спостерігачами (учителями, шкільними психологами);
- достатністю – інформація повною мірою має задовольняти умови й завдання щодо вивчення стану об'єкта, який діагностується.

Сучасна психодіагностика сформувала валідний методичний арсенал дослідження мотиваційної сфери особистості загалом, ефективності її соціалізації в тому числі:

1. Методика САМОАЛ А. Лазуркіна спрямована на визначення рівня самоактуалізації особистості на основі концепції самоактуалізації особистості за А. Маслоу, в основі якої – ієрархія її потреб. Зокрема, шкала *контактності*, що виявляє загальну схильність до позитивних взаємовідносин з оточенням як синергетичну, соціально означену настанову особистості та діагностує такі особистісні якості, як товариськість, комунікабельність, здатність до формування доброзичливих стосунків та ін. Шкала *гнучкості* вказує на наявність і рівень актуалізації соціальних стереотипів, здатність до соціальної адаптивності на основі власних потреб і мотивів самоактуалізації, узгоджуючи їх із визначеними соціальними цінностями, загальноприйнятими моделями поведінки.

2. Методика діагностування ціннісних орієнтацій (М. Рокич), через визначення ієрархії цінностей, аналізуючи сутність соціальних, професійних, зокрема соціальної, особистісної, професійної в контексті системотвірних змістових блоків, тощо. Комплексний аналіз дасть змогу зробити необхідні висновки стосовно не лише загальних, а й конкретних цінностей і їхньої мотиваційної основи (цінності спілкування, міжособистісної взаємодії, рівень прийняття інших та ін.). У контексті отриманих відповідей можна визначити закономірності та мотиви індивідуальної соціалізації студента.

3. Методика діагностики мотивації досягнення, запропонована А. Мехрабіаном або модифікована М. Ш. Магомед-Еміновим, диференціюючи стійкі мотиви прагнення до успіху й уникнення невдачі, визначаючи рівень їхньої домінантності. Методика допомагає виявити афіліативні тенденції (потреба у зближенні з людьми, створенні товариських, емоційно значущих стосунків з іншими), а також характеристики, що зумовлюють діаметрально протилежні процеси, мотивовані страхом неприйняття.

4. Методика мотиваційної індукції Ж. Нюттена як метод незакінчених речень, діалогів, розповідей належить до групи проектних методик. Її характеризує невизначеність стимульовального матеріалу (змісту завдань для діагностики), спонукаючи до свободи формулювання відповідей, апріорі налаштовуючи студентів на те, що будь-яка відповідь, позиція, тлумачення приймаються як «правильні». Цінність становить орієнтація на такі складноструктуровані особистісні утворення, як мотиви, цінності, виявляючи також і стійкі мотиваційні утворення (латентну мотивацію). Методика є доволі гнучкою, адаптивною, тобто зручною для варіювання змісту стимульовального матеріалу відповідно до потреб дослідження.

Закономірно, що процес діагностування передбачає необхідність науково обґрунтованого добору комплексу методик, котрі сумарно, на основі обробки інформації, отриманої з різних джерел, дасть змогу отримати необхідний рівень об'єктивності діагностичних даних, на підставі яких будуть проводитись подальша соціальна рефлексія, самовизначення та самопрограмування за пріоритетними перспективами розвитку.

Діагностувально-рефлексійні процеси у структурі професійного становлення майбутнього педагога є складними, поліаспектними, технологічно трудомісткими й такими, що потребують достатнього рівня сформованості аналітико-рефлексійних умінь. Відповідно, й діагностувальний інструментарій з'ясування рівня мотивації соціалізації майбутнього вчителя необхідно досліджувати в контексті соціальної рефлексії, що інтегрує не лише ціннісно-мотиваційний, а й змістово-технологічний, контрольно-результативний складники. Слід також зазначити, що математична обробка та змістова інтерпретація результатів комплексної діагностики мотиваційної сфери процесу соціалізації майбутнього вчителя повинна здійснюватися за параметрами не лише змісту мотиваційної сфери студента, його характерологічних особливостей, форм її вияву, а й професійного контексту, орієнтованості на майбутню соціально-професійну роль педагога, і обов'язково – рівня інтеграції когнітивної й афективної, емоційно-чуттєвої складових мотивації, здатності до саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності, самоуправління процесом, забезпечуючи перманентність розвитку протягом життя.

Висновки до розділу 5

Найбільш системно та глибоко досліджувалася проблема змістового, технологічного, методичного забезпечення формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на основі застосування методу написання соціально-педагогічного есе (як провідного дидактичного впливу в здійсненому дослідженні). У цьому контексті обґрунтовується дидактико-методична доцільність використання методу написання есе на соціально-педагогічну тематику, розроблено авторські методики написання дискурсивного та аргументативного есе, визначено критерії їх оцінювання за базовими показниками якості. Зокрема, доведено доцільність застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику у формуванні соціальної компетентності майбутнього вчителя, активізуючи рефлексійні процеси. Визначаються сутність та особливості ефективного застосування методу есе в освітньому процесі, особливо коли йдеться про викладання дисциплін гуманітарного циклу.

Есе трактується як метод, що має високий потенціал соціальної, життєвої творчості й деталізується через посилення суб'єктивного в осмисленні різноманітних контраверсійних соціально значущих проблем, ситуацій тощо. Також доводиться, що есе на соціально-педагогічну тематику задає контент для особистісної орієнтованості навчання, сприйняття студентом майбутньої професії як значущої складової життєвого, соціального простору, асоціюючи власні соціальні цінності з професійно-педагогічними. Визначаються функції есе, з-поміж яких – асоціація навчальної проблематики з особистісними, соціальними, життєвими цінностями та смислами студента, формування теоретичного підґрунтя для формування власних соціально-педагогічних проєктів, сприяння пошуку відповідей на питання, котрі є актуальними, професійно та соціально значущими для студента, а також сприяння розвитку соціально-педагогічних компетентностей, особистісних якостей, котрі є предметом самоаналізу, самовизначення, самооцінки та ін. Пріоритети методу есе в розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей, а також інтегрально соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату вияву соціальної рефлексії майбутнього вчителя демонструються на конкретних прикладах, акцентуючи увагу на посиленні самоосвітньої, самооцінної діяльності студента, розвитку його творчого рефлексійного мислення, а також посиленні здатності приймати ефективні рішення щодо актуальної проблеми, яка має як професійну, так і соціальну значущість.

У змісті розділу диференціюються методи дискурсивного й аргументативного есе як за сутнісними, змістовими, так і за функціональними ознаками. Дискурсивне есе визначається як метод навчання, що базується на характеристиках дискурсивності, тобто коли основну цінність становить не стільки результат аналітико-синтегичних роздумів над проблемою (аргументаційне есе), скільки сам процес. Позиціонуються зазначені види есе у вигляді системного конструкту з чітким етапним переходом від дискурсивного до аргументативного, тобто від особистісного осмислення, інтерпретації ключових питань,

визначених у межах заданої тематики, формування особистого ставлення до різних аспектів проблематики, виявлення емоційного фону – до систематизації результатуючих суджень.

В основу розроблення методичного інструментарію із застосування методу есе як засобу розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя покладено принципи цілісності, комплексності, цілеспрямованості, а також забезпечення логіки поетапних дій, починаючи з підготовчого етапу, і завершуючи підсумковим і післядією (як прогнозованою перспективою). Пропонується поетапність процесу підготовки та написання есе, який умовно поділили на кілька стадій: обмірковування – планування – написання – аналіз/висновки – виправлення/повторне написання. Чітке дотримання цих етапів дає змогу забезпечити цілісність, системність роботи зі зрозумілою логікою та можливістю подальшого аналізу й корекції.

Кожний етап супроводжується поясненням його сутності, функціонального призначення та методичними рекомендаціями, направленими на оптимізацію процесу. Розроблено критерії якості написання есе, що стосуються теоретичної компетентності його автора з визначеної проблеми, аналізу й оцінки змісту, стилю й логічності суджень, а також оформлення роботи.

Звернення до методу написання аргументативного есе також тлумачиться в контексті розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема забезпечення особистісно орієнтованого осмислення соціально та педагогічно значущої проблеми, самовизначення в її контексті, як і формування здатності його автора до логічного й аргументованого доведення правомірності власної позиції, зроблених висновків та ін. Також пропонується авторська методика написання цього виду есе, зважаючи на його специфіку, що реалізується через проектування стратегії розгортання роздумів та інших аналітико-рефлексійних дій, згідно з обраними векторами за відповідною соціально-педагогічною проблемою. Разом із тим методика написання аргументативного есе орієнтує на створення сприятливих умов для активізації особистісно значущих потрактувань проблеми в комплексі ставлень, відчуттів, оцінних суджень, роздумів, а також конструювання власних алгоритмів їх вирішення. Методика підготовчої й організаційної роботи базується на класичній схемі: актуалізація напрацьованого матеріалу – детальне планування – написання – висновки – виправлення/повторне написання. Отже, доводиться позиція, що методика підготовки та написання студентом есе на соціально-педагогічну тематику повинна мати чітке концептуально-теоретичну основу й передбачати логіку формування аналітичних позицій із проблеми, їх узагальнення та систематизацію, формування проміжних і кінцевих висновків із адекватним аргументаційним підґрунтям.

Система оцінювання якості написання соціально-педагогічного есе, як і супутній діагностичний інструментарій, є складовою рефлексійно-результативного конструкту формування соціальної рефлексії, тому вони акумулюють базові показники ефективності рефлексійної діяльності майбутнього вчителя, з урахуванням особливостей соціально-педагогічного есе як специфічної фор-

ми її реалізації, а також на підставі визначених рівнів сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів (репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий).

Розроблена інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін визначила головні позиції для діагностування, добору інструментарію, котрі виконують не лише оцінювальні, а й орієнтувальні функції, спрямовані на визначення перспектив саморозвитку студента за напрямками, котрі визнані найбільш проблемними.

Так, рефлексійно-результативний конструкт передбачає такі критерії, як потребнісно-мотиваційний, що діагностує рівень сформованості потреби в самопізнанні, самоаналізі, самоосмисленні як передумови професійного саморозвитку, соціально-рефлексійної компетентності як її складової, а також мотиваційного супроводу процесу.

За соціально-когнітивним критерієм у процесі написання есе є можливість діагностувати здатність студента до ефективної аналітико-рефлексійної діяльності, здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному середовищі, комплексного й глибокого осмислення соціально-педагогічних ситуацій з актуальних особистісно значущих соціально-педагогічних проблем з орієнтацією на власний соціально-освітній простір. Нарешті, важливо оцінити, наскільки мислення, логіка роздумів над проблемою сприяють системному, конструктивному розв'язанню конкретної соціально-педагогічної проблеми.

Перцептивно-соціальний критерій відповідає за адекватність самосприйняття, здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі, обґрунтованість роздумів й умовиводів, роздумів щодо взаємовідносин майбутнього вчителя із соціальним оточенням.

Діяльнісно-результативний критерій спрямований на виявлення ефективності рефлексійних дій під час здійснення аналізу проблем із соціально-педагогічної тематики як у контексті власного соціального простору, так і з проєкцією на майбутній професійний, суб'єктність позиції студента щодо розвитку (саморозвитку) соціальної рефлексії, володіння методами, методиками, інструментарієм проєктування, планування, організації роботи з розвитку соціальної рефлексії, аргументованих висновків, умотивованості визначення перспектив діяльності із саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату вияву соціальної рефлексії; конструктивність авторської позиції, обґрунтованість й аргументованість роздумів над соціально-педагогічною проблемою. Саме тому активне застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику визнається як провідний дидактичний вплив у процесі цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи теоретико-методологічні позиції стосовно дослідження дидактичної проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, визначені внаслідок поліаспектного (інтегруючи напрацювання різних наук) аналізу феномену «рефлексія» у площині педагогічного знання як мисленнєво-діяльнісного та чуттєво-ціннісного процесу самоусвідомлення студентом своєї діяльності й себе як її суб'єкта, акцентується увага на тих, що в дослідженні отримали статус провідних, системовірних. Тому, використовуючи в сукупності та тісних кореляційних зв'язках філософський, загальнонауковий, частково-науковий, технологічний рівні методології формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, компетентнісний підхід визначено як парадигмально-визначальний, що реалізується через комплекс супідрядних підходів (особистісний, діяльнісний, системний, синергетичний, цілісний, комплексний, акмеологічний, аксіологічний, партисипативний, інтерактивний, ресурсний та ін.) у контамінаційно-комбінаторному поєднанні через звернення до системного й синергетичного підходів як загальнонаукової методологічної основи.

Названі позиції стали підґрунтям визначення стратегії наукового пошуку, яка передусім стосувалася з'ясування сутності дидактичного феномену (як однієї з найважливіших здатностей особистості перебувати в конструктивних взаємовідносинах із собою, зі виконуваною діяльністю, із соціокультурним оточенням), відповідно структурування та розроблення гіпотетично-прогностичної, а надалі – практично-імплементативної складових забезпечення цілеспрямованого та системного її розвитку в системі професійної підготовки вчителя. Разом із тим одночасно обґрунтовується позиція, що найвищий формувальний потенціал має цикл гуманітарних дисциплін.

Методологія дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів представлена через її засадничі положення, історико-етимологічний ракурс, відповідно до яких формується відповідне понятійно-категорійне поле дослідження, визначається розуміння ключових понять на основі системно-синергетичного підходу та, як результат, – обґрунтовується компетентнісно-орієнтована парадигма організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. З'ясування сутності поняття «рефлексія» дало можливість здійснити порівняльний огляд змістового розуміння таких споріднених понять, як «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність», «рефлексійна культура».

Теоретичний конструкт спрямований на визначення теоретичної основи обґрунтування дидактичних засад формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у нерозривній єдності закономірностей, принципів, ієрархізованої сукупності дидактичних умов – підґрунтя для розроблення дидактичної системи формування досліджуваного дидактичного феномену.

Теоретико-методологічні засади процесуально-функціональних аспектів формування соціальної рефлексії, соціально-рефлексійної компетентності

майбутніх учителів (мета, зміст, форми, методи, засоби навчання, котрі за створення відповідних дидактичних умов програмували та забезпечували результативність процесу) визначалися через дослідження дидактичного потенціалу організації навчання у вищій педагогічній школі, аналіз освітньої соціально значущої діяльності як чинник соціалізації особистості.

Наукове обґрунтування отримало авторське бачення варіанту реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми організації та здійснення процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Трактування сутності соціальної рефлексії майбутніх учителів, як і технологічних підходів до її формування у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, обумовило підхід до визначення дидактичних умов, що структуровані як таксономічна єдність, відповідно ієрархізовані на трьох рівнях: провідна дидактична умова – комплекс супідрядних дидактичних умов – комплекс конкретизованих умов у рамках кожної супідрядної.

Ефективність процесу зумовлює здатність суб'єкта до рефлексійних дій, яка інтерпретується як інтегральна характеристика, що визначає певний рівень сформованості сукупності основних компонент: ціннісно-сміслових орієнтацій у сфері самовизначення особистості; знань суб'єкта, котрий здійснює рефлексію, про себе як особистість, котра розвивається, а також обов'язково про рефлексію як психологічний процес і предмет рефлексії; умінь і навичок (досвіду) рефлексійної діяльності.

На логічно-феноменологічному рівні визначаються продуктивні підходи до забезпечення розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя як сукупності компонент, котрі взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації в межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи: мотиваційно-соціалізаційна, ціннісно-орієнтаційна, когнітивно-змістова, інструментально-діяльнісна, соціоаналітична.

Логіка й особливості функціонування цих елементів досліджувалися в контексті моделювання розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін, що розроблялося з урахуванням сучасних глобальних дидактичних стратегій професійного навчання компетентнісного рівня в закладах педагогічної освіти, логіки поетапних навчальних дій, особливостей трансформації знань у мисленнєву, інтелектуальну діяльність, що визначає динаміку особистісно орієнтованого формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя на саморегульованій основі. Алгоритми поетапного розгортання діяльності реалізовувалися через ціннісно-орієнтувальну, когнітивно-змістову, інструментально-діялісню складові.

Особлива увага зосереджується на проблемі формування суб'єктної позиції студента педагогічного закладу у процесі розвитку соціально-рефлексійної компетентності (комплексі якостей та особистісних характеристик студента), що асоціюється з трактуванням сутності досліджуваного феномену, дидактичних передумов його процесуального забезпечення.

Основою змістово-процесуального забезпечення розвитку соціальної рефлексії студента стала структурно-функціональна модель дидактичної сис-

теми, відповідно до якої визначено теоретико-методологічні засади практичної імплементації розроблених дидактичних умов, згідно з обґрунтованою архітектурою їх структурування, а відтак і підходи та алгоритми діяльності в освітній процес педагогічного ЗВО.

Найвищий ієрархічний статус має провідна дидактична умова формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, яка закономірно реалізує інтеграційну та цілеспрямувальну функції. В основі цієї умови перебуває позиція стосовно того, що головні положення компетентнісного, як парадигмально-визначального, і сукупності інших методологічних підходів щодо організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя реалізуються через комплікативний конструкт, що охоплює: компоненту мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя; когнітивно-змістову компоненту; інструментально-діяльнісну компоненту (на рівні горизонтального розгортання) та соціально-рефлексійну компетентність як єдність соціальної та рефлексійної компетентностей і функціональний результат вияву соціальної рефлексії (на рівні вертикального розгортання).

Окреслені супідрядні дидактичні умови є залежними, що мають статус похідних і сприяють конкретизації провідної. У їхній таксономічній єдності та взаємозалежності вони зумовили підхід до формування інтегрально-функціональної моделі розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя як продуктивного варіанта інтеграції функціональних компонент (конструктів та елементів цих конструктів) у формі складових нижчих ієрархічних площин: концептуально-методологічна конструктивна компонента (методологічний, психолого-дидактичний, теоретичний, технологічний конструкти); операційно-змістова конструктивна компонента (конструкт мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя; когнітивно-змістовий конструкт; інструментально-діяльнісний конструкт); рефлексійно-результативна конструктивна компонента (діагностико-інструментальний, компетентнісно-результативний конструкти), соціально-верифікаційна конструктивна компонента (аналітико-статистичний, імплементаційно-пропедевтичний конструкти).

Технологічні особливості формування соціальної рефлексії майбутніх учителів закономірно визначалися відповідно до розроблених методологічних основ, парадигмальних підходів, об'єктивованих у сформованій інтегрально-функціональній моделі розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Алгоритми їх практичної імплементації слугували методичними засадами, що реалізуються через відповідний дидактичний арсенал форм, методів, прийомів, технологій, засобів організації навчальної діяльності студентів, серед яких самостійна робота студентів обґрунтовується як пріоритетна, оскільки має найвищий потенціал особистісної орієнтованості процесу. Пропонується модель організації навчальних занять, під час проведення яких проектується логіка поетапного переходу від колективного аналізу соціально-педагогічних проблем до рефлексійних процесів, актуалізуючи власний соціальний, життєвий, педагогічний досвід.

Обґрунтовується доцільність широкого застосування інноваційних освітніх технологій, інтерактивних форм і методів навчання, у тому числі інформа-

ційних (теоретично спрямовані, практико-орієнтовані, квазіпрофесійні), котрі містять високі потенційні можливості щодо формування соціальної рефлексії майбутнього педагога.

Аргументується позиція, що застосування інтерактивних, особистісно орієнтованих технологій, форм і методів навчання потребує створення адекватного соціодидактичного середовища, яке передбачає відповідне інформаційно-дидактичне забезпечення освітнього процесу, а також формування психологічного мікроклімату, сприятливого для діалогічних, інтерактивних, дискусійних форм навчання, відповідно аналітико-рефлексійної діяльності, особистісної самореалізації в її контексті.

Найбільш конкретно варіант об'єктивації теоретико-методологічних, парадигмальних засад розвитку соціальної рефлексії у процесі вивчення гуманітарних дисциплін представлено в розробленні змістового, технологічного, методичного забезпечення формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, використовуючи метод написання соціально-педагогічного есе. Необхідне теоретичне обґрунтування отримала розроблена авторська методика підготовки студентів до написання дискурсивного й аргументативного есе на соціально-педагогічну тематику в комплексі визначення мотиваційно-ціннісних передумов процесу, послідовності навчальних дій у підготовчий, організаційний періоди та на завершальному рефлексійно-проектувальному етапі.

Доведено, що функціонально метод написання есе сприяє посиленню інтеграції освітнього, професійного, соціального з особистісним, життєвим у структурі професійного становлення майбутнього вчителя, активізації аналітико-рефлексійних здібностей, розвитку особистісних якостей, які є предметом самоаналізу, самовизначення, самооцінки та ін.

Диференціюючи види есе, різновид дискурсивного трактується як метод навчання, який базується на характеристиках дискурсивності, тобто орієнтуючи діяльність безпосередньо на процес аналітико-синтетичних роздумів, тоді як аргументативне есе – на їхні результати з відповідною логікою обґрунтованості, доказовою базою суджень та умовиводів. Цінність становить сформований системний конструкт, що проектує поетапний перехід від дискурсивного до аргументативного есе, тобто від особистісного осмислення соціально-педагогічних проблем до систематизації й аргументації результируючих суджень.

Розроблений методичний інструментарій із використання методу есе орієнтовано на забезпечення поетапності дій (обмірковування – планування – написання – аналіз/висновки – виправлення/повторне написання), тобто починаючи з підготовчого етапу і завершуючи підсумковим і післядією (як прогнозованою перспективою). Пропонується поетапність процесу підготовки та написання есе, чітке додержання цих етапів дасть змогу забезпечити цілісність, системність роботи зі зрозумілою логікою та можливістю подальшого аналізу та корекції.

Методика написання студентом есе на соціально-педагогічну тематику розроблена на сформованій теоретико-методологічній основі розвитку соціальної рефлексії й передбачає систему й логіку змістового та процесуально-методичного забезпечення.

Під час розроблення системи оцінювання рівня написання соціально-педагогічного есе засадничими були підходи й інструментарій для діагностування рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності студента як функціонального результату сформованості відповідного рівня соціальної рефлексії. Ідеться про критерії в межах рефлексійно-результативного конструкту (потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, а також діяльнісно-результативний) і спроектовані рівні їх якісного вираження (репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий), з урахуванням особливостей соціально-педагогічного есе як творчої роботи з високим рівнем особистісної орієнтованості.

Розроблена інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін визначила головні позиції для діагностування, як і її інструментарію, котрі виконують не лише оцінювальні, а й орієнтувальні функції, спрямовані на визначення перспектив саморозвитку студента за напрямками, які визнані як найпроблемніші.

Загалом у монографії представлено авторський підхід до дослідження теоретико-методологічних засад системного, особистісно та компетентнісно орієнтованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, який може бути модифікованим та адаптованим до актуальних потреб і конкретних проблем теорії та практики професійного розвитку та саморозвитку студента – майбутнього вчителя. Разом із тим одночасно можуть бути використані як концептуальні підходи до формування системи, так і конкретні методи її практичної імплементації за умов адекватного змістово-процесуального забезпечення.

Проекція на перспективи подальших наукових розвідок стосується як поглиблення та систематизації теоретико-методологічних засад розвитку соціальної компетентності студента, розширюючи спектр навчальних дисциплін – суб'єктів інтеграційної цілісності в заданому контексті, так і пошуку адекватних алгоритмів їх практичної імплементації, забезпечуючи найвищий рівень інтеграції теорії і практики досліджуваної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюшев Э. Ш., Абдулина Л. М. Методология системного подхода в исследованиях педагогической деятельности преподавателя вуза. Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. Казань, 2002. С. 25.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности: (проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности): избр. психол. тр. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 216, [2] с.
3. Авраменко О. Б., Андрущенко, В. П., Біда, О. А., Богославец, Г. І., Бойченко, В. В., Кузьмінський, А. І. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Черкаська область: монографія / за заг. ред. А. І. Кузьмінського ; Нац. акад. пед. наук [та ін.]. Київ: Знання України, 2010. 351 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / [пер. с англ. А. Боровикова]. Москва: Гаудеамус: Академ. проект, 2015. 232 с. (Психологические технологии).
5. Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков: материалы Междунар. круглого стола, Минск, 16–18 апр. 2015 г. / под общ. ред. О. В. Луцинской, А. В. Поповой, Е. А. Тихомировой. Минск : БГУ, 2015. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/119899> (дата звернення 16.06.2018).
6. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 650 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
8. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. Київ: ІСДО, 1993. 336 с.
9. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / ред. А. А. Бодалев ; Академия педагогических и социальных наук, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва : [б.в.] ; Воронеж : [б.в.], 1996. 384 с. (Психологи отечества : избранные психологические труды: в 70 т.).
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3. изд. СПб. [и др.]: ПИТЕР, 2001. 282 с. : ил.
11. Андрущенко В. П. Світанок Європи. Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ : Знання України, 2015. 1099 с. (Європейський форум ректорів педагогічних університетів)
12. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: філософія та методологія. [2-ге вид.]. Київ: Леся, 2012. 783 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 кн. ; кн. 1).
13. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. [2-ге вид.]. Київ : Леся, 2012. 567 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 т. ; кн. 3).
14. Андрущенко В., Савельєв В. Освітня політика. Огляд порядку денного. [2-ге вид.]. Київ : Леся, 2012. 451 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 кн. ; кн. 5). Бібліогр.: с. 316-348.
15. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология: учеб.-метод. пособие / под ред. А. А. Деркача ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. Москва: Изд-во РАГС, 2008. 215, [1] с. : ил., табл.

16. Антипов Г. А. *Философия: учебное пособие для студентов всех форм обучения по направлениям: 081100.62 - Государственное и муниципальное управление; 080100.62 - Экономика; 030900.62 - Юриспруденция. 2-е изд., доп. и перераб.* Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2014. - 219 с.
17. Арешонков В. Ю. *Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти* : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський держ. ун-т ім. І.Франка. Житомир, 2006. 215арк. : рис., табл. Бібліогр.: арк. 180-202.
18. Арістова Н. О. *Аксіологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2016. Вип. 36, т. I (17) : тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», дод. 3. С. 22–30.*
19. Арістова Н. О. *Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. Молодь і ринок. 2016. № 8 (139). С. 16–21.*
20. Арістова Н. О. *Дефініція сукупності закономірностей процесу формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2016. Вип. 37, т. I (69) : тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору» : дод. I. С. 190–199.*
21. Арістова Н. О. *Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2016. Вип. 36, т. II (18) : тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» : дод. 3. С. 216–224.*
22. Арістова Н. О. *Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки майбутніх філологів. Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога / за заг. ред. О. В. Малихіна. Київ, 2016. – С. 7–58.*
23. Арістова Н. О. *Критерії і показники вияву рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів. Вісник Черкаського ун-ту. Черкаси 2016. № 16. С. 6–11.*
24. Арістова Н. О. *Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. Молодь і ринок. 2016. № 11/12. С. 90–94.*
25. Арістова Н. О. *Особистісно орієнтований підхід у контексті формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2017. Вип. 37 : тем. вип. «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Вип. 14 : дод. 2. С. 51–58.*
26. Арістова Н. О. *Особливості викладання спецкурсу «Сучасна література країни основної іноземної мови» в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. ст. Ялта, 2014. Вип. 44, ч 2. С. 10–15.*
27. Арістова Н. О. *Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2016. Вип. 37, т. IV (72) : тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору» : дод. I. С. 8–17.*

28. Арістова Н. О. Переваги і перспективи впровадження відкритих освітніх електронних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх філологів. Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ, 2015. Вип. 36, т. IV (64) : тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» : дод. 1. С. 24–31.
29. Арістова Н. О. Перспективи інноваційної технології «Мовний портфель» у вищій школі. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Київ, 2013. Вип. 192, ч. 1. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія. С. 25–29.
30. Арістова Н. О. Професійна суб'єктність як психолого-педагогічне явище у науковій літературі. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей. Ялта, 2014. Вип. 45, ч. 3. С. 5–10.
31. Арістова Н. О. Тенденції впровадження інноваційних технологій у вищій школі. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта, 2014. – Вип. 42, ч. 4. – С. 5–10.
32. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ: Інтерсервіс, 2015. 240 с.
33. Арістова Н. О. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Науковий вісник / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2014. Вип. 199, ч. 2. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія. С. 10–16.
34. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія. Київ: ТОВ “НВП Інтерсервіс”, 2017. 400 с.
35. Арский Ю. М., Гиляревский Р. С. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе. Москва: ВИНТИ, 1996. 489 с.
36. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [ред. : Л. Г. Василенко]. Київ: Кондор, 2008. 271 с. Бібліогр. у кінці розд.
37. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. Москва: Высш. шк., 2001. 368 с.
38. Арьдин В. М., Атанов Г. А. Учебная деятельность студентов : справочное пособие. Донецк, 2000. 80 с.
39. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. 151 с.
40. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]; АПН СССР. Москва: Педагогика, 1989. 558,[2] с.
41. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы). Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
42. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса : (в вопр. и ответах). 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад. шк., 1984. 287 с.
43. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический. аспект. Москва: Педагогика, 1977. 254 с.
44. Бабаян Ю. Рефлексивна компетентність особистості як теоретична проблема. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 4. С. 53–58.

45. Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя / заг. ред. С. І. Якименко. Київ, 2011. С. 231–266.
46. Баглай О. І. Розвиток мотивації та пізнавального інтересу до міжкультурного спілкування майбутніх фахівців міжнародного туризму у професійній підготовці. Молодь і ринок. 2017. № 8 (151). 100–106.
47. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
48. Балаклицький М А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2007. 74 с.
49. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение. Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 56–66.
50. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-польськ. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 2000. С. 217–232.
51. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: [книга для вчителя]. Київ–Рівне: Ліста-М, 1996. 168 с
52. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.
53. Бандура А. Теория социального научения: пер.с англ. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.- Библиогр.: с.293–316.
54. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического. К.: Вища школа, 1997. 153 с.
55. Барбіна Є С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1998. 36 с.
56. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Институт среднего профессионального образования Российской академии образования . Казань, 2001. 174с.
57. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. 96 с.
58. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с
59. Бекетова, Ю. В.; Денисенко, А. О.; Каліна, К. Є.; Назаренко, Г. І.; Семеренська, О. В.; Троцько, А. В. Підготовка соціально-педагогічних кадрів в Україні та Великій Британії: порівняльний аспект: навч. посіб.. Харків: [Золоті сторінки], 2010. 313 с. : табл
60. Бекетова, Ю. В.; Денисенко, А. О.; Каліна, К. Є.; Назаренко, Г. І.; Семеренська, О. В.; Троцько, А. В. Підготовка соціально-педагогічних кадрів в Україні та Великій Британії: порівняльний аспект: навч. посіб. Харків: [Золоті сторінки], 2010. 313 с. : табл

61. Белоусов Б. П. Периодически действующая реакция и её механизм. Автоволновые процессы в системах с диффузией. Горький, 1951. С. 76
62. Бенера В. С. Методологічні засади розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (друга половина XIX - початок XX ст.) Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2010. Серія: Педагогіка, [№] 3. С. 21–28. Бібліогр.: с. 27-28 (29 назв)
63. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 421 с.
64. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Высшая школа, 1989. 141 с.
65. Бестужев-Лада И. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. Москва: Наука, 1993. 233 с.
66. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Київ, Чернівці: Букрек, 2015. Т. 1. 2015. 839 с. (Школа майбутнього).
67. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Київ, Чернівці: Букрек, 2015. 2015. Т. 2. 637, [2] с. Бібліогр. в кінці частин. (Школа майбутнього).
68. Бехоева А. А. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у студентов университета–будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Владивокавказ. гос. пед. ун-т. Владикавказ, 2005. 143 с.
69. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с
70. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми і напрями досліджень. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Київ, Ченстохове, 2000. Част. II. С. 93–114.
71. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред.. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–51.
72. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред.. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–51.
73. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. та ін. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 16–23.
74. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф.дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2003. 37 с.
75. Біла О. О., Гуменникова Т. Р., Кічук Я. В., Рябушко С. О. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.
76. Блауберг И. В., Юдин Е. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва:Знание, 1973. 48 с.

77. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ - початок ХХІ століття : монографія. Одеса: [Б. в.], 2009. 157 с.
78. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Книга, 1982. 234 с.
79. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды Москва: Педагогика, 1983. 272 с.
80. Бодалев А. А. Основы социально-психологической теории. Москва: МПА, 1995. 421 с.
81. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
82. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва [и др.]: Питер, 2008. 398 с. : ил., портр., табл.
83. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва [и др.]: Питер, 2008. 398 с. : ил., портр., табл.
84. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва ; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. 348, [1] с
85. Бокуть Б. В., Сокорева С. И., Шеметков Л. А., Харламов И. Ф. Вузовское обучение: проблемы активизации / под ред. Б. В. Бокутя, И. Ф. Харламова. Минск : Университетское, 1989. 108,[2] с.
86. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Челябинский государственной педагогический университет. Челябинск, 2001. 19 с.
87. Болотов В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с
88. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. [для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищої освіти]. Київ: КОМПАС, 1997. 64 с.
89. Большунов А. Я., Молчанов В. А., Трофимов Н. Г. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности. Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 117–124.
90. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
91. Бондар В. І. Дидактика: підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Либідь, 2005. 264 с.- Бібліогр.: с. 255-259.
92. Бондар В. І., Коханко О. Г. Дидактика: теорія і технологія її вивчення: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. спец. «Початкова освіта». К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 145 с. : рис., табл. Бібліогр.: с. 142–144.
93. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія / за ред. В. І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. 332 с.
94. Бондар С. П. , Мальований Ю. І., Матвієнко О. В., Момот Л. Л., Липова Л. А., Кизенко В. І., Топузов О. М., Трубачова С. Е., Шелестова Л. В., Барановська О. В. Гуманізація процесу навчання в школі / ред.: С. П. Бондар. 2-е вид., доповн. Київ: Стилюс, 2001. 255 с. Бібліогр.: 49 назв.

95. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов - н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
96. Бондаревская Е. В. Формирование нравственного сознания старших школьников : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1979. 423 с.
97. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. СПб: Питер, 2000. 304 с.
98. Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации. Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 5-6.
99. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : дис. ... д-ра психол. наук в форме научного доклада: 19.00.07 / НИИ общей и пед. психологии. Киев, 1992. 77 с.
100. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2005. 400 с.
101. Бочкарев А. И. Проектирование синергетической среды в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Поволжский технический институт сервиса. 52 с.
102. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / [пер. с англ. К. Бабицкого]. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
103. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / [гл. ред. Д. И. Фельдштейн ; зам. гл. ред. С. К. Бондырева ; чл. редкол.: Ш. А. Амонашвили [и др.]; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т. 3-е изд., стер. Москва ; Воронеж : [Б. и.], 2008. 406 с. (Серия «Психологи России»).
104. Брушлинский А. В., Деркач А. А., Абульханова К. А. и др. Психология личности: новые исследования: монография / под ред. К. А. Абульхановой и др.; РАН. Ин-т психологии. М. : Ин-т психологии РАН, 1998. 346 с
105. Бугенко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі Психологія і суспільство. 2003. № 4. С. 45.
106. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 1978. 325 с.
107. Буряк В. К. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе. Кривой Рог, 1993. 139 с.
108. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: [монография]. Москва: Изд-во Гос. ун-та печати, 2002. 145 с.
109. Вайндорф-Сысоева М. Е., Крившенко Л. П. Педагогика: краткий курс лекций. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2013. 196, [1] с
110. Васильева М. О. Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті: автореф. дис. ... 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 21 с.
111. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2013. № 3. С. 9–30. Бібліогр.: 20 назв.
112. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1987. 400, [1] с.

113. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. Київ: Професіонал, 2005. 363 с.: рис., табл. Бібліогр.: с. 341–363.
114. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. Київ: Професіонал, 2005. 363 с.: рис., табл. Бібліогр.: с. 341–363.
115. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
116. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва: НИИ ВШ, 1986. 258 с.
117. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. Москва, 1989. 127с.
118. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
119. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личность учителя: учеб. пособие. Минск: Гродно, 1991. 372 с.
120. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Міжнар. економіко-гуманітар. ун-т ім. акад. Степана Дем'янука. Київ, 2009. 20 с. Бібліогр.: с. 17.
121. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. Москва: Сентябрь, 2002. 160 с.
122. Видишко Н. В. Трансформація професійної освіти в інформаційному суспільстві. Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2006. № 16. С. 203–208.
123. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: МГУ, 1990. 288 с.
124. Виненко В. Г. Синергетика в школе. Педагогика. 1997. № 2. С. 55–60.
125. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
126. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навч. літ., 2006. 384 с.
127. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Творча взаємодія з дитиною : метод. рек. Київ : Міленіум, 2009. 65 с.
128. Вознесенська О., Томакова Т. Професійна ідентичність майбутніх психологів (на прикладі студентів різних ВНЗ). Психологічні перспективи / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. [Волинь], 2009 = Psychological Prospects. Спец. вип. С. 54–62 : іл.
129. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.): навч.-метод. посіб. / за ред. проф. П. Ю.Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 128 с.
130. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ: Академія, 2001. 576 с.
131. Воронкова Б. А., Дебич М. А., Дем'яненко Н. М., Дівінська Н. О. Оптимізація чи-

- клу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
132. Вульфів Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Москва: Магистр, 1995. 112 с.
 133. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии. Собрание сочинений : в 6 т. Москва, 1984. Т. 1. 520 с.
 134. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 2012. 350, [1] с. : ил.
 135. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: АСТ [и др.], 2005. 670, [1] с. : табл.
 136. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл : Эксмо, 2003 (АООТ Твер. полигр. комб.). 1134, [1] с. : ил.
 137. Гавриловська К. П. Діагностика рівня мотивації активності особистості у системі правових норм держави. Проблеми емпіричних досліджень у психології. Київ, 2008. Вип. 1. С. 217–224.
 138. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: монография. Москва: ВЛАДОС, 2010. 224 с.
 139. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посіб. для викладачів та аспірантів вузів. Київ: ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
 140. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. [3-тє вид., випр. і допов.]. Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2006. 399 с.
 141. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
 142. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по гуманит. спец. / ред., предисл. и коммент. А. И. Подольский. Москва: Книжный дом «Университет»; Ростов н/Д: Феникс, 1999. 332 с.
 143. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / ред. А. И. Подольский; РАО, Московский психолого-социальный ин-т. М.; Воронеж: МПСИ: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 479 с.
 144. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии. Москва, 1966. С. 236–277.
 145. Гегель. Философия права. Москва: Мысль, 1990. 524 с.
 146. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 29–40.
 147. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
 148. Герасимова О. І., Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. Київ, 2015. С. 128–150.
 149. Гершунский Б. С. Методологические проблемы прогнозирования содержания профессионального обучения : на материале среднего-специального образования: дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев, 1980. 479 с.

150. Гессен С. И. Избранные сочинения. Москва: РОССПЭН, 1999. 812, [3] с., [1] л. портр.
151. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособ. для вузов / [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. Москва: Школа-Пресс, 1995. 447 с. Библиогр. в конце разд.
152. Гиндина Е. Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Психологический институт Российской академии образования. Москва, 2005 24 с.
153. Глинский Б. А., Баксанский О. Е. Методология науки: когнитивный анализ : учеб. пособие. Москва: Альтекс, 2001. 187 с.
154. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования: (гносеологический анализ). Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1965. 248 с.
155. Годкевич Л. Система профільного навчання. Директор школи. 2010. № 20. С. 10–16.
156. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. Проблеми сучасної педагогічної освіти / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2011., Вип. 31: Серія: Педагогіка і психологія. С. 203–211.
157. Головань М. С. Педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності студентів. Вища освіта України / Ін-т вищ. освіти НАПН України. [Київ], 2010. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. - С. 110-118
158. Головань М. С. Упровадження європейської кредитно-трансферної системи як інноваційної технології організації навчання. Проблеми сучасної педагогічної освіти / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2013. Вип. 38: Серія: Педагогіка і психологія, Ч. 1. С. 54–61.
159. Голодюк І. Есе: бліц-курс [воркбук із написання власного висловлення у форматі ЗНО]. Брустури : Дискурсус, 2017. 192 с.
160. Гонаболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва: Просвещение, 1965. 260 с.
161. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. Тадеуша Левовицького та ін. ; наук. рада: Т. Левовицький, І. Зязюн ; редкол.: Н. Ничкало та ін.; пер.: Г. Балл, І. Вільш]. Ченстохова ; Київ, 2012. № 14. С. 37–49 .
162. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
163. Гончаров В. И., Зернецкая А. А. Модульно-рейтинговая организация процесса обучения иностранным языкам: метод. пособие по теории и технологии обучения в высш. школе. Киев: [Б. и.], 2006. 59 с
164. Гончаров В. І. Ретроспективний аналіз основних положень аксіології у філософській та педагогічній літературі. Гілея. 2014. Вип. 85. С. 276–282.
165. Гончарова Н. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессионального компетентности будущего учителя: дис. ... канд пед. наук: 13.00.08 / Орловский гос. ун-т. Орел, 2008. 214 с.

166. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна школа. 2004. №7/8. С.71-74.
167. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університетська книга, 2015. 709 с.
168. Городиська О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2010. № 3. С. 43–48.
169. Громько Ю. В. Знак: логика и методология: рук. для управленцев и педагогов. Москва: Пушкинский ин-т : Моск. учеб., 2010. 287 с.
170. Громько Ю. В. Педагогические диалоги. История разработки деятельностного содержания образования: пособие для учителя. Москва: Моск. учеб. : Пушкинский ин-т, 2001. 411 с.
171. Гулеева О. В. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий. Москва: Просвещение, 1990. 210 с.
172. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2011. 540, [15] арк.
173. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 82–89.
174. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнськи державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Одеса, 2004. 194 с.
175. Гусева А. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский Ордена Дружбы Народов Государственный Лингвистический Университет. Москва, 2002. 235 с.
176. Гутаров В. А. К определению научного филологического дискурса. Вісник Харківського національного університету ім.В.Н. Каразіна. 2002. №567. С. 163–170.
177. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва: Научный мир, 2005 (Тула : ИПИ Гриф и К). 239 с. : табл.
178. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 170, [2] с. : ил.
179. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 541с.
180. Декарт Р. Сочинения / вступ. ст. Я. А. Слинин. СПб.: Наука, 2006. 648 с.
181. Дементьева Е. Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, 2012. 214 с.
182. Демин А. И. Парадигма дуализма. Пространство - время, информация - энергия. Москва: URSS. ЛКИ, 2007. 318 с.

183. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. Мониторинг образовательного процесса. 2000. № 4. С. 35.
184. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010 20 с.
185. Демченко Д. І.. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія. Харків: Іванченко І. С. [вид.], 2014. 213 с. : рис., табл. Бібліогр.: с. 175–197.
186. Демчук Л. М. Формирование лингвокоммуникативной компетентности будущих переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /Челябинский государственный университет. Челябинск, 2005. 188 с.
187. Демчук О. О. Компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти. Наука і освіта. 2009. № 1/2. С. 192–193.
188. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2008. 220 арк.
189. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: Радуга, 1994. 61 с.
190. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж:МОДЭК, 2004. 752 с.
191. Джалолова Д. Ф. Подготовка учителей к проектированию личностно ориентированного взаимодействия с учащимися. Молодой ученый. 2016. №9. С. 1105–1107.
192. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.
193. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
194. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Методологія педагогіки: багатовимірний аспект розгляду Проблеми інж.-пед. освіти. 2009. № 22/23. С. 15–19. Бібліогр.: 5 назв.
195. Дмитренко Т. О., Прокопенко А. І., Яресько К. В. Критеріальні характеристики методології педагогіки Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. пр. Харків, 2010. Вип. 29. С. 204–210.
196. Донцов А. В. Педагогічні основи формування моральної культури майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 40 с.
197. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 30–33.
198. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический поход. Сибирь. Философия. Образование : науч.-публицист. альманах. Новокузнецк. 2005. Вып. 8. С. 26–44.
199. Дружилов С. А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. Воронеж: ИПК, 2000. 127 с.
200. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: [в 2 ч.]. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. Ч. 1. 137,[2] с.

201. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: [в 2 ч.]. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. Ч. 2. С. 139–292.[2]
202. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
203. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997. 203 с.
204. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. Минск: БГУ, 1978. 319 с.
205. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
206. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. д-ра психол. наук: 19. 00. 05 / Ленинградский государственный университет. Ленинград, 1990. 403 с.
207. Есарева З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Ленинград, 1975. 415 с. : ил.
208. Євдокимов В. І, Пономарьова Г. Ф, Покроєва Л. Д, Луценко В.В. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: навч. посіб. Харків: ХОНМІБО, 2006. 204 с.
209. Євтюдук А. В. Філософія освіти і синергетика – L'union faite a force. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. пр. Київ, 2000. С.175–180.
210. Євтух М. Нісімчук А. Технологія інноваційної педагогічної освіти: монографія / [кер. проекту В. О. Зайчук] ; Ін-т пед. технологій. Луцьк: Твердиня, 2011. 453 с.
211. Євтушенко Н. І. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізь. держ. пед. ун-т. - Кривий Ріг, 2011. 274, [4] арк. : рис., табл.
212. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 266 с.
213. Жаботинский А. М. Концентрационные колебания. Москва: Наука, 1974. 179 с.
214. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 484 с.
215. Железняк О. В. Из досвіду формування професійної компетентності педагогічних кадрів. Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 154–158.
216. Железняк О. В. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога. Наукові праці. Миколаїв, 2010. Т. 136. Вип. 123. Педагогіка. С. 59–63.
217. Жижко Т. А. Філософія академічної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 403 с. Бібліогр.: с. 372–399.
218. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Гессен]. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
219. Живітере М., Рященко В. Концепція професійної мотивації студентів за напрямком підприємництво. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. 2013. № 6. С.172–173.

220. Жорнова О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців відповідно до правил єдиного ринку. Проблеми освіти. 2009. Вип. 59. С. 17—4. – Бібліогр. в кінці ст.
221. Загвазынский В. И. Емельянов И. Н. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2012. 314 с.
222. Зазыкин В. Г., Чернышов О. П. Акмеологические проблемы профессионализма. Москва: Мысль, 1993. 48 с.
223. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. Москва: Педагогика, 1984. 152 с.
224. Зарецкий В. К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1984. 278 с.
225. Звоненко И. И. Эссе как жанр ученического сочинения. Харьков: Основа, 2003. 78с .
226. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
227. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.
228. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
229. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
230. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: Университетская книга; Логос, 2008. 382, [1] с. : ил., табл.
231. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1978. 159 с.
232. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск; М., 2001. 103, [1] с.
233. Зимовець О. А. Система формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі бакалаврської підготовки. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). 2011. №13, ч. II: С. 150–159.
234. Зінковський Ю. Перспективи розвитку професійно-технічної освіти. Професійно-технічна освіта. 2001. № 4. С. 19–21.
235. Зінковський Ю., Мірських Г. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. Вища освіта України. 2008. № 31. С. 14–21.
236. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння. Педагогіка вищої та середньої школи: спец. вип. «Проблеми і перспективи культурологічної особистісно орієнтованої освіти: [зб. наук. праць]. 2003. № 6. С. 32–40.
237. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
238. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ: Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.

239. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.08 / Южно-уральский государственный университет. Оренбург, 2000. 376 с.
240. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій. Зарубіжна література в школі. 2006. № 23. С. 16–28.
241. Игнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 2004. 211 арк.: рис.
242. Интерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука, П. Ферриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
243. Каган М. С. Мир общения: проблемы. междуьектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 315, [4] с.
244. Каган М. С. Человеческая деятельность: (опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
245. Казимирская И. И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. Минск, 1992. 533 с.
246. Кант И. Избранное: [пер. с нем.] / [науч. ред., авт. вступ. ст. и примеч. И. С. Кузнецова]. Калининград: Кн. изд-во, 1995. Т. 1: О воспитании разума. 246,[2] с.
247. Капська А. Й. Педагогіка живого слова. Київ, 1997. 140 с.
248. Карасик В. И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.
249. Карлов Н. В. В начале была школа... Alma Mater. 2003. № 9. С. 40–47.
250. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие. Гродно: ГрГУ, 2009. 67 с.
251. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія. Київ: Слово, 2013. 687 с. : рис.
252. Каспер Дж. Веркман. Товарный знак: создание, психология восприятия (пер. с англ.). Москва Прогресс. 1986. 160 с.
253. Кедров Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания. Изд. 2-е, стер. Москва: URSS. КомКнига, 2006. 294 с.
254. Келен Л. М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1998. 24 с.
255. Килпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б. В. Бабина-Кореня. Москва: Работник просвещения, 1930. 86, [2] с.
256. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е. Н. Янжул ; с предисл. Н. В. Чехова ; Б-ка Блонского). Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
257. Килпатрик В. Х. Основы метода / сжатый пер. с англ. Н. Н. Ильина ; в излож. Н. Н. и М. Ф. Ильиных ; с введ. проф. С. С. Моложавого ; Нар. комиссариат просвещения РСФСР. Москва; Ленинград: Госиздат, 1928. 114, [1] с.

258. Киров Е. Ф. Цепь событий – дискурс/текст – концепт. Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК : материалы науч. сессии фак-та ЛиМК ВолГУ, Волгоград, апрель 2003 г. : сб. науч. ст. Волгоград, 2004. Вып. 2. С. 29–41.
259. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. Ізмаїл, 2002. 205 арк.: рис., табл.
260. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
261. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. Полтава: ПОІППО, 2007. 419 с.
262. Ключко В. І. Розвиток пізнавальної самостійності студентів засобами інформаційних технологій. Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської концепції: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Ч. 2. Біла Церква. 2007. С. 87–91.
263. Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре. URL: <http://www.iph.ras.ru/mifs> (дата звернення 30.05.2018).
264. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика. Київ: Науковий світ, 2002. 232 с.
265. Ковалев Б. П., Кондратьева С. В., Семчук Л. А. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты. Гродно: ГрГУ, 2001. 171 с.
266. Ковалев Г. А. Основные направления исследования методов активного обучения в странах Запада. Психологический журнал. 1989. № 1. С. 28–34.
267. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 342 с.
268. Ковальчук В. И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 44–46.
269. Ковальчук В. І. Виїзні заняття у системі підвищення кваліфікації: методика і практика проведення : метод. реком. / [кол. авт. : Л. М. Сергеева, О. В. Пащенко, В. І. Ковальчук та ін.] ; за ред. Л. М. Сергеевої. Київ: Тама-Принт, 2009. 32 с.
270. Ковальчук В. І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему. Професійний розвиток та управління людськими ре-сурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовт. 2016 р. / за заг.ред. В. В. Олійника. Київ, 2016. С. 367–370.
271. Ковальчук В. І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз. Київ : Шкіл. світ, 2011. 128 с.
272. Ковальчук В. І. ІКТ-компетентність учителя у нормативно-правовому полі. Розвиток ІКТ-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: метод. посіб. Київ, 2013. С. 6–11.
273. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу. [2-е вид., доп. і перероб.]. Київ: Шкіл. світ, 2011. 128 с.

274. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти. Київ : Шкіл. світ, 2009. 136 с.
275. Ковальчук В. І. Оцінювання рівнів розвитку загальнопрофесійних компетентностей майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Науковий вісник. Серія : Педагогіка, психологія, філософія / Національний університет біоресурсів і природокористування України. 2017. № 259. С. 136–141.
276. Ковальчук В. І. Підвищення кваліфікації вчителів у Росії, Республіці Казахстан, США й Канаді. Порівняльна професійна педагогіка. 2015. Вип. 4, т. 5. С. 132–137.
277. Ковальчук В. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: європейський досвід. Порівняльна професійна педагогіка. 2015. Вип. 3, т. 5. С. 75–81.
278. Ковальчук В. І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. / голов. ред. В. В. Олійник. Київ, 2009. Вип. 11, ч. 1. С. 101–111.
279. Ковальчук В. І. Прогнозування розвитку системи освіти. Науковий вісник. Серія : Педагогіка, психологія, філософія / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2016. С. 112–120.
280. Ковальчук В. І. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці. Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 лют. 2016 р. Київ, 2016. С. 22–24.
281. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача ПТНЗ Вища освіта України. Тем. вип. : Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2010. Т. IV(22), дод. 4. С. 472–481.
282. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект): монографія. Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2014. 396 с. Бібліогр.: с. 364–395.
283. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності педагога вищої школи в умовах змін. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність» 18-19 трав. 2017 р. Київ, 2017. С. 169–170.
284. Ковальчук В. І. Створення програмно-діагностичного комплексу вивчення рівня розвитку загальнопрофесійних компетентностей викладача вищого навчального закладу. Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 23-24 лют. 2017 р. Київ, 2017. С. 221–223.
285. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги / [упор. Л. Галіцина]. Київ : Шкіл. світ, 2011. 128 с.
286. Ковальчук В. І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. Імідж сучасного педагога. 2015. № 7. С. 3–6.
287. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. Economics, science, education: integration and synergy: Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016. Київ, 2016. С. 79–80.
288. Ковальчук В. І. Теоретичне підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації. Педагогіка фор-

- мування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2013. Вип. 28(81). С. 512–521.
289. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2014. 40 с.
290. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2014. 369 с.
291. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг. [2-е вид., доп. і перероб.]. Київ : Шкіл. світ, 2011. 128 с.
292. Ковальчук В. І. Бирка М. Ф Використання компетентнісного підходу при викладанні інформаційних технологій. Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі. Проблеми науки, практики й освіти: тези доповідей XIV Міжнар. наук.-практ конф., Київ, 27 листоп. 2008 р. : у 2-х т. К., 2009. Т. 1. 39–42.
293. Ковальчук В., Бирка М. Методичні рекомендації до курсу «Інформаційні технології» у ПТНЗ. Професія – «Кравець», (форма навчання – ТУ). Київ :ТОВ «Майстерня книги»; 2010. 136 с.
294. Ковальчук В. І., Вороньківа І. П. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2017. С. 58–76.
295. Ковальчук В. І., Левчук Л. В. Особливості дистанційного навчання в США. Молодий вчений. 2017. № 5. С. 392–395.
296. Ковальчук В. І., Сергеева Л. М., Пілько В., Русанов Г. Г. Як стати майстерним педагогом: посібник з особистісно-зорієнтованого навчання: навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Шкіл. світ, 2007. 136 с.
297. Ковальчук В. І., Ніколаєнко С. М., Шинкарук В. Д., Кочарян А. Б. Використання Big Data в освітньому процесі сучасного університету. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2017. С. 240–253.
298. Ковшов Е. М. Социальная рефлексия: структура, формы и функции: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Саратовский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 1999. 271 с.
299. Коган Л. Н. Человек и его судьба. Москва: Мысль, 1988. 283,[2] с.
300. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. Москва: Мысль, 1984. 252 с
301. Кодинцева Н. М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Моск. гос. обл. ун-т. Москва, 2009. 202 с. : ил.
302. Кожем'якіна І. Аналіз стану розвитку мовно-мовленнєвої компетентності в закладах післядипломної освіти. Імідж сучасного педагога. 2011. № 4. С. 37–39.
303. Кожем'якіна І. В. Розвиток мовної культури вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти. URL: http://itea-conf.org.ua/ids3ci-2012/wp-content/uploads/2012/08/kozhemjakina_i_v.pdf (дата звернення 06.06.2018).
304. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих

- специалистов морского флота: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одесский национальный ун-т им. И.И.Мечникова. Одесса, 2001. 270 с.
305. Козяр М. М. Віртуальний університет: [навч.-метод. посіб.]. Львів: [б.в.], 2009. 168 с.
306. Колобова О. В. Формирование социальной компетентности выпускника классического университета: на примере изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рязанский государственный педагогический университет им. С. А. Есенина. Рязань, 2003. 22 с.
307. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: Софія, 2008. 332 с.
308. Комиссарова Н. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2003. 179 с.
309. Компанцева Л. Сучасна молодіжна есеїстична проза як новий розповідний тип (когнітивно-мовний підхід): автореф. дис. ... канд. філол. наук. 10.02.01. – рос. мова / Ін-т мовознав. ім. О.О.Потебні. Харків: ХНУ, 1995. 24 с.
310. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару, 3 квіт. 2014 р., м. Київ. Ч. 1 / [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговой (заст. голови редкол.), О. І. Ляшенко (заст. голови редкол.) [та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 369 с. Бібліогр. у кінці ст.
311. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару, 3 квіт. 2014 р., м. Київ. Ч. 2 / [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговой (заст. голови редкол.), О. І. Ляшенко (заст. голови редкол.) [та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 291 с. Бібліогр. у кінці ст.
312. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [кол. авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : К.І.С., 2004. 111, [1] с. Бібліогр. в кінці ст.
313. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа - вуз - послевузовское образование) : материалы XVI Всерос. науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций» / [науч. ред. И. А. Зимняя]. Москва: [Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов]; Уфа: [Уфимский гос. авиационный технический ун-т], 2006. 130 с. : табл.
314. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Москва: Педагогика, 1986. 143,[2] с.
315. Кондратьева С. В. Рефлексия в процессах педагогического общения Актуальные проблемы социальной психологии: тезисы докладов и сообщений Всесоюзного симпозиума. Кострома, 1986. Ч. 1. С. 18–28.
316. Конев В. А. Курс «Философия образования (культуроантропологический аспект)». Самара: Сам ГПИ, 1994. 165 с.
317. Концепція «Нова українська школа» URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/koncepteziya.pdf>. (дата звернення 18.06.2018).
318. Концепція педагогічної освіти: схвалено колегією Міністерства освіти Украї-

- ни 23 грудня 1998 року, протокол № 17/1–Б. URL:: [http://www.intellect-invest.org.ua/social_history_pedagogical_material_period_osvita_1991-/](http://www.intellect-invest.org.ua/social_history_pedagogical_material_period_osvita_1991/) (дата звернення 18.06.2018).
319. Кормягина Н. Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2007. 200 с.
 320. Корнелович М. М. Структурные характеристики коммуникативной рефлексии учителей. Ананьевские чтения-2007: материалы науч.-практ.конф. СПб., 2007. С. 300–302.
 321. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб.пособие. Москва: Издательство РОУ, 1994. 138 с.
 322. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: монографія. Київ–Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. 224 с
 323. Косова М. А. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2003. 23 с
 324. Костиця Н. М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 36 с
 325. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ, 1963. 80 с.
 326. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
 327. Котик Т. Методологія педагогіки: її сутність, призначення й місце в системі педагогічних наук. Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Чернівці , 2007. Вип. 342: Педагогіка та психологія. С. 74–81. Бібліогр.: 12 назв.
 328. Кравець Л. М. Виховання потреби у самоаналізі професійної діяльності в майбутніх педагогів. Вісн. Прикарпат. ун-ту: зб. наук. пр. Івано-Франківськ, 2006. Вип. 12. С. 15–22.
 329. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.07 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
 330. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией Педагогика. 1994. № 6. С. 24–31.
 331. Краевський В. В., Общие основы педагогики : уч. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с
 332. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 393, [1] с. Библиогр.: с. 387
 333. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
 334. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 447 с.

335. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методол. семінару Акад. пед. наук України, (м. Київ, 19 берез. 2008 р.). Київ, 2008. С. 11–18.
336. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта: [монографія]. [3-тє вид.]. Київ: Леся, 2012. 523 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 кн. ; кн. 2).
337. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с. Бібліогр.: с. 504–511.
338. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 575 с
339. Кремень В. Г. Філософія освіти: еліта й інтелігенція. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. Харків, 2008. Вип. 17 (21). С. 3–9.
340. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
341. Кремень, В. Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
342. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Минск, 1991. 24 с.
343. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Педагогика: учебник и практикум. Москва: Проспект, 2017. 238 с
344. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
345. Кузьмин К., Сутырин Б. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века). Москва: Академический проект, 2003. 480 с.
346. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России : (с древности и до начала XX века): учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «социальная работа». [4-е изд., доп. и испр.]. Москва : Трикта : Акад. Проект, 2006 (Киров : Дом печати - Вятка). 620, [3] с.; 20 см. (Gaudeamus) (Учебное пособие для вузов).
347. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1995. 144 с.
348. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Ленинград: ЛГУ, 1972. 184 с.
349. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа, 1989. 156 с.
350. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург ; Рыбинск: [Б. и.], 1993. 54 с.
351. Кузьміна С. Л. Філософія освіти та виховання в київській академічній традиції ХІХ - початку ХХ ст. Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. 552 с. Бібліогр.: с. 418–480.
352. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.]. Київ: Знання, 2005. 486 с.

353. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. Москва Педагогика, 1990. 184 с.
354. Кун Т. Структура научных революций / пер. О. Васильев. Київ: Port-Royal, 2001. 226 с.
355. Кун Т. С. Структура научных революций: [пер. с англ.]. Москва: АСТ: ЗАО НПП Ермак, 2003. 606 с.
356. Куницына В. Н., Казаринова К. В. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
357. Курлішук І.І. Сучасні тенденції життя українського студентства як специфічної соціально-демографічної групи молоді. Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. 2006. №6. С. 127–132
358. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Київ: Знання, 2007. 495 с.
359. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград: ВЦ КДПУ, 2001. 348с.
360. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Кіровоград, 2003. 491с.
361. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
362. Лактіонова Г. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 35 с.
363. Лапіна В. О. Навчальний діалог як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.
364. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании Школьные технологии. 2004. №5. С.3–12.
365. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. Москва: Академия, 2001. 272 с.
366. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2-е изд., испр. Москва: МГАУ, 2002. 119 с.
367. Лейбниц Г. В. Труды по философии науки / пер. с латинского, вступ. ст. [с. 3–40] и примеч. Г. Г. Майорова. Изд. 2-е. Москва : URSS, 2013. 177 с.
368. Леклерк М. Народные университеты в Англии / пер. Ф. Лагернера; с предисл. И.Н. Потапенко. Санкт-Петербург: тип. спб. акц. о-ва «Издатель», 1899. 39 с.
369. Лекторский В. А., Кузьмин М. Н., Артеменко О. И. Проблема идентичности в трансформирующемся российском обществе. Москва : Ред. журн. «Профессиональное образование. Столица» : НП АПО, 2010. 60 с.
370. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник / заг. ред. В. І. Лозова. Харків: Освіта. Виховання. Спорт, 2006. 496 с.
371. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). Москва: Смысл, 2001. 380 с. (Фундаментальная психология : ФП).

372. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 47 с.: ил. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология». № 1).
373. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1990. 186 с.
374. Лесков Л. В. Постигание непредсказуемого: бифуркационное пространство XXI века. Общественные науки и современность. 2001. № 6. С. 167–175.
375. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К. 1997. 36 с.
376. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [«Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів»]. Харків, 2002. С. 3–8.
377. Локк Д. Избранные философские произведения. Москва, 1960. Т. 1. 731 с.
378. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. Москва: Наука, 1984. 444 с.
379. Лопарёва М. А. Формирование рефлексивных умений студента в учебно-познавательной деятельности: дис... канд. пед наук: 13.00.01 / Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2009. 240 с.
380. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ: МАУП, 1994. 193, [1] с.
381. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Міршук О. Є., Таланова Ж. В Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук. праць: у 5 т. Т.1: Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ, 2012. С. 23–28.
382. Лузік Е. В. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи. Філософія освіти. 2006. № 2(4). URL: <http://www.philosophy.ua/lib/20luzik-fo-2-4-2006.pdf> (дата звернення 08.04.2018).
383. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН. 1998. 112 с.
384. Лупшаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва, 1989. 17 с.
385. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
386. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся. Москва: Высшая школа, 1979. 160 с.
387. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. СПб.: Лидер, 2007. 192 с.
388. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 304 арк.
389. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноярский государственный педагогический университет. Красноярск, 2008. 225 с. : ил.

390. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко. Педагогіка і психологія, 2005. №1 (46). С. 5–12
391. Мазуренко А. В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодежи в культурно-образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Ростовский государственный университет путей сообщения. Ростов-на Дону, 2006. 183 с.
392. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи. Київ: Наукова думка, 1998. 226 с.
393. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
394. Максимов А. Н. Формирование рефлексивной компетентности будущего педагога по физической культуре. URL: <http://jurnal.org/articles/2008/ped50.html> (дата звернення 17.07.2018).
395. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [ред. : В. М. Вдовиченко]. Київ: Кондор, 2009. 399 с. Бібліогр. у кінці розд.
396. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / [відп. за вип. Кальченко Н.]. Київ: Слово, 2015. 630, [1] с.
397. Малафійк І. В. Системність - якість знань: [монографія]. Рівне : [Б. в.], 2008. 382 с. Бібліогр.: с. 349–365.
398. Малинецкий Г. Г. Хаос, структуры, вычислительный эксперимент. Москва: Наука, 1997. 255 с.
399. Малинецкий Г. Г., Потапов А. Б. Нелинейная динамика: подходы, результаты, надежды. Москва: УРСС, 2006. 229 с.
400. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. Молодий вчений. 2015. №11(26). С. 44–48.
401. Малихін О. В. Актуалізація здатності студента до самоосвітньої діяльності як фундаційного компонента процесу формування його самоосвітньої компетентності Педагогічна освіта : теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19, ч. 2. С. 15–20.
402. Малихін О. В. Аспектний аналіз категорії «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. Рідна школа. 2011. № 3. С. 25–30.
403. Малихін О. В. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. Молодь і ринок. 2016. № 9. С. 26–29.
404. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. Проблеми освіти: зб. наук. пр. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 206–211.
405. Малихін О. В. Звернення до педагогічної спадщини Бориса Грінченка в контексті формування самостійності майбутнього вчителя в навчальній діяльності. «Я йшов туди, де гуркіт праці чути ...» (до 150-річчя від дня народження Бориса Грінченка): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (VI Грінченківські читання), (м. Київ, 22 січ. 2014 р.,) / за заг. ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої, А. І. Мовчун. Київ, 2014. С. 55–61.

406. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. Українська мова і література. 2014. № 11. С. 24–28.
407. Малихін О. В. Ідеї самостійності в навчанні та вихованні в роботах класиків української педагогіки (К. Ушинський, Б. Грінченко, В. Сухомлинський) та їх використання у підготовці майбутнього педагога. Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К. Д. Ушинського): матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20-21 лют. 2014 р.). Київ, 2014. С. 145–153.
408. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ, 2014. С. 65–75.
409. Малихін О. В. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України / гол. ред. Романишина Л. М. 2011. Вип. 1. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11movvps.pdf (дата звернення 06.07.2018).
410. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2010. Серія: Педагогіка. №3. С. 33–38.
411. Малихін О. В. Історико-педагогічний аналіз розробки аспектних складових організації самостійної навчальної діяльності студентів. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: [зб. наук. пр.] / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ, 2010. Вип. 13 (23). С. 60–65.
412. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. Молодий вчений. 2015. № 12.1. С. 462–465.
413. Малихін О. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). Наукові праці. Миколаїв, 2013. Вип. 203. Т. 215. Педагогіка. С. 7–11.
414. Малихін О. В. Консультація як метод і консультація як форма організації навчання на дослідній основі у вищій школі Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 36, т. IV (64). С. 310–317.
415. Малихін О. В. Контроль у функціонуванні моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наукові записки: [зб. наук. ст. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. Серія : Педагогічні та історичні науки. Вип. LXXXX (90). С. 152–161.
416. Малихін О. В. Критерії і рівневі характеристики самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України / гол. Романишина Л. М. 2010. Вип. 4. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_4/10movpnz.pdf. (дата звернення 08.07.2018).
417. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. наук. пр.]. Київ, 2009. Вип. 39. С. 81–86.

418. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf> (дата звернення 18.07.2018).
419. Малихін О. В. Організаційно-структурний компонент системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2010. Вип. 186. С. 92–98.
420. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
421. Малихін О. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов : історико-дидактичний аспект Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ, 2015. Вип. 215, ч. 1. С. 154–159.
422. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Молодь і ринок. 2010. № 11(70). С. 21–27.
423. Малихін О. В. Педагогічні ідеї про самовдосконалення особистості: Т. Г. Шевченко, К. Д. Ушинський, Б. Д. Грінченко. Концептуальна парадигма творчості Тараса Шевченка: філософський, лінгвістичний, історичний і мистецтвознавчий контексти: матеріали Міжнар. наук.-практ.конф. (м. Київ, 26-27 берез. 2015 р.). Київ, 2015. С. 173–180.
424. Малихін О. В. Педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Проблеми сучасного підручника: [зб. наук. пр. / за наук. ред..В. М. Мадзігона]. Київ, 2010. Вип. №1. С. 665–675.
425. Малихін О. В. Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: [зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя. 2010. Вип. №10 (63). С. 328–335.
426. Малихін О. В. Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2017. Вип. 53 (106). С. 482 – 490.
427. Малихін О. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз» Педагогіка вищої та середньої школи: [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг, 2010. Вип. 30. С. 18–28.
428. Малихін О. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів». Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. пр.] / за заг.ред. Матвієнко О.В., укл. Кудіна В. В. Київ, 2010. Вип. 42. С. 26–31.
429. Малихін О. В. Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання : історико-дидактичний аспект. Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ, 2015. С. 11–15.

430. Малихін О. В. Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб реалізації його акмеологічності. Акмеологія в Україні: теорія і практика: матеріали. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 17 квіт. 2014 р.) / [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хору́жа та ін.]. Київ, 2014. С. 125–135.
431. Малихін О. В. Стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засіб формування вмінь самостійної навчальної діяльності Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах: [зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2010. Вип. № 9 (62). – С. 389–396.
432. Малихін О. В. Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Слов'янськ, 2013. Вип. LXI. С. 358–365.
433. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Криворі́з. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2009. 504 арк. Бібліогр.: арк. 465-504.
434. Малихін О. В. Технологія оцінки ефективності системи організації самостійної навчальної діяльності студентів. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія / ред. О. А. Коновала. Кривий Ріг, 2012. С. 33–50.
435. Малихін О. В. Технологія формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / під ред. В. К. Буряка.]. Кривий Ріг, 2011. Вип. 31. С. 110–121.
436. Малихін О. В. Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Молодь і ринок. 2011. №1. С. 33–38.
437. Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як психолого-педагогічна проблема. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. Носко М. О. Чернігів, 2016. Вип. 133 С. 124–127.
438. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри / О. В. Малихін, О. І. Герасимова; редкол.: Огнев'юк В. О. та ін. Київ, 2015. С. 128 –150.
439. Малихін О., Василюк Т. Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. Молодь і ринок. 2016. № 8. С. 6–10.
440. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. Носко М. О. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 120–124.
441. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри / редкол.: Огнев'юк В. О. та ін. Київ, 2015. С. 128 –150.

442. Малихін О. В., Гриценко І. С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: НУБіП України, 2016. 489 с.
443. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: Вид-во ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. 492 с.
444. Малихін О. В., Павленко І. С. Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія / кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьєвої, О. П. Крупського, С. В. Намлієва. Дніпропетровськ, 2014. С. 329–355.
445. Малихін О. В., Полякова В. Я. Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі Вища освіта: досвід і перспективи: монографія / редкол.: Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва, Т. О. Саврасова-В'юн, М. В. Козир. Черкаси., 2015. С. 249–265.
446. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: КНТ, 2014. 262 с.
447. Мальхін А. В. Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации в организации самостоятельной учебной деятельности студентов Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 22-23 апр. 2010 г.) / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2010. С. 75–78.
448. Малюткина Н. С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чувашский государственный педагогический университет. Чебоксары, 2007. 176 с.
449. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 252 с.
450. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
451. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1997. 308 с.
452. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
453. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
454. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ ім. Б.Грінченка, 2008. 434 с.
455. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Івано-Франківськ: Жовтий, 2012. 419 с.
456. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. Наука і освіта. 2016. № 10. С. 82-87.
457. Марусинець М. М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 8-9. С. 93–97.

458. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.04 / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
459. Маслоу А. Г. Дальние пределы челвеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; науч.ред. Н. Н. Акулина. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
460. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / [пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
461. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г. А. Балла и др.; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский]. М. : Смысл, 1999. 423, [1] с.
462. Маткин В. В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей. Наука и школа. 2001. №6. С. 10–12.
463. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении. Вопросы педагогики. 1984. №5. С. 30–36.
464. Мегалова И. А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саратовский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2000. 180 с.
465. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. Педагогика. 2006. № 3. С. 57–61.
466. Метешкин А. А., Метешкин К. А. Системно-синергетический подход в методологии педагогики высшей школы. Проблемы інж.-пед. освіти. 2010. № 28/29. С. 30-37. Библиогр.: 10 назв
467. Методика навчання географії материків і океанів: навч.-метод. посіб. для вчителів географії та студ. пед. вищ. навч. закл. / за ред. О. М. Топузова [та ін.]. Київ: Картографія, 2011. 127 с.: іл.
468. Методические рекомендации по написанию и оформлению эссе и рефератов по психологии: учеб.-метод. пособие / сост.: Е. Р. Агадуллина, М. В. Котова, А. В. Ловаков, Е. А. Орел, М. Р. Хачатурова; под общ. ред. А. В. Ловакова. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. 28 с.
469. Милевская Т. В. О понятии «дискурс» в русле коммуникативного похода. Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах «Коммуникация-2002». Пятигорск, 2002. Ч. 1. С.188–190.
470. Мильруд Р. П., Карамнов А. С. Психология по-английски: учеб. пособие . Тамбов : Изд-во ТГУ, 2011. 195 с. : ил.
471. Минков Е. Г. Мотивация: структура и функционирование. Дубна: Феникс+, 2007. 416 с.
472. Моисеева М. В. Курс подготовки дистанционного обучения. URL: <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/tutor/index.html>. (дата звернення 18.07.2018).
473. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. [2-е изд., доп.]. Минск: Вышэйш. школа, 1975. 288 с.
474. Молчанов В. М. Способи активізації пізнавальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. Донецьк : [Б. в.], 2006. 41 с.

475. Моляко В. А. Проблемы психологии и творчества и разработка подхода к изучению одарённости. Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86–96.
476. Моляко В. О. Психологія творчості та обдарованості: нові рубежі теорії і практики. Обдарована дитина. 2007. № 7. С. 2–3.
477. Моляко В. О., Музика О. Творчість і особистість. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир. 2006. С. 259–269.
478. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
479. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Чернігів, 2011. Вип. 94 (Серія: Психологічні науки). С. 26–29.
480. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.
481. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
482. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 344/2013 від 25 черв. 2013 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 12.02.2018).
483. Немов Р. С. Психология: в 3 кн.: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. 4. изд. Москва: Владос, 2000. Кн. 2: Психология образования. 606 с.
484. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / уклад. В. П. Андрущенко [та ін.]; ред. В. Г. Кремень. Київ: Наукова думка, 2003. 854 с. Бібліогр.: с. 797–812.
485. Нечепоренко Л. С. Методологія і ідеологія онто-інвайронментальної педагогіки (педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям) : монографія. Харків, 2003. 207 с. Бібліогр.: 55 назв.
486. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія. Київ: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003. 852 с. М. І. Нещадим, синергетика як новий постнекласичний напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації певним чином могла б у майбутньому виступити в ролі теоретико-методологічної основи подальшого вдосконалення освіти, а синергетизацію можна розглядати як тенденцію розвитку останньої.
487. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2004. 214 с.
488. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження на початку XXI століття: погляд у майбутнє. Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 4 ч.] / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків, 2002. Ч. 3: Розвиток творчого потенціалу гуманітарно-технічної еліти: Другі Кримські читання. С. 35–44.

489. Ничкало Н. Г. Наукові школи: проблеми і перспективи розвитку. Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 4 ч.] / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків, 2002. Ч. 1. С. 32–44.
490. Ничкало Н. Г. Наше завдання – сприяти науковому потенціалу профтехосвіти: Відділенню педагогіки і психології проф.-техн. освіти АПН п'ять років. Освіта України. 2002. 29 січ. (№ 9). С. 4 : фотогр.
491. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992–2002): зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України: [у 2 ч.] / АПН України. Харків, 2002. Ч. 2. С. 148–162.
492. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації. URL: <http://refdb.ru/look/3629508.html> (дата звернення 14.01.2018).
493. Ничкало Н. Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. : [у 2 ч.] / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ ; Вінниця, 2002. Вип. 2, ч. 1. С. 16–22.
494. Ничкало Н. Г. Підготовка педагогів професійного навчання: міжнародний контекст та українські перспективи. Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак; упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак]. Київ, 2002. Вип. 3. С. 5–12.
495. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки виробничого персоналу у XXI столітті: концептуальний аспект. Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-пол., пол.-укр. щорічник / [за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало]. Ченстохова ; Київ, 2004. Вип. 6. С. 19–35.
496. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти. Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін.]. Київ, 2001. Вип. 1. С. 17–31.
497. Ничкало Н. Г. Проблеми професійно-технічної освіти в проекті Національної доктрини. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти: аналітичні дослідження: бюлетень. 2001. № 3. С. 36–42.
498. Ничкало Н. Г. Проблеми профтехосвіти у діяльності АПН України. Проф.-техн. освіта. 2002. № 4. С. 6–9.
499. Ничкало Н. Г. Прогностичні дослідження освітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Львів, 2002. С. 5–11.
500. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання у контексті сучасного ринку праці. Нові технології навчання: зб. наук. пр. Київ; Вінниця, 2007. № 48 (спецвип.). С. 12–17.
501. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції. Педагогіка і психологія. 2008. № 1. С. 57–69.
502. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи. Педагогічна і психологічна науки в Україні: [зб. наук. пр.] : до 15-річчя АПН України : у 5 т. Київ, 2007. Т. 5: Неперервна професійна освіта: теорія і практика. С. 27–50.

503. Ничкало Н. Г., Зайчук В. О. Концепція професійної освіти України і завдання майстра ви-робничого навчання. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посіб. для прац. проф. навч.-вихов. закл., студ. пед. ін-тів та слух. закл. післядиплом. освіти. Київ, 1992. С. 6–14.
504. Ничкало Н. Г., Кудін В. О. Професійна освіта в зарубіжних країнах. Київ: Вища школа, 2002. 322 с.
505. Ничкало Н. Г., Гончаренко С. У., Радкевич В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
506. Ничкало Н. Г., Щербак О. И., Томашенко В. В. Профессиональное образование в Украине. Киев: Европейский Фонд Образования, 2002. 40 с.
507. Ничкало Н. Г., Абашкіна Н. В., Авксентьева О. І., Десятов Т. М. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. Київ ; Черкаси : Вибір, 2002. 390 с. Бібліогр.: с.389–390.
508. Ничкало Н. Г., Сисоева С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. Професійна освіта нової доби: післямова. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / та ін. ; за ред. С. О. Сисоевої. Київ, 2001. С. 476–484.
509. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Київ: Аконіт, 1999. Т. 2. 910 с.
510. Овсянникова Т. В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов. Вектор науки ТГУ. 2011. №2 (5). С. 152–155.
511. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 257 арк.
512. Овчарук А. Ключевые компетентности: европейское видение. Управление образованием. 2004. № 2. С. 6–9.
513. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. Київ, 2003. С. 57–81.
514. Огурцов А. П. Рефлексия в науке и обучении. Вопросы философии. 1986. № 2. С. 160–163.
515. Опалюк Т. Л. Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 15. С. 447–453.
516. Опалюк Т. Л. Адаптивна функція навчального процесу інноваційного рівня в умовах професійної підготовки вчителя. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка ; голов. ред. Каньоса П. С. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С. 77–82.
517. Опалюк Т. Л. Адаптивна функція навчання: психолого-педагогічні детермінанти розвитку майбутнього вчителя. Edukacja, wychowanie, praca socjalna (ukrainskopolskie reflexie teoretyczne) / red. nauk. : В. А. Zieba, М. Paluch, L. Melnyk. Rzeszow, 2013. S. 45–52.
518. Опалюк Т. Л. Адаптивне навчання студентів та його структура. Наукові записки Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. № 2. С. 57–62.

519. Опалюк Т. Л. Активно використовувані форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Інтернаука*. 2017. № 17. С. 56–59.
520. Опалюк Т. Л. Актуальність дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м.Київ, Україна, 3-4 лют. 2017 р.). Київ, 2017. С. 49–52.
521. Опалюк Т. Л. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя *Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди Київ*, 2017. вип. 37(3), т. II (22): Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 445–453.
522. Опалюк Т. Л. Варіативність підходів до визначення понять «соціальна компетентність» і «рефлексивна компетентність» у науковій літературі. *Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених «Сучасні тенденції у розвитку науки та освіти»* (23 берез. 2017 р.). Кам'янець-Подільський, 2017. С. 31–36.
523. Опалюк Т. Л. Інформаційні технології у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 104–110.
524. Опалюк Т. Л. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя. Становлення і розвиток педагогіки: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 23-24 груд. 2016 р.). Херсон, 2016. С. 166–168.
525. Опалюк Т. Л. Методологія дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів. Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні трансформації у кризовий період». Вінниця, 2017. С. 116–119.
526. Опалюк Т. Л. Обґрунтування доцільності дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 16. С.83–89.
527. Опалюк Т. Л. Основні положення методології дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2017. №1. С. 485–489.
528. Опалюк Т. Л. Особливості компетентнісно орієнтованої парадигми організації навчального процесу. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конференції (м. Львів, 27-28 січ. 2017 р.). Львів, 2017. С. 108–111.
529. Опалюк Т. Л. Підготовка майбутнього педагога до виконання адаптаційної функції в умовах шкільної дезадаптації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка*. Серія : Соц. – пед. / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець - Подільський, 2011. С. 338–344.
530. Опалюк Т. Л. Реалізація компетентнісно орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2016. №11-12. С. 51–57.
531. Опалюк Т. Л. Розвиток рефлексії особистості як фундаційна основа формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Молодий вчений*. 2017 р. № 8. С. 268–272.

532. Опалюк Т. Л. Розуміння понять «рефлексія», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність»: порівняльно-аналітичний огляд». Україна - ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях: матеріали I Міжнар. наук. конф., 22-23 трав. 2017 р., м. Київ / ред. Заболотна О. А. Київ ; Дрогобич: «Трек-ЛТД», 2017 –228 с. С.125-130.
533. Опалюк Т. Л. Розуміння сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя: методологічний аспект. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соц.-пед. / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. XXIX. С. 114–125.
534. Опалюк Т. Л. Структурно-функциональная модель реализации адаптивной функции обучения студентов. Научная дискуссия : вопросы педагогики и психологии сб. ст. по материалам XX междунар. заоч. науч.-практ. конф. Москва, 2013. № 11(20), ч. II. С. 47–52.
535. Опалюк Т. Л. Forms, methods, techniques, and means for purposeful formation of future teacher's social reflexion Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 158-164.
536. Опалюк Т. Л., Бондар В. І. Адаптивні процеси в системі навчання студентів професії вчителя. Наукові записки. Серія : Пед. та істор. науки: [зб. наук. ст.] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. Вип. 118. С. 5–12.
537. Опалюк Т. Л., Опалюк О. М Особливості дослідження адаптаційної функції процесу навчання у професійній підготовці вчителя. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23–24 берез. 2012 р.) / ред. кол. : Романовська Л. І. та ін. Хмельницький, 2012. С. 45–47.
538. Опалюк Т. Л., Опалюк О. М. Педагогічні умови формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху. Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 26 черв. 2013 р.). Кам'янець-Подільський, 2013. С. 151–157.
539. Орап М. О. Мовленнєва компетенція та мовленнєва діяльність у структурі мовленнєвого досвіду особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2014. Вип. 48. Психологія. С. 178–191 : іл. Бібліогр.: с. 191 (7 назв).
540. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. ф-тов вузов. Москва: Издательский центр Академия, 2002. 272 с.
541. Орлов В. Ф. Професійне становлення педагога: теорія і методологія проблеми. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків, 2002. Вип.4. С. 56–64.
542. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: Жовтий, 2011. 414 с. Бібліогр.: с. 357–414.
543. Особистість в психологічних дослідженнях / упоряд.: С. Д. Максименко, М. В. Папуча ; заг. ред. С. Д. Максименко. Ніжин: [б.в.], 2005. 198 с

544. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи. Шлях освіти. 2002. №2. С. 9–15.
545. Островерхова Н. М. Методологія формування технологічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с. Бібліогр. у кінці розд.
546. Охотникова В. В., Суртаева Н. Н. Вопросы коммуникативной компетентности при подготовке специалиста в вузе. СПб.: ИОВ РАО, 2002. 118 с.
547. Пахомова О. В. Основні підходи до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_54/75.pdf (дата звернення 27.06.2018).
548. Пахомова Т. О., Сенченко Я. С. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. 2013. № 1. С. 59–64.
549. Пашков В. В. Філософія післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2012. 279 с. Бібліогр.: с. 263–279.
550. Педагогика высшей школы / [отв. ред. чл.-кор. АПН СССР Ю. К. Бабанский]. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1972. 121 с.
551. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
552. Педагогічна майстерність: підруч. для пед. вузів / ред. І. А. Зязюн. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
553. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [упоряд.: І. А. Зязюн [та ін.]] ; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2006. 605, [1] с.
554. Пермінов Л. А. Развитие профессиональных умений руководителя школы у системе курсовой подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральный институт последипломной педагогической освіти АПН України. Київ, 2002. 207 с. Бібліогр.: с. 161–179.
555. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения Генриха Песталоцци / пер. с нем. В. Смирнова. Изд. 2-е. Москва: Тихомиров, 1899 1909. Т. 3 : Мелкие сочинения. 591 с.
556. Петров О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект. Рідна школа. 2010. № 3. С. 58–61.
557. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
558. Петрович Ж. В., Кондрашевська Т. М. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи (з досвіду роботи). Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 47 с.
559. Петрушихина Е. Б. Рефлексия педагога в общении со старшеклассниками как фактор эффективности руководства ученическим коллективом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии. Москва, 1991. 180 с.
560. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно- педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1997. 52 с.

561. Пехота О. М., Ратовська С. В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Ліон, 2011. 250 с. : табл.
562. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: [пер. с фр.] / [предисл. В. А. Лекторского и др., с. 9-53]. [Москва]: [Просвещение], [1969]. 659 с
563. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва: Питер, 2003. 191, [1] с.
564. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук. Москва: [б. и.], 1966. 40 с
565. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [авт.-упор. О.М. Пехота]. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
566. Плахотнік О. В., Кондратюк А. Л. Взаємозв'язок фундаменталізації та інтеграції вищої освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2017. Вип. 55. С. 221–229.
567. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.
568. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально- философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2004. 246 с.
569. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підруч. [для студ. ВНЗ]. [Вид. 2-е, доп. і перероб.]. Київ: Каравела, 2008. 351 с.
570. Познание в социальном контексте / отв. ред. В. А. Лекторский, И. Т. Касавин. Москва: [б.и.], 1994. 175 с.
571. Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. Київ : Генеза, 2004. 416 с
572. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Основна школа. 2005. № 3/4. С. 51–52.
573. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу—перспективний напрям розвитку сучасної освіти. Вісник. 2004. № 22. URL: <http://www.visnykOiatp.org.ua> (дата звернення 28.06.2018).
574. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. С. 16–25.
575. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання. Київ: Науковий світ, 2004. 85, [1] с.
576. Пономарьов О. С. Основи філософії освіти: навч.-метод. посіб. для магістрів ден. та заоч. форм навчання за спеціалізацією «Педагогіка вищої школи». Харків: Підручник НТУ «ХП», 2016. 191 с. : рис. Бібліогр.: с. 181–185.
577. Порев С. М. Питання методологічної підготовки студентів в курсі основ наукових досліджень. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.. Київ; Вінниця, 2007. Вип. 14. С. 46-51. Бібліогр.: с. 51 (8 назв) .

578. Посібник для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання та проведення державної підсумкової атестації з географії в 11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. М. Топузова [та ін.]. Київ: Картографія, 2011. 128 с. : рис., табл. (Географія).
579. Практическая психология для преподавателей / под ред. М. К. Тутушкиной. Москва: Филинь, 1997. 328 с.
580. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой: пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. Москва: Прогресс, 1986. 432 с.
581. Присяжнюк Ю. С. Проблеми дослідження формування професійної компетентності методистів гуманітарного профілю системи післядипломної освіти Управління школою. 2005. № 28-29. С. 21-23.
582. Про вищу освіту : Закон України, прийнятий 1 лип. 2014 р. № 1556-VII // Офіц. вісн. України. 2014. № 63. Ст. 1728
583. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: наказ МОН № 1176 від 14.08.13 р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osc/36816/ (дата звернення 30.04.2018).
584. Про освіту: Закон України, прийнятий 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 30.04.2018)
585. Про розширення педагогічного експерименту за програмою «Intel® Навчання для майбутнього», щодо навчання майбутніх вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі: наказ МОНУ від 22. 04. 2005 р. № 248. URL: http://www.ciit.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=816&Itemid=279 (дата звернення 12.04.2018)
586. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / ред.: І. М. Козловська, Я. М. Кміт. Львів: Сполом, 2004. 243 с. Бібліогр.: с. 233-243
587. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хабаровский государственный педагогический университет. Хабаровск, 1998. 21 с.
588. Прокопенко І. Ф. Теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: дис. у формі наук. доповіді. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К., 1996. 67 с.
589. Прокопенко І. Ф., Андрущенко В. П., Астахова В. І. та ін.. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Харківська область: [монографія] / редкол. І. Ф. Прокопенко [та ін.]; АПН України, Ін-т вищ. освіти, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи. Київ: Знання України, 2009. 431 с. Бібліогр.: с. 419-431.
590. Протасов В. М. Теорія права і держави: проблеми теорії права і держави, питання і відповіді. URL: <http://bibliograph.com.ua/teoria-gosudarstva-i-prava-4/95.htm> (дата звернення 25.07.2018).

591. Професійна культура педагога: навч.-метод. посіб. з дисциплін «Філософія освіти» та «Основи педагогіки вищої школи» для слухачів магістр. програм / [О. С. Пономарьов та ін.]. Харків: НТУ «ХП», 2011. 198 с. : рис. Бібліогр.: с. 187-193.
592. Прудченко І. І. Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін: монографія. Вінниця: [б. в.], 2013. 319 с.: рис. Бібліогр.: с. 297–318.
593. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных наук: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2004. 166 с.
594. Психология. Словарь-справочник / под ред. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича. Мн.: Хелтон, 1998. 399 с.
595. Пугачева Е. Г., Соловьяненко К. Н. Самоорганизация социально-экономических систем: учеб. пособие. Иркутск:Изд-во БГУЭП, 2003. 172 с.
596. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності. Педагогіка і психологія. 1998. № 2. С. 7–9.
597. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
598. Раздорская О. В. Формирование рефлексивной культуры студентов медицинского вуза в процессе изучения английского языка: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Московский гуманитарный педагогический институт. Москва, 2009. 207 с.
599. Райхенберг Р. Совместная работа студента и его наставника во время прохождения практики и ее влияние на формирование стиля работы студента. Университет «Бар-Илан», 1996. С. 21–30.
600. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4. С. 176-182.
601. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Институт образования взрослых РАО. Санкт-Петербург, 2003. 191 с.
602. Редько В. Г. Аналіз і оцінювання шкільних підручників з іноземних мов. Науковий часопис. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ, 2007. Вип. 6. С. 36–42.
603. Редько В. Г. Дидактичний потенціал підручників з іноземних мов сприятиме оволодінню учнями досвідом самостійної діяльності: результати моніторингу. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / [ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов]. Київ, 2013. Вип. 13. С. 382–391.
604. Редько В. Г. Дидактичний та методичний підходи до побудови змісту уроків-параграфів шкільних підручників з іноземних мов: методологія та досвід підручничотворення. Рідна школа. 2014. № 8/9. С. 20–31.
605. Редько В. Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов. Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. Ніжин, 2009. № 3. С.10–13.
606. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.

607. Редько В. Г. Компетентнісно-діяльнісна парадигма навчання іншомовного спілкування – виклики сьогодення. Компетентнісно-діяльнісні технології навчання іноземної та рідної мови у середній і вищій школі: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Чернігів., 2014. С. 5–11.
608. Редько В. Г. Компетентнісно-діяльнісна технологія визначення змісту навчання іноземних мов. Рідна школа. 2013. № 4/5. С. 41–52.
609. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Пед. думка, 2017. 626 с.
610. Редько В. Г. Концепція змісту навчання іноземних мов у старшій школі. Рідна школа. 2013. № 8/9. С. 50–53.
611. Редько В. Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи. Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2006. Вип. 2. С. 54–57.
612. Редько В. Г. Концепція навчання іноземних мов, реалізована у підручниках з іспанської мови для початкової школи. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ, 2006. С. 294–301.
613. Редько В. Г. Культурологічне спрямування змісту шкільних підручників з іспанської мови. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 р. Київ, 2009. С.205–206.
614. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: наук.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2006. 136 с.
615. Редько В. Г. Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови. Рідна школа. 2007. № 7/8. С. 5 – 9.
616. Редько В. Г. Підручник як модель системи навчання (особливості навчання іноземної мови учнів основної школи крізь призму вітчизняного підручникотворення). Іноземні мови в навчальних закладах. 2005. № 2. С. 50.
617. Редько В. Г. Позатекстові матеріали сучасного шкільного підручника з іноземної мови. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ, 2009. Вип. 9. С. 498–507.
618. Редько В. Г. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов. Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / ред. кол. : Н.С. Побірченко та ін. Умань, 2012 Ч. 1. С. 135–140.
619. Редько В. Г. Проектувальна діяльність автора шкільного підручника з іноземної мови. Рідна школа. 2009. № 11. С. 26–32.
620. Редько В. Г. Професійна майстерність учителя іноземної мови у раціональному використанні підручника як умова ефективності навчального процесу. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ, 2002. Вип. 3. С. 193–197.
621. Редько В. Г. Самостійна навчальна діяльність учнів у процесі оволодіння іноземною мовою: теорія і практика. Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти у середній та вищій школі: стан, проблеми, перспективи: зб. матеріалів наук.-практ. семінару / за ред. В. П. Іванишиної. Чернігів, 2012. С. 3–18.
622. Редько В. Г. Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 8. С. 362–375.

623. Редько В. Г. Стратегічні напрями розвитку сучасної іншомовної освіти. Іноземні мови в сучасній школі. 2012. № 4. С. 28–34.
624. Редько В. Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті про-цесу оновлення змісту освіти. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ, 2002. Вип. 3. С. 74–78.
625. Редько В. Г. Фактори впливу на функціонування сучасної системи навчання іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі. Педагогіка і психологія. 2001. № 3/4. С. 43–50.
626. Редько В. Г. Функції навчальних матеріалів у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мови. Зміст і технології шкільної освіти. Київ, 2005. Ч. I. С. 66–67.
627. Редько В. Г. Шкільний підручник з іноземної мови як засіб становлення досвіду самостійної діяльності школярів. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка. Житомир, 2013. С. 17–23.
628. Редько В. Г., Пасічник О. С. Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі в Україні. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / [ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов]. Київ, 2012. С. 649–662.
629. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва: МГУ, 1985. 128 с.
630. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1998. 465 л.
631. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості [Текст] : навч. посібник для студ. вузів / В. В. Рибалка ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1996. 236 с.
632. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. вузів. Київ, 1996. 236 с.
633. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика: избранные труды по психологии / под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А. Н. Сухова. Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 450 с.
634. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / [пер. с англ. М. Злотник]. Москва: Эксмо-Пресс, 2001. 414, [1] с.
635. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті: синергетичний вимір. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2014. № 1. С. 44–49.
636. Розенберг А. Я. Воспитание у подростков ответственного отношения к учению в процессе коллективной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Я. Розенберг. Москва, 1969. 28, [1] с.
637. Розин В. М. Образование как синергетическая система. Синергетика и образование. Москва, 1997. С. 77–80.
638. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність. Дніпропетровськ: Промінь, 2001. 178 с.
639. Ромм Т. А. История социальной педагогики : учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 346 с.

640. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. [и др.]: Питер, 2003 (ГПП Печ. Двор). 508 с.
641. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва [и др.]: Питер, 2015. 705, [7] с. : ил.
642. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 389 с.
643. Рубцов В. В., Улановская И. М., Яркина О. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы. Экспериментальные площадки в московском образовании. Москва, 1998. Вып. 2. С. 23–27.
644. Руденко Г. Л. Пишем творческое эссе. Мастер-класс. 2005. № 3. С. 13–17.
645. Ряховская А. Ю. Пути формирования рефлексивной позиции будущего специалиста-регионоведа в условиях профессионального образования. Образование и общество. 2009. № 4. URL: <http://www.education.renom.ru> (дата звернення 30.05.2018).
646. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ:Абрис,1997. 416 с.
647. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ:Абрис,1997. 416 с.
648. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ: Генеза, 2012. 368 с.
649. Сазонова О. В. Дослідження ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2(2). С. 51–57.
650. Сара И. Рефлексия как фактор формирования профессионально- педагогической позиции (на материалах подготовки воспитателей детских садов в Арабском педагогическом колледже): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2004. 143 с.
651. Сараева Н. М., Суханов А. А. Изучение состояния психики человека в условиях длительного влияния экологически неблагоприятной жизненной среды. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. Т. 7: Екологічна психологія, вип. 20. С. 149–153 : ил
652. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: для студ. пед. навч. закладів. Житомир: [б.в.], 2002. 260 с.
653. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
654. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 815, [1] с.
655. Семенов И. Н., Степанов Ю. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. Исследование проблемы психологии творчества. Москва, 1983. С. 154–182.
656. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми:ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
657. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис... д-ра пед. наук:

- 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 476, [25]арк.+ арк. 477–625 дод.: табл. : арк. 408–476.
658. Семенюк Н. В. Філософія безперервної освіти: [монографія]. Київ: Знання України, 2014. 347 с.
659. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
660. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. Ч. 1. 217 с. Бібліогр.: с. 214–216.
661. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: монографія. Київ, 2002. 392 с.
662. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2008. 256 с.
663. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2008. 256 с.
664. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу» формування наукового тезаурусу. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/9864/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf> (дата звернення 28.04.2018).
665. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
666. Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом вуза: [сб. ст.] / [ред. В. Н. Сагаатовский, Г. М. Кочетов]. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1976. 167 с.
667. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.
668. Скок Г. Б., Лыгина Н. И Как спроектировать учебный процесс по курсу: учеб. пособие для преподавателей, студ., аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования, осваивающих доп. проф. программу «Преподаватель высшей школы». Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. 79 с.
669. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста. Магистр. 1991. №4. С. 3–22.
670. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. Москва, 1976. 298 с.
671. Сластенин В. А., Елисеєв В. К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности. Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. С. 37–42.
672. Сластенин В. А. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.
673. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения. Москва: Экспертцентр РОСС, 2000. 230 с.
674. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. Москва: Школа-пресс, 1995. 384 с.

675. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. №1. С. 6–74.
676. Снігур О. М. Формування вмій використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 22 с.
677. Снітко М. А. Соціально-педагогічні умови формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2014. 305 с.
678. Современное образование как открытая система: коллективная монография / под ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. Москва: Институт научной и педагогической информации РАО, ЮНИТИ-ДАНА, ЮРКОМПНИ, 2012. 576 с.
679. Соціоекологічні проблеми урбанізації і охорони здоров'я населення: конспект лекцій / Київський торговельно-економічний ун-т; укл. І. В. Чаус, М. Г. Іванова. К.: [б.в.], 1995. 22 с.
680. Спиноза Б. [Избр. произведения]. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 604 с., [2] с.
681. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», Болонья, 19 черв. 1999 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (дата звернення 21.08.2018)
682. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ: Ленвіт, 2006. 35 с.
683. Степанов С. Ю., Полищук О. А. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. Новосибирск, 1995. С. 266–271.
684. Стратегии воспитания в современном университете: [монография] / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону: [ИПО ПИ ЮФУ], 2007. 347 с.
685. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення 22.02.2018).
686. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.
687. Сурчалова Л. В. Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов: на примере изучения информатики и синергетики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саратовский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2001. 190 с.
688. Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах: монографія / за наук. ред. М. Д. Култаєвої. Харків: Щедра садиба плюс, 2014. 386 с. Бібліогр. в кінці ст.
689. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: Освіта XXI століття. Шлях освіти. 2006. № 1. С. 2–7.
690. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. Шлях освіти. 2002. № 4. С. 13–18.

691. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. / [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. Київ: Рад. школа, 1979. Т. 2. 670 с.
692. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. / [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. Київ: Рад. школа, 1979. Т. 3. 719 с.
693. Сучасні дидактичні стратегії. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки). 2017. Вип. №1/2. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/numbers/46-arkhiv-nomeriv-2> (дата звернення 05.05.2018).
694. Талагаєв Ю. В. Системно-синергетический подход к изучению физико-математических дисциплин в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саратовский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2000. 171 с.
695. Таланчук П. Образование должно служить средством развития человека. Зеркало недели. 2003. № 49. С. 16.
696. Талызина Н. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва: Знание, 1988. 176 с.
697. Талызина Н. Ф. Способы моделирования приемов познавательной деятельности. Управление процессом усвоения знаний. Москва, 1984. С. 201–207.
698. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб. пособие для подготовки специалистов по направлению «Педагогика проф. образования»: учеб. пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. Москва: Логос: Университетская кн., 2006. 252 с.
699. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 20–22.
700. Тверезовська Н. Т., Сатановська Л. А. Практика студентів у соціальних установах України : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 376 с.
701. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб.: у 2-х ч. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. Ч. II: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. 192 с.
702. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: [монографія]. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
703. Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 16–27.
704. Топузов О. М. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. Рідна школа. 2006. № 11. С. 6–8. Бібліогр.: 13 назв.
705. Топузов О. М. Корируючі факультативи в основній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 1994. 24 с.
706. Топузов О. М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 39 с.
707. Топузов О. М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 509 арк.: рис. Бібліогр.: арк. 467–509.

708. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. Рідна школа. 2014. № 7. С. 32–37. Бібліогр.: 4 назви.
709. Топузов О. М. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. Шлях освіти. 2007. № 1. С. 12–16.
710. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика. Київ: Фенікс, 2007. 304 с. Бібліогр.: с. 270–303.
711. Топузов О. М. Проблемність як основа наукового і навчального пізнання. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Житомир, 2008. Вип. 42. С. 12–15. Бібліогр.: 6 назв.
712. Топузов О. М. Розвиток пізнавально-проблемних, самостійних процесів у технології навчання географії. Рідна школа. 2008. № 6. С. 39–40. Бібліогр.: 3 назви.
713. Топузов О. М. Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 29. С. 18–25. Бібліогр.: 10 назв.
714. Топузов О. М. Сутність, положення та поняття проблемного навчання географії. Рідна школа. 2007. № 3. С. 6–9. Бібліогр.: 13 назв.
715. Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу. Рідна школа. 2012. № 1/2. С. 13–17. Бібліогр.: 14 назв.
716. Топузов О. М., Вішнікіна Л. П. Компетентнісний підхід в умовах оновленого навчання географії в загальноосвітній школі Географія та екологія: наука і освіта: матеріали IV Всеукр. конф., м. Умань, 26-27 квіт. 2012 р. / відп. ред. О. В. Тімець Умань, 2012. С. 189–191.
717. Топузов О. М., Вішнікіна Л. П. Становлення компетентнісно зорієнтованої географічної освіти. Проблеми сучасного підручника. Київ, 2017. Вип. 19. С. 57–68.
718. Топузов О. М., Вішнікіна Л. П. Урахування впливу когнітивних процесів у компетентнісному навчанні географії. Проблеми сучасного підручника. Київ, 2018. Вип. 20. С. 485–495.
719. Топузов О. М., Надтока О. Ф. Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі – одне з основних завдань сучасної методики навчання географії. Педагогіка вищої та середньої школи. Київ, 2015. Вип. 45. С. 191–197.
720. Топузов О. М., Самойленко В. М., Вішнікіна Л. П. Загальна методика навчання географії: підручник. Київ: Картографія, 2012. 511 с. : рис., табл. Бібліогр.: с. 484–507.
721. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон, 2007. Вип. 45. С. 371–376.
722. Тоттерделл М., Ламберт Д. Подготовка учителей завтрашнего дня сегодня: подход к сотрудничеству в обучении учителя. Магистр. 1994. № 6. С. 8–13.
723. Тоттерделл М., Ламберт Д. Подготовка учителей завтрашнего дня сегодня: подход к сотрудничеству в обучении учителя. Магистр. 1994. № 6. С. 8–13.
724. Тоффлер Е. Третья хвиля / пер.: А. Євса, за ред. В. Шовкуна. Київ: Всесвіт, 2000. 480 с.
725. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / под ред. П. И. Третьякова. Москва: Новая школа, 1997. 352 с.

726. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 225 арк.
727. Туровский М. Б. Философские основания культурологии. Москва: РОССПЭН, 1997. 440 с.
728. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. URL: <http://psyhoinfo.ru/o-putyah-opisaniya-psiologicheskikh-mehanzimov-refleksii> (дата звернення 15.05.2018).
729. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 2. С. 49–51.
730. Усик О. Ф. Роль і місце соціокультурної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів. Нова педагогічна думка. 2010. №3. С. 43–50.
731. Усманов Т. М. Педагогические условия развития рефлексивной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. Хабаровск, 2012. 212 с. : ил.
732. Ушева Т. Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Восточно-Сибирская государственная академия образования. Новокузнецк, 2010. 184 с.
733. Фёдоров Н. Ф. Сочинения. Москва: Мысль, 1982. 709 с
734. Федорова М. А. Роль синергетического подхода в совершенствовании высшего профессионального образования. Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. Сочи, 2000. С. 62–64.
735. Философский словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1993. 840 с.
736. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
737. Фихте И. Г. Философские произведения. Испр. и доп. переизд. Москва: Гаудеамус : Акад. Проект, 2013. 503 с.
738. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: монографія / [авт. кол.: В. Андрущенко (кер.) та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2011. 319 с. : рис., табл. Бібліогр. в кінці ст.
739. Філософія освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Андрущенко [та ін.] ; за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с. Бібліогр. у кінці розд.
740. Філософія освіти : хрестоматія : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка ; [уклад.: Огнев'юк В. О., Кузьменко О. М.]. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 506 с. Бібліогр.: с. 503–506.
741. Філософія освіти і науки: навч. посіб. / В. П. Загороднюк [та ін.] ; [відп. ред.: В. П. Загороднюк, Л. І. Мозговий] ; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Київ: Знання України, 2017. 347 с. : фот. Бібліогр.: с. 344–347.
742. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет : Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / ред. С. О. Черепанова ; Дрого-

- бицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка, Педагогічний коледж Львівського національного ун-ту ім. Івана Франка. Львів: [б.в.], 2007. 392 с.
743. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 382 с.
744. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. Харків, 2014. Вип. 42. С. 149–156.
745. Формирование учебной деятельности студентов / [В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов и др.]; под ред. В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 239, [1] с.
746. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения. Москва: Прогресс, 1990. 301, [2] с.
747. Хайянен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2005. 141 с.
748. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Москва: Мир, 1991. 240 с.
749. Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 406 с.
750. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. Киев: Ника-Центр; Москва: Ин-т общегум. иссл-ий, 2002. 336 с.
751. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма матер, 1999. 138 с.
752. Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. Эстетика. Москва : Искусство, 1973. 478 с.
753. Холмогорова А. Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра: [монография]. Москва: Медпрактика-М, 2011. 479 с.
754. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.). Москва: Педагогика, 1986. 182, [2] с.
755. Хуторской А. В. Дидактика. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. 718 с. : ил., табл.
756. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003 № 2. С. 58–64.
757. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие]. Изд. 2-е, перераб. Москва: Высшая школа, 2007. 638, [1] с. Библиогр.: с. 624–629 .
758. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. Москва : Эйдос : Ин-т образования человека, 2012. 62 с.: ил., табл.
759. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. Одесса, 1998. 269 л.
760. Цокур О. С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Одесса : [б.и.], 1996. 68 с.
761. Цымбалова Э. М. Особенности обучения написанию аргументативного эссе студентов естественных специальностей Современные подходы в методике и практике преподавания иностранного языка: материалы и доклады междунар. конф. Самара, 2016. С. 113–120.

762. Чайка В. М Основы дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
763. Чепя М.-Л. А. Від «Божественної пропорції» до закономірностей генези християнства або синергетика на проблемному полі психоісторії. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Вип. XIII, ч. 2. С. 430–434.
764. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. 437 с.
765. Шадриков В. Д. Профессиональные способности: [монография]. Москва : Университетская книга, 2010. 319 с.
766. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. Москва., 2001. 384 с.
767. Шапиро Б. Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация. Социальная работа. 1992. № 5. С. 81–101.
768. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. Т. 1. 503 с.
769. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Москва: Просвещение, 1964. Т. 2. 475, [1] с.
770. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Москва: Просвещение, 1965. Т. 4. 328 с.
771. Шевелева С. С. Философско-методологические основы современной системы образования : постнекласс. подход: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. Москва, 1996. 144 с.
772. Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків, 2005. С. 9–20.
773. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки. Київ: Міленіум, 2005. 298 с.
774. Шестизуб О. С. Особистісно орієнтована підготовка вчителя початкових класів як чинник професійної компетентності. Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: матеріали третьої Всеукр. наук.- практ. конф. Вінниця, 2005. С. 72–75.
775. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: дис. ... канд.пед. наук. 13.00.04 / Луганський національний університет імені ТарасаШевченка. Луганськ, 2009. 223 с.
776. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2005. 800 с
777. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики. Рус. яз. за рубежом. 2000. № 5. С. 14–20..
778. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. 746 с
779. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. 746 с
780. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Педагогика. 1979. 178 с.

781. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология». 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 141, [2] с. : ил.
782. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 5-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 383, [1] с. : табл.; 22 см. (Высшее образование) (Классическая учебная книга. Classicus).
783. Эльконин Д. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
784. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
785. Эриксон Э. Г. Философские сюжеты Эрика Эриксона: переводы работ американского психоаналитика / [сост. Э. М. Спинова]. Москва: Канон+, 2017. 415 с.
786. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 391 с.
787. Юм Д. Исследование о человеческом разумении: пер. с англ. Москва: Прогресс, 1995. 237 с.
788. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
789. Як написати успішне есе: методичні рекомендації до написання есе / укл. Шендеровський К. С. ; Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка. К., 2007. 34 с.
790. Якиманская И. С. Рябошпан Е. П. Изучение личности ученика в образовательном процессе / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва: Сентябрь, [2011]. 159 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).
791. Яковлева Л. В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 1991. 17 с.
792. Aagaard E. Strategies for Effective «Didactic» teaching. URL: /https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=didactic+education (дата звернення 07.07.2018).
793. Ackenmann E. K. Les autoroutes de l'information: culture de "zappeurs" ou culture d'auteurs? Paris :Interface. 1996. № 15(5). L. 38–42.
794. Aub M. Sur l'autoroute lectronique, les voyages formerontils la jeunesse? Vie pédagogique. 1998. № 3/4 (mars-avril). L. 36–39.
795. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman., 1994. 112 p.
796. Burns N., Stalker G. The Management of Innovation. London: Tavistock, 1961. 269 p.
797. Chen A.-Y., Seng S.-H. On improving reflective thinking through teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED363601), 1992. – P. 248-302.
798. Clark, C. M., Peterson P. L. Handbook of research on teaching. N. Y., 1986. 34 p.
799. Day C., Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development. British Educational Research Journal. 1993. № 19,1. P. 83–93.
800. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD (Draft). 279 p.

801. Dijk T. van. Ideology : A Multidisciplinary Approach. London: SAGE URL.:flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm (дата звернення 22.03.2018).
802. Fuller F.F., Bow, O.N. Becoming a teacher. Teacher education. Chicago, 1975. P. 34–56.
803. Intel® Навчання для майбутнього. Київ: Нора-прінт, 2006. 416 с.
804. Kremien W. G. Filozofia edukacji / red. nauk. H. Bednarchyk. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji - Panstwowy Instytut Badawczy, 2008. 184, [1] s.
805. Lambert D., Totterdell M.S. Training tomorrow's teachers today. Magister. 1995. №5. P. 56
806. Locke J. An Essay concerning Human understanding. URL: <http://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/181u/index.html> (дата звернення 02.06.2018).
807. Louden W. Understanding reflection through collaborator research Understanding Teacher Development / A. Margraves M. G. Fullan (Eds.). New York, NK: Teacher College Press, Columbia University, 1992. P. 178–215.
808. Malykhin O. Mastering a foreign language – one of the effective means for realizing students' self-directed educational activities at a higher level educational establishment. Іноземна мова як засіб мобільності майбутніх фахівців у контексті Болонської декларації: Foreign Language as a Means of Prospective Specialists' Mobility in the Context of Bologna Declaration: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (18 берез. 2010 р.). Кривий Ріг, 2010. С. 30–32.
809. Malykhin O. V. Genesis of the notion “method” in the context of modern pedagogy. Молодий вчений. 2016. №12.1.С. 466–468.
810. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. 3. New Skills for the Learning Society. 238 p.
811. Opalyuk T. L. Personality of the student of the pedagogical university as a subject of the process of the intended formation of the social reflexion of the future teacher. European Applied Sciences. 2017. № 4. P. 43–45.
812. Opaliuk T. L. The practice of implementation interactive teaching methods as a means for process intensification of forming social reflexion in the future teacher. Science and practice: an innovative approach: Collection of scientific articles. Les Editions L'Originale, Paris, France, 2017. P. 299–303.
813. Parkhurst H.. Education On The Dalton Plan. New York: E. P. Dutton & Company. 1922. 278 p.
814. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. NY: Cambridge University Press, 2001. 128 p.
815. Ross D. D. Reflective Teaching. Meanings and Applications for Preserves Teacher Educators. Paper Presented at the reflective inquiry conference. Houston ; Texas, 1987. 256 p.
816. Savage L. Literacy Througha Competency-Based Education Approach Approachesto Adult ESL Literacy Instruction. Washington DC: Centerfor Applied Linguistics. 1993. P. 15.
817. Scheuerl H. Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips Text. Tübingen, 1958. 128 p.
818. Schon D. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey Bass, 1987. 347 p.
819. Schon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. 1991. 384 p.

820. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. N.Y., 1996. 123 p.
821. Van Dusen, L. M., Worthen B. R. Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom? *Educational Leadership*. 1997. № 2. L. 28–34.
822. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Tnguiru*. 1977. № 6. P. 25.
823. Warschauer M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 274 pp.
824. Weinert F. E. Concept of competence: A conceptual clarification. Definition and selection key competencies / Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Eds.). Gottingen: Hogrefe & Huber. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення 08.06.2018).
825. Weinert F. E. *Leistungsmessung Schulen Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Basel. 2001. S. 25.
826. What are competence and competency frameworks?. URL: <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/competence-competency-frameworks.aspx> (дата звернення 15.03.2018).
827. Wildman J., Niles, J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*. 1987. v.7. P. 18.
828. Zeichner K. M. Reflection of a teacher working for experiences for prospective teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. Atlanta, Georgia, 1993. P. 32–45.

Наукове видання

Опалюк Тетяна Леонідівна

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН:
*ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ***

Монографія

Редактор-коректор – *С. В. Бартош*
Художнє оформлення – *Л. В. Лук'яненко*
Комп'ютерна верстка – *О. В. Санура*

Підписано до друку 23.09.2018 р.
Формат 60×84/16. Гарнітура Times.
Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 17,20.
Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 481-38-82
book-xl@ukr.net
050 310 25 67

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009